

**Basil Bernsteins teori om pedagogiske identiteter brukt i skolepolitisk tekstanalyse.**

**Andreas Reier Jensen**

**Veileder**

Astrid Birgitte Eggen

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

*Splinten i ditt øye er det beste forstørrelsesglass*

*Adorno*

## Forord

Medias vinkling og fokus på skolepolitikk er interessant fordi den preges av utdanningspolitiske, ideologiske og retoriske tekster. Tekstene er ikke filtrert gjennom flerpolitisk enighet slik eksempelvis offisielle dokumenter for Kunnskapsløftet. Det kan hevdes at noen av disse tekstene, som ikke representerer det offentlige, likevel representerer viktige meningsbærende synspunkter. I hvilken grad tekstene jeg analyserer er drivende for skolepolitisk endring tar jeg ikke stilling til i undersøkelsen. Jeg ønsker likevel å sette dem i en kontekst for å få frem skolepolitisk ideologi.

For å få frem skolepolitisk ideologi anvender jeg teori og analyseverktøy utviklet av Adorno og Bernstein. Den lange utviklingen av Bernsteins teori fra et mikro til et makroperspektiv, går gjennom innsamling av empiri og utvikling av ny teori. Dette gjør at kompleksiteten og det omfattende begrepsmangfoldet i teoriene blir en utfordring. En konsekvens av dette er at Bernstein av enkelte har blitt misforstått og brukt på en måte som jeg vil hevde står i motsetning til hans intensjon. Bernstein gjør selv et forsøk på å oppklare dette ved å tydeliggjøre målsetningen med teoriene i sin siste bok ”Pedagogy, Symbolic, Control and Identity – Theory, research, critique” (Bernstein 2000). Denne oppklaringen gjør at Bernstein beveger seg nærmere et kritisk perspektiv. I min analyse er dette perspektivet representert ved Adornos sosiologiske teorier.

Fellesskolen har store utfordringer. En av fire på allmennfaglig studieretning, og tre av fem på yrkesfaglig studieretning, fullfører ikke på normert tid (Utdanningsdirektoratet, 2010a). Dette gir grunn til å stille spørsmål om i hvilken grad den norske fellesskolemodellen har vært en suksess.

Helge Ole Bergesen (2006), Kristin Clemets tidligere statssekretær i Utdannings- og forskningsdepartementet, nå forskningsdirektør ved Universitetet i Stavanger og med bokutgivelse gjennom Civita, utfordrer idealet om fellesskolen. Kampen om virkeligheten i norsk skole ble i følge Bergesen vunnet i desember 2006, mens Norge var i PISA-sjokk. ”Med dette var kampen om virkeligheten langt på vei vunnet. (...) retorikken om «enhetsskolen» gjennom hele det tyvende århundre har tilslørt at vi i virkeligheten har en forskjellsskole.” (Bergesen, 2006, p. 41). Jeg ønsker å se nærmere på ideologien til de

selverklærte vinnerne og den veien de peker ut for skolen i Norge. Det vil jeg gjøre gjennom en innholdsanalyse av tekster som gir et bilde av Civitas skoleideal.

Jeg vil takke min veileder Astrid Birgitte Eggen for gode råd og innspill og også for verdifull og konstruktiv motstand. En stor takk rettes også til kone og barn som tålmodig har levd med oppgavens teoretiserende og dialektiske utvikling. Jeg står i takknemmelighet til Fagskolen i Kristiansand og Kvadraturen Skolesenter for den store fleksibilitet og støtte jeg har fått. En stor takk til min far, og også til min studiekamerat Kenneth, for deres bidrag til viktige diskusjoner og for kritiske tilbakemeldinger underveis. Til slutt en takk til Hanne Stousland for gjennomlesning og kvalitetssjekk.

## Sammendrag

Formålet med analysen er å synliggjøre og å systematisere skolepolitisk ideologi hos tankesmia Civita. Dette gjøres gjennom en tretrinns tekstanalyse. Første trinn er en hermeneutisk tilnærming til 27 avistekster, andre trinn er en innholdsanalyse. Funnene diskuteres så ved hjelp av Basil Bernsteins teorier om pedagogiske identiteter i analysens tredje trinn.

Hovedproblemstillingen er:

Hvilken ideologi for skolepolitisk endring, analysert med hjelp av Bernsteins pedagogiske identiteter, er fremtredene for tankesmia Civita?

Analysen søker en større sammenheng gjennom en abduktiv og dialektisk tilnærming, fremfor å fokusere på det som umiddelbart fremkommer i tekstene. Dette gjøres ved at tekstene brytes ned, kategoriseres og forbindes med analysens teoretiske perspektiv.

Basil Bernstein beskriver fire pedagogiske identiteter; retrospektiv, prospektiv, markedsorientert og terapeutisk. Disse identitetene er idealtypiske. I analysen aktualiseres identitetene i tre perspektiv, et skolehistorisk, et nåtidig og et fremtidig. Jeg gjør rede for Bernsteins teoretiske rammeverk, først og fremst i et makroperspektiv, men de fire utdanningspolitiske posisjonene representerer også ulike idealer for hvordan undervisning gjennomføres i skolen.

Undersøkelsen viser at Civita gjennomgående argumenterer for en svært markedsliberal ideologi for skolepolitisk endring, uten tydelige spor av tradisjonelle konservative idealer. Dette står i motsetning til hvordan Civita betegner seg selv, som liberal-konservativ. Den norske fellesskolemodellens posisjon i det utdanningspolitiske landskapet er sentral for analysen. Et viktig funn er at vår sterke fellesskolemodell synes å være uforenelig med den markedsorienterte pedagogiske identiteten.

I diskusjonen av analysens kunnskapskonstruksjon benyttes kritisk teori for å problematisere og drøfte funnene. Skolens dannelsesmandat og utdanning til et deliberativt demokrati diskuteres i lys av Civitas nyliberale ideologi.

# Innhold

<b>1</b>	<b>Introduksjon og begrepsavklaringer</b>	<b>1</b>
1.1	Tankesmia Civita	2
1.2	Begrunnelse for valg av teori	3
1.3	Aktualisering av analysens teoretiske grunnlag	4
1.4	Teoretisk ståsted og verdensbilde	6
1.5	Teoretiske presiseringer	8
1.6	Nærmere om problemstillingen	11
<b>2</b>	<b>Bernstein som teoretisk rammeverk</b>	<b>13</b>
2.1	Pedagogiske språkkoder	13
2.2	Den pedagogiske anordning	16
2.3	Etablering av analyseredskapet: pedagogiske identiteter	20
2.4	Sentralisert – desentralisert – re-sentralisert, en utdypning	23
2.5	Etterkrigstid (retrospektiv pedagogisk identitet)	25
2.6	70-tallet (terapeutisk identitet)	27
2.7	80- og 90-tallet (prospektiv identitet)	28
2.8	Managementkultur (markedsorientert identitet)	29
<b>3</b>	<b>Metodologisk innramming</b>	<b>32</b>
3.1	Kvalitativt design	32
3.2	Hermeneutisk utgangspunkt	33
3.3	Redegjørelse for utvalg	36
<b>4</b>	<b>Tolkning av Civitas tekster</b>	<b>37</b>
4.1	Trinn 1, tekstanalyse i skjema	37
4.2	Trinn 2, sammenfatning av funn fra analysens trinn 1	53
4.2.1	Segregerte skoler	54
4.2.2	Venstresidens skolepolitisk program	56
4.2.3	Valgfrihet for enkeltindividet	57
4.2.4	Påstander og empiri	58
4.2.5	Ideologi	59
4.3	Trinn tre, kategorisering mot pedagogiske identiteter	61
4.3.1	Civita sentralisert – desentralisert	62
4.3.2	Civita og prospektiv pedagogisk identitet	64
4.3.3	Civita og terapeutisk pedagogisk identitet	65
4.3.4	Civita og retrospektiv pedagogisk identitet	66
4.3.5	Civita og markedsorientert pedagogisk identitet	68
<b>5</b>	<b>Diskusjon av analysens kunnskapskonstruksjon</b>	<b>72</b>
	<b>Litteratur</b>	<b>80</b>

## Oversikt figurer og tabell

Figur 1. Ontologi og epistemologi .....	s.6
Figur 2. Pedagogisk anordning og fremtidige pedagogiske identiteter .....	s.16
Figur 3. Pedagogiske identiteter .....	s.21
Tabell 1. Tekstanalyse trinn 1 .....	s.37
Figur 4. Graden av mistillit, tillit og / eller verdinøytralt .....	s.54
Figur 5. Skolepolitisk dialektikk .....	s.57
Figur 6. Påstander og empiri .....	s.58
Figur 7. Pedagogiske identiteter .....	s.61
Tabell 2. Bernsteins modell for utdanning til et deliberativt demokrati.....	s.78





# 1 Introduksjon og begrepsavklaringer

Denne analysen fokuserer på utdanningsideologi hos Civita, en aktør på utsiden av den offisielle statsstyrte utdanningspolitikken. Jeg ønsker å belyse og se nærmere på hvordan Civita argumenterer for utdanningspolitisk endring. 90- og 2000-tallets reformer gir grunn til å stille kritiske spørsmål om skolens retning. Sentralt for min analyse er spenningsforholdet og dikotomien mellom to polariserte skoleideal. Fra den ene siden ses skolen som en kollektiv dannelsesinstitusjon med en bred målsetning om utdanning til samfunnsdeltagelse og demokratisering. På motsatt ytterpunkt er det et ønske om at skolen skal bli mer fleksibel, og i større grad forsyne næringslivet med kompetanse den til en hver tid etterspør. Noen hevder den kan gjøre begge deler.

Civita diskuterer skolens dannelsesoppdrag, og gjør et poeng av at danning ikke står i et motsetningsforhold til dens læringsoppdrag (tekst no. 8, tabell 1). Sosiolog og filosof Theodor W. Adorno setter opp et kategorisk imperativ for all utdanning "(...) at det aldri skal komme et nytt Auschwitz." (Adorno, 1972b, p. 138). Adorno er sentral for analysens ontologi og dette kategoriske imperativet ser Adorno som en bunnlinje for skolens dannelsesmandat. Dale (2005) trekker en slutning som følge av Adornos læresetning; at utdanningsforskningen må studere kollektivisering og manipulasjon. Adornos dannelsesideal knyttes her til "frigjørelse, kritisk fornuft og individuell autonomi." (Dale, 2005, p. 345).

Enhver debatt om oppdragelsesidealer er verdiløs og likegyldig i forhold til dette ene : at det aldri skal komme et nytt Auschwitz (Adorno, 1972b, p. 138).

Utdannings sosiologen Basil Bernsteins teorier om pedagogiske identiteter har tidligere blitt brukt epistemologisk av Hovdenak (2007; 2010) for å analysere Reform 97 og Kunnskapsløftet. Bernsteins betegnelse av pedagogiske identiteter, som en skisse og en embryonisk disposisjon, inviterer til å utvikle begrepene videre. Pedagogiske identiteter anvendes i undersøkelsen som analyseredskap for å klargjøre Civitas utdanningsideologi.

Tankesmia Civita, ledet av tidligere utdannings – og forskningsminister Kristin Clemet, kan ses på som en agitator for forandring av skolen. I følge deres egen hjemmeside er Civitas motivasjon for å drive frem nye reformer, basert på ideen om økt markedsøkonomi og styrket

personlig ansvar i samfunnet (Civita, 2010). Jeg vil gjennom en analyse av et representativt utvalg skolepolitiske tekster produsert av Civita, tegne et bilde av deres ideologi og idealer for norsk utdanningspolitikk. Et slikt makroanalytisk perspektiv på utdanningspolitikk er viktig både fordi overordnet politikk legger føringer og styrer undervisning i skolen, og fordi det illustrerer hva vi dypest sett vil med skolen.

Reformer for å gjøre skolen mer ansvarsstyrt, fleksibel og effektiv beskriver Townsend (2007) som en besettelse i Europa de siste tjue årene (Townsend, 2007, p. 933). Norsk utdanning har gjennomgått grunnleggende forandringer i møte med globalisering og har i vesentlig grad tilpasset seg det internasjonale markedet. Dette er beskrevet som “skilpaddens triumf” (Langfeldt, 2008, p. 41). Denne utdanningsideologien kan spores til Thatcher i England (1979-90), Reagan i USA (1980-88) og Mulroney i Canada (1984-93) (Pollitt & Bouckaert, 2004, p. 30). Lengre ut i påvirkningskjeden, men tett på min analyse, kan nyliberale tankesmier spores, f. eks.; Adam Smith Institute, the Centre for Policy Studies, og rådgivingselskap som; PricewaterhouseCoopers, Ernst & Young, Deloitte, Touche (ibid, p. 19-20 and 57-58).

## **1.1 Tankesmia Civita**

I følge egen hjemmeside er Civita en liberal tankesmie som arbeider for å fremme oppslutning om verdier som fri markedsøkonomi og styrket personlig ansvar. De ønsker å være en proaktiv aktør med et stort nettverk av personer fra media, næringsliv, academia, organisasjonsliv og politikk. Gjennom å levere ideer og prinsipielle perspektiver skal de fremme reformer og formidle kunnskap for å utvide rommet for den politiske debatt (Civita, 2009). Skolering av sine unge samfunnsinteresserte medlemmer og praktikanter er i følge dem selv svært viktig. Det arrangeres flere årlige seminarer, kurs i liberal økonomi og studieturer til USA. I 2008 ble det startet et eget Civita-akademi (ibid). Siden 2004 har Civita avholdt boklanseringer, en rekke arrangementer, pub- og kveldsmøter og Oslo Freedom Forum. De jevnlig frokostmøtene har hatt over 150 møtedeltakere per gang. I perioden 2008/09 utgav Civita 10 bøker og publikasjoner og 23 Civita-notat (ibid). De har et utstrakt internasjonalt samarbeid med konservative og markedsliberale tankesmier i den vestlige verden. Den amerikanske Heritage Foundation (ibid) kan stå som et eksempel. Synlighet i media gjennom egne artikler, avisinnlegg og generell omtale er viktig for Civita. I

årsrapporten siteres Åshild Mathisen, her som kommentator i Dagens Næringsliv: “Politiske partier har blitt etterdiltere, den politiske agendaen settes av Civita-frokoster og dialogmøter på Litteraturhuset” (ibid p. 23).

Websiden [www.civita.no](http://www.civita.no) har i perioden 1.1.2009 – 1.6.2009 ca. 5270 sidevisninger per dag (ibid p. 23).

I følge årsrapporten utgjør administrasjonen i Civita per 2009 ca. syv årsverk. Tar man med prosjektledere, prosjektmedarbeidere og praktikanter som jobber deltid i Civita var de 21 tilsatte (ibid).

Styret i 2008/09 bestod av profilerte næringslivstopper som John H. Andresen jr., Jens Ulltveit-Moe, rederen Westye Høegh, direktør i Norges rederiforbund Sturla Henriksen og næringspolitisk direktør i NHO Petter H. Brubak.

Civitas elitepregede fagråd bestod i 2008/2009 av 30 personer som alle innehar sentrale tillitsverv i toppen av næringslivet og i akademia. Som eksempel nevnes: Carl Bildt, Georg Apenes, Janne Haaland Matlary, Egil Myklebust, Erling Kagge, Pål Atle Skjervengen, Tor Mikkell Wara og Henrik Syse, Torild Skogsholm og Kirsti Koch Christensen.

Blant Civitas aksjonærer som listes opp i årsrapporten (2008/09) finner vi blant andre NHO, Norges rederiforbund, store norske rederi som: Wilh. Wilhelmsen ASA, Leif Høegh & Co ASA og selskapene til Stein Erik Hagen, Johan H. Andresen og Jens Ulltveit-Moe (Civita 2009).

## **1.2 Begrunnelse for valg av teori**

Jeg har valgt et teorigrunnlag som jeg mener er egnet til å analysere utdanningspolitisk kontekst. Sammenhenger mellom samfunnsendringer og utdanningssystemet er hovedtema for utdanningssosiologen Basil Bernstein (1924 – 2000), som har utviklet den teoretiske modellen som brukes i analysen. Bernstein ser på utdanningssystemet som samfunnets reproduksjonsarena. I dette dialektiske perspektivet blir skolen en politisk kamparena hvor

ulike aktører kjemper om innholdet i skolen og måten dette innholdet skal kommuniseres, for å opprettholde etablerte maktstrukturer eller skape nye.

To hovedspørsmål er helt sentrale for Bernstein og hans teoriutvikling (Bernstein, 2000; Bernstein, Enggaard, & Poulsgaard, 1974b).

1. Hvordan blir klassestrukturer i samfunnet opprettholdt og kontrollert gjennom det han omtaler som koder for utdanningssystemet?
2. Hvordan gir sosiale strukturer og kulturelle koder seg utslag i pedagogisk praksis?

I sin forskning og teoriutvikling starter han med en sosiolingvistisk tilnærming og går via pedagogiske koder og praksis, til pedagogisk diskurs og til slutt til styring av utdanningspolitikk. Han har hele tiden et makt- og kontrollperspektiv som stadig søkes understøttet med bedre empirisk innsikt. Han ønsker at de pedagogiske identitetene tas i bruk og at de utvikles videre som analytisk verktøy. Dette blir et mål i analysen.

Pedagogiske identiteter representerer i undersøkelsen et ytre analytisk lag som blir bærer av spesifikke karakteristika når den kodifiseres nedover mot praksis i skolen. Bernsteins omfattende teoretiske rammeverk gir et redskap for analyse: grovmasket nok til å fange opp hvordan utdanning styres, men også så finmasket at undervisning i den enkelte identitet kan analyseres i form av praktisert pedagogikk i skolen. Jeg trekker i hovedsak ut den delen av Basil Bernsteins seneste teorier som er vesentlig for min tekstanalyse: teorien om pedagogiske identiteter.

### **1.3 Aktualisering av analysens teoretiske grunnlag**

Skolepolitisk utvikling i Storbritannia er interessant fordi den ligger til grunn for Bernsteins teoriutvikling om skole og pedagogikk i vid forstand. Teorien om pedagogiske identiteter er ikke begrenset til kun å gjelde Storbritannia (Bernstein, 2000, p. 65).

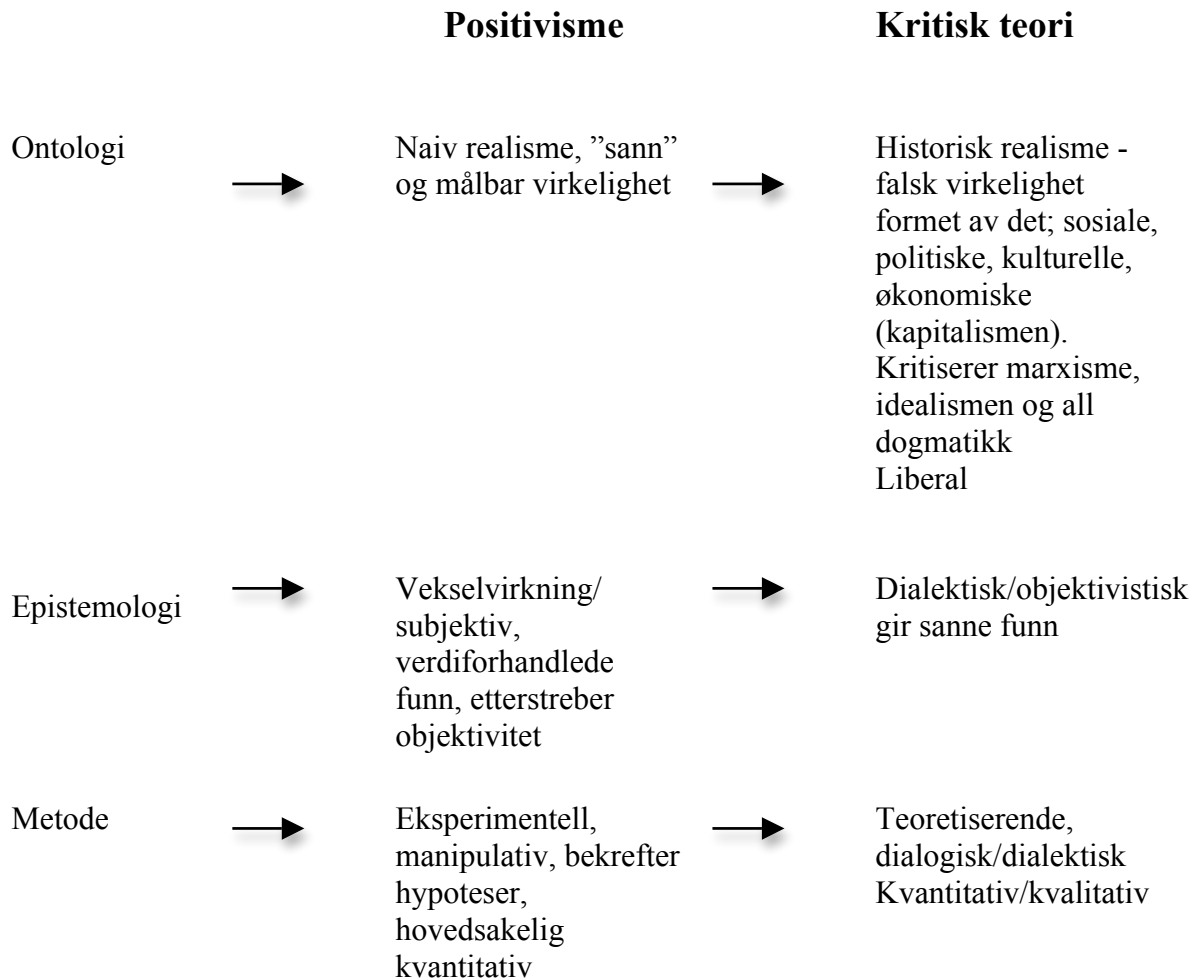
3 år etter at Tony Blair gikk av og etter 100 dager med David Cameron som statsminister, kan Aftenposten 18. august i år (Hurum, 2010), fortelle om en ny skolepolitisk situasjon i Storbritannia. Alt statlig, som kan drives like godt av private eller frivillige, skal nå selges ut.

Unødig byråkrati skal vekk. En ny hastebehandlet lov åpner for friskoler, drevet av kommersielle aktører, lærere eller foreldre. Skolen skal selv bestemme pensum og læreplaner. Den skal styres og administreres uten å være underlagt lokale skolemyndigheter. Bernstein (2000) beskriver New Labours nye utdanningsideologi, som en omrokking av spillerne i den skolepolitiske kamparena. New Labour nærmet seg markedsideologien ved å skifte posisjon. Et konkurranseelement innføres når fokus dreies til outputbasert resultatstyring:

Blair's New Labour, as with the New right, would control both inputs and outputs of education but in the service of a different prospective identity (Bernstein, 2000, p. 68).

Utdanningspolitiske strømninger i Storbritannia er også aktuelle i Norge, selv om den skolepolitiske situasjonen i de to landene er svært forskjellige. Det kan hevdes at de globaliseringsprosessene som ble skissert i innledningen gjør at vi nærmer oss hverandre.

## 1.4 Teoretisk ståsted og verdensbilde



**Figur 1: Ontologi og epistemologi (tilpasset etter Lincoln, 2005, p. 193)**

Den måten jeg i analysen søker kunnskap (epistemologi), er i hovedsak hentet fra Basil Bernsteins teori om pedagogiske identiteter. Jeg vektlegger også sentrale prinsipper fra Theodor W. Adornos epistemologiske diskusjoner. Dermed søkes et makroperspektiv for å beskrive utdanningspolitisk retning i Norge.

Oppgavens verdensbilde (ontologiske ståsted) er dialektisk og inspirert av normative kritiske tenkere, i mitt tilfelle særlig Theodor W. Adorno. Han formet et vitenskapelig ståsted, kritisk til positivismen, men like fullt basert på empiri. Denne formen for kritisk teori skulle senere komme i konflikt med antiautoritære- og positivismekritiske bevegelser. I 1969 ble Adorno og Horkheimer nærmest avskrevet som reaksjonære og konservative, da de ikke støttet 68'ernes marxistiske revolusjonstrang (Hammer, 2002). Det ble etablert et motsetningsforhold mellom kritisk teori og kritisk pedagogikk. Forvirringen ble forsterket ved at de to retningene ofte slås sammen til en – den samfunnskritiske retning (Dale, 2005, pp. 264-265). For å klargjøre vitenskapsteoretiske ståsted, og for knytte meg mot Bernsteins vektlegging av empiri (Bernstein, 2000, pp. 210-211), kobler jeg i oppgaven Adorno og Bernsteins teorier. Müller-Doohm (2005) beskriver Adornos tilnærming og referanser til viktige sosiologiske spørsmål som er nært sammenfallende med Bernsteins.

Adorno was always at pains to transmit a sociological way of thinking by analysing specific social phenomena and by endeavouring to make them comprehensible in a lively manner. A knowledge of the history of sociological thought was presupposed. The emphasis was placed on the analysis of contemporary society, its classes and stratification and its social conflicts. Alongside the 'classics' of sociology, such as Claude Henri de Saint-Simon, August Comte, Émile Durkheim, Herbert Spencer, Karl Max, Max Weber, ect., there was an ongoing preoccupation with the logic of the social sciences and relationships between social theory and social research. But, as Adorno emphasized in his seminars from the outset, what sociology is cannot be laid down by any precise conceptual definition, nor can it be reduced to a single scientific methodology, but can only be learnt 'by doing it' (Müller-Doohm, 2005, p. 367).

I denne analysen studeres utdanningsideologi og settes i sammenheng med konflikter og lagdeling i samfunnet. Epistemologien for å beskrive disse sammenhengene, kan ifølge Adorno ikke reduseres til en bestemt vitenskapelig metode, men må utvikles med innsamlingen av empiri.

Retningen kritisk realisme, (Outhwaite, 1987) kan her ses i sammenheng med, og som en forlengelse og fornyelse av tradisjonell kritisk teori: analysens vitenskapsteoretiske ståsted.

(...) kritiske realister interesserer sig mere for ontologi enn for epistemologi (Outhwaite 1987). I samme lys skal man forstå kritiske realistenes tilbundsgående skepsis over for at redusere ontologi til epistemologi, dvs. den forestilling, at utsagn og spørsmål om vøren alltid lader sig

reducere til et spørsmål om vores viden eller diskurser om væren (Hubert Buch-Hansen, 2005, p. 23).

Adorno klargjør sitt ideal om forholdet teori – empiri. Et teoretisk utgangspunkt blir for han helt avgjørende for å forklare kompleksiteten og maktstrukturer i samfunnet. Forskning som bare retter seg mot det kvantitativt målbare går glipp av det store bilde:

Teori vil benevne det som i det skjulte holder byggverket sammen. Meningsløsheten ved det som bare er, var uutholdelig for tankens lengsel, og denne har sekularisert seg i trangen til avmystifisering. Den vil lette på den steinen som uvesenet ruger under: alene i erkjennelsen av dette blir dens mening bevart. Den sosiologiske forskningen som utelukkende retter seg mot fakta, motsetter seg en slik trang (Adorno, 1970, p. 78).

Det vitenskapsteoretiske ståsted analysen bygger på har også klare fellestrekk med den teoritradisjon som ligger til grunn for Axel Honneths anerkjennelsesteori (Honneth, 2008). Honneth har med sin teoriutvikling om sosial urettferdighet videreført den tradisjonen Adorno stod for i større grad enn forgjengeren Jürgen Habermas (Bugge, Sundstøl Eriksen, & Rønning, 2009).

## 1.5 Teoretiske presiseringer

Ideologi brukes ofte for å betegne et politisk system som innen en samfunnsgruppe har egne forestillinger, oppfatninger og vurderingskriterier. Eksempler på ideologier, gjerne knyttet mot en bestemt tidsperiode regnes: kommunisme, nazisme og liberalisme (Bø & Helle, 2008). Jeg bruker betegnelsen ideologi som et verdiladet begrep i analysen. Ideologi henger nært sammen med politikk. I analysen er det forstått som relativt systematiske ideer og forestillinger om hvordan en stat bør styres. Ideologi skapes og vedlikeholdes av sosiale grupper og rettferdiggjør måter å opptre på. En ideologi tilpasser seg de rådene politiske krefter når den omdannes fra ideer og går over i praksis (Pollitt & Bouckaert, 2004, pp. 12-13). For Adorno, som særlig trekkes inn i den avsluttende diskusjonen rundt analysens kunnskapskonstruksjon, kan betydningen av ideologi tolkes mer entydig. Eksempelvis gjennom et totalitært system som hviler på eller uttrykker en epistemisk feil. Ideologi får dermed en undertrykkende funksjon fordi den rettferdiggjør og stabiliserer maktkonstellasjoner. Hammer (2006) beskriver Adornos syn på fundamental ideologi.



According to Adorno, the most fundamental form of ideology, serving perhaps as a kind of meta-theory of ideology, is identity itself, the mindless and objectified repetition of sameness without any reflection or attempt at authorization (Hammer, 2006, p. 87).

Når ideologi har blitt identitet, basert på objektiviserende og monotone gjentakelser uten refleksjon, må den i følge Adorno utfordres.

Dannelse forstås i analysen som forrådet av allmennkunnskaper forent med en kultur og tankegang, som er resultatet av utdanning, oppdragelse, sosialisering og miljø (Bø & Helle, 2008, p. 47). Resultatet av utdanning, sosialisering, oppdragelse og miljø er slett ikke opplagt. Dette problematiseres av Adorno; ”For dannelse er intet annet enn kultur, sett fra den subjektive tilegnelses side. Men kulturen har en dobbeltkarakter. Den viser tilbake til samfunnet, og formidler mellom dette og halvdannelsen.” (Adorno, 1972a, p. 59). Halvdannelse er Adornos beskrivelse av et falskt dannelsesperspektiv, det som er igjen i dannelsen når det vesentlige er tatt bort eller mangler. Halvdannelsen er en krise som pedagogikken i følge Adorno øyeblikkelig må beskjefte seg med (ibid). Halvdannelsens signatur er i hovedsak borgerlig. Den er et resultat av at dannelsesidealene har blitt erstattet av helt andre verdier, først og fremst økonomisk makt og avmakt (ibid:63).

Når jeg bruker betegnelsen retorikk i analysen, viser jeg til en ganske generell begrepsforståelse. Aristoteles snakker om retorikk som en kunnskap som setter oss i stand til å mønstre de mulige overbevisende momenter i ethvert gitt stoff (Andersen, 2000, p. 15). For videre å illustrere bruken av begrepet retorikk, som jeg anser som et helt legalt virkemiddel og allestedsnærværende i språk, viser jeg til vår første professor i retorikk Georg Johannesen: ”Retorikken vert kritisert filosofisk for moralsk relativisme og politisk for å fremja retten til den sterkaste. Men dei som ikkje tenker på maktkonfliktar når dei tenker på språket, mangler estetisk og etisk vurderingskraft” (Johannesen, 2006, p. 154). Georg Johannesen deler med Adorno synet på at språket aldri kan bli ett med sitt innhold: ”Gjennom sin bundethet til tekster, om det nå er åpenbart eller latent, innrømmer filosofien hva den under sitt metodiske ideal forgjeves forneker: sin språklige karakter.” (Pålshaugen, 1997, p. 52).

Det er særlig behov for å gjøre noen oppklaringer og avgrensinger i forhold til begrepet diskurs og pedagogisk diskurs. Dette fordi Bernstein opererer med et eget diskursbegrep og at

denne undersøkelsen ikke er en diskursanalyse. Winther Jørgensen (1999) definerer diskurs som ”sprogbrug som sosial praksis” og som; ”en måte å tale på, der giver betydning til opplevelser ud fra et bestemt perspektiv” (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 79). Bernstein definerer pedagogisk diskurs: ”(...) as a rule which embeds two discourses; a discourse of skills of various kinds and their relations to each other, and a discourse of social order.” (Bernstein, 2000, pp. 31-32). Hovdenak (2000) forklarer Bernsteins pedagogiske diskurs som diskurser løsrevne fra sin opprinnelige kontekst og deretter gjeninnsatt for å oppnå utdanningspolitiske målsetninger (Hovdenak, 2000, p. 30). Det er dermed ikke snakk om en diskurs i tradisjonell forstand, men prinsipper for å flette sammen ulike diskurser fra et annet felt (Haavelsrud, 2007, p. 27).

Hovdenak (2000) gjør en diskursanalyse av teksten i Reform 97, inspirert av Ball og Girouxs diskursanalytiske begreper (Hovdenak, 2000, p. 23). En diskursanalytisk tolkning (Winther Jørgensen & Phillips, 1999) ligger derimot ikke til grunn for min analyse. Det normative perspektivet kommer frem i diskusjonen av analysens kunnskapskonstruksjon, der jeg trekker inn kritisk teori.

Bernstein selv ville ikke knytte seg til et paradigme, en kategori eller en bestemt teoretisk retning. I et intervju med Joseph Solomon (Bernstein, 2000) utfordres han på om egne politiske motiver har drevet fram teoriene. Dette avviser han.

For me the political implications, although the initial motivation, are secondary to the long process of understanding and describing the agencies, contexts and practices through which we are both constructed and constructing ourselves and others (Bernstein, 2000, p. 210).

Lilie Chouliaraki (Bernstein, 2001) plasserer og tolker Bernstein innen post-strukturalistisk tenkning. Selv hadde Bernstein et ambivalent forhold til post-strukturalismen og særlig Foucault, som likevel har inspirert Bernstein til utvikle et eget diskursbegrep. Foucaults diskursbegrep var i Bernsteins øyne for lite sosiologisk og empirisk betinget, og for kategorisk politiserende og entydig (Bernstein, 2001, p. 48). Han distanserer seg videre fra postmodernistiske analyser av pedagogikk da disse tar for lite hensyn til strukturene i samfunnet forstått som klasse og ”de store fortellinger”. Diskursbegrepet innen postmodernistiske analyser kritiseres av Bernstein for å bemektige seg med symbolsk logikk på bekostning av sosial logikk. Bernstein klargjør at drivkraften bak teoriene først og fremst

er en lang prosess der teori og empiri ligger til grunn for forskningen og ny kunnskap, ikke en politisk motivasjon (Bernstein, 2000). Bernsteins vektlegging av teori og empiri og måten han distanserer seg fra mer postmoderne paradigmer gjør at jeg ikke oppfatter han som normativ. I analysen opererer jeg med et klart skille mellom ontologi og epistemologi i tråd med kritisk realisme.

Hovdenak (2000) tolker Bernsteins diskursbegrep som: ”et premissgivende kommunikativt eller strategisk maktmiddel i arbeidet med utdanningsreformer og læreplaner.” (Hovdenak, 2000, p. 31). Hun hevder videre at begrepet pedagogisk diskurs også kan være ladet med en dialogisk kommunikativ karakter. Dette er i tråd med Habermas sine kommunikative teories søken etter det bedre argument, og enda mer i samsvar Foucaults strategiske makt og kontroll fokus (Hovdenak, 2000, p. 32). Denne analysen ligger nærmere Foucaults perspektiv når jeg anvender begrepet pedagogisk diskurs.

## **1.6 Nærmere om problemstillingen**

Mitt mål med analysen er, gjennom en tredelt tekstanalyse å beskrive det skoleideal som kan tenkes å ligge bak Civitas engasjement i norsk skolepolitisk diskurs.

I samsvar med mitt ontologiske utgangspunkt arbeider jeg dialektisk. Dette innebærer et perspektiv som består av motsigelser. Bevissthet rundt disse motsigelsene blir hjelpemidler for å analysere og avdekke utdanningspolitiske tendenser og mønstre hos Civita. ”Mennesker handler i verden, forandrer den og forandres igjen av konsekvensen av sine handlinger.” (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, p. 233).

**Hovedproblemstillingen lyder:**

**Hvilken ideologi for skolepolitisk endring, analysert med hjelp av Bernsteins pedagogiske identiteter, er fremtredene for tankesmia Civita?**

Analysen har følgende delproblemstillinger:

- Finnes det et mønster i tekstene?
- Hva presenteres som sannhet og hvordan presenteres den?
- Hvilke retoriske grep tas i bruk i tekstene?
- Inneholder tekstene kontradiksjoner?
- Når forekommer ideologi implisitt / eksplisitt?
- Er det empirisk belegg for argumentasjonen i tekstene?

Den epistemologiske tilnærmingen til tekstene og derav det tolkningsmønstrer som følger første runde i analysen, er i all hovedsak hermeneutisk, og uten forhåndskategorier. Jeg forholder meg til den hermeneutiske sirkels frem- og tilbakeprosess mellom del og helhet, og mellom min forforståelse, forhåndskunnskap og forståelse av tekstens tema (Alvesson & Sköldberg, 2008, p. 211). Det er gjennom denne første hermeneutiske analysen kategoriene skapes. Det første arbeidet med Civitas tekster kan også hevdes å ligge nært en såkalt kritisk-hermeneutisk tilnærming, også kalt trippelhermeneutikk. Her søkes det etter underliggende drivkrefter og skjulte interesser, ideologier og dominans. Til forskjell fra enkel hermeneutikk, der tekster tolkes i forhold til sin virkelighet, vil kritisk-hermeneutisk analyse også forholde seg til deltagerens sosiale virkelighet i samfunnet, og i tillegg underliggende og skjulte betydninger. Jeg vil ved en slik tilnærming stå i fare for å låse meg fast i egen forforståelse. Det er på bakgrunn av dette viktig ikke å analysere politisk og retorisk tekst etter forhåndsbestemte kategorier og metaforer. En vellykket kritisk-hermeneutisk analyse bryter opp låste sannheter og en forsteinet sosial virkelighet (Alvesson & Sköldberg, 2008, pp. 348-349).

Den teoretiske modellen, pedagogiske identiteter, blir i neste omgang et hjelpemiddel til å utvikle en konsis og effektiv kategorisering, av det skoleideal som projiseres av Civita. Det er behov for å redegjøre og forklare Bernsteins teorier om pedagogiske identiteter, dette blir det sentrale i neste kapittel.

## 2 Bernstein som teoretisk rammeverk

Sammenhenger mellom samfunnsendringer og utdanningssystemet er hovedtema for sosiologen Basil Bernstein. Han ser på utdanningssystemet som samfunnets reproduksjonsarena. Her kjemper ”spillerne” om innholdet i skolen, og måten dette innholdet kommuniseres for å opprettholde etablerte maktstrukturer eller skape nye. Bernstein har utviklet den teoretiske modellen som ligger til grunn for den delen av tekstanalysen jeg omtaler som trinn 3.

Bernstein har utviklet sine siste makroorienterte teorier ved å bygge dem på tidligere mer mikroorienterte analysebegrep. Dette gjør at jeg i 2.1 finner det nødvendig å introdusere pedagogiske koder, et begrep som er underordnet pedagogiske identiteter. Når jeg senere i analysen kategoriserer ulike pedagogiske identiteter, vil en implisitt undervisningspraksis manifestere seg som del av det innholdet i de pedagogiske identitetene. Dette utdyper jeg i den avsluttende diskusjonen.

### 2.1 Pedagogiske språkkoder

Det kan stilles spørsmål om vår fellesskolemodell virkelig inkluderer og bidrar til at alle elever uavhengig av såkalt klassebakgrunn, får lik mulighet til utdannelse. Om vi har sosiale klasser i Norge, kan nok diskuteres. Definerert etter hvem som er i besittelse av produksjonsmidlene, og at det eksisterer en distinkt forskjell mellom et borgerskap og en arbeiderklasse (Marx & Engels, 1984), er Norge ikke lengre et klassesamfunn. Samtidig øker ulikhetene i Norge, den er systematisk og den reproduseres. Fordelingen av inntekt mellom ulike grupper i samfunnet er blitt skjevare de siste årene. Den tidelen av personer i Norge med høyest inntekt, økte sin andel av samlede inntekter fra 18,6 prosent i 1990 til 29 prosent i 2005. Fra 2006 til 2007 er det kun små endringer i disse tallene (SSB, 2010). På bakgrunn av dette kan det hevdes at uavhengig av om vi bruker klassebegrepet, sosial lagdeling eller sosioøkonomisk bakgrunn, eksisterer og reproduseres sosiale forskjeller i Norge.

I følge Bernstein er språk avgjørende for læring og for at klassestrukturer i samfunnet opprettholdes og kontrolleres gjennom pedagogiske (kommunikative) koder. Elevens språk er tett relatert til elevens sosiokulturelle- og økonomiske bakgrunn. I Norge kan en anta at et

flertall av skolens elever vil være i besittelse av det Bernstein betegner som en utvidet språkkode og en begrenset språkkode. Et mindretall av elevene, de som ofte omtales som ressurssvake, kan være i besittelse av kun en språkkode, den begrensede. Den begrensede språkkoden er preget av svak klassifisering mellom begreper, særlig mellom hverdagslige og vitenskapelige (skolekunnskap), en enklere grammatikk med korte setninger, den er kontekstavhengig, uformell og implisitt. Skolens kommunikasjonspraksis derimot, i likhet med den kulturelle middelklassen, har både en begrenset og en utvidet språkkode. Den utvidede språkkode kan kjennetegnes ved en mer kompleks grammatikk og setningsoppbygging, den er kontekststøttet og eksplisitt, og har større evne til å klassifisere mellom hverdagslige og vitenskapelige begreper (Bernstein, et al., 1974b).

Klassifisering er et gjennomgående begrep i Bernsteins teorier for å beskrive kommunikativ makt både i et mikro og et makroperspektiv. Når jeg senere i analysen gjør rede for pedagogiske identiteter, er begrepene klassifisering og kommunikasjonskontroll en konsekvens av identitetenes praksis. Graden av begrepene klassifisering (classification) og kommunikasjonskontroll (framing), fører til det Bernstein betegner som synlig og usynlig pedagogikk. Kommunikasjonskontroll (framing) er prinsipper som regulerer kommunikasjon mellom lærer og elever. Når elevene må rekke opp hånda før de kan stille læreren spørsmål, er det et eksempel på at kommunikasjonskontrollen er sterk (ibid).

Kommunikasjonskontrollen (framing) styrer; seleksjon, sekvenser, tempo og kriterier. Disse underkategoriene varierer i styrke og kan brukes til å analysere hvordan læreren gjennomfører undervisning. Tema for timen er eksempel på seleksjon, rekkefølgen på det som gjennomgås er sekvenser, og hvor mye klassen skal gjennom i løpet av timen indikerer tempo. Hvor mye avbrytelse læreren tillater i form av spørsmål og ekstra hjelp, er avgjørende for begrepet tempo.

Den synlige pedagogikken har sterk klassifisering og sterk kommunikasjonskontroll (framing). En usynlig pedagogikk derimot indikerer svak klassifisering og svak kommunikasjonskontroll (framing). Et klart skille mellom de forskjellige fagene i skolen er en indikasjon på sterk klassifisering. Vårt begrep om tverrfaglighet i skolen illustrerer motsetningen, det vil si svak klassifisering (Bernstein, 2000). Denne svake klassifiseringen kan ses på som et kjennetegn på det som noe forenklet kan kalles reformpedagogikk og

progressiv pedagogikk. På denne måten kan Bernsteins mikroorienterte teorier beskrive vesentlige trekk i makroperspektivet, og igjen kobles mot ideologi.

Usynlig pedagogikk kjennetegnes ved at undervisning går fra det konkrete til det mer abstrakte. Denne formen for pedagogisk praksis er mest utbredt i de lave trinnene i skolen. Den kan også hevdes å være et reformpedagogisk og progressivt ideal, der kontrollen med elevene er implisitt. Elevene utforsker og læreren tilrettelegger utforskningen. Det er svakt fokus på hva elevene skal lære og ditto fokus på evaluering (ibid). I usynlig pedagogikk er elevenes utforskning og lek en sentral måte å lære på. Læringen foregår mens elevene er lykkelig uvitende om at de blir observert og diagnostisert, derav navnet usynlig pedagogikk. En skole preget av usynlig pedagogikk vil mest sannsynlig være integrasjonskodeorientert (Bernstein, 1977).

En skole dominert av synlig pedagogikk kategoriserer Bernstein som kolleksjonskodeorientert. Her utøver læreren kommunikasjonskontroll (framing), for eksempel ved styring av tidsbruk og rekkefølge. Det fokuseres på overføring av kunnskap og på evaluering av resultatene, som vurderes viktigere enn læreprosessen. Språkbruken i en synlig pedagogikk er vitenskaplig og den skiller seg fra hverdagspråk. Man går fra det generelle til det konkrete og evnen til refleksjon settes høyt (Bernstein, 2000).

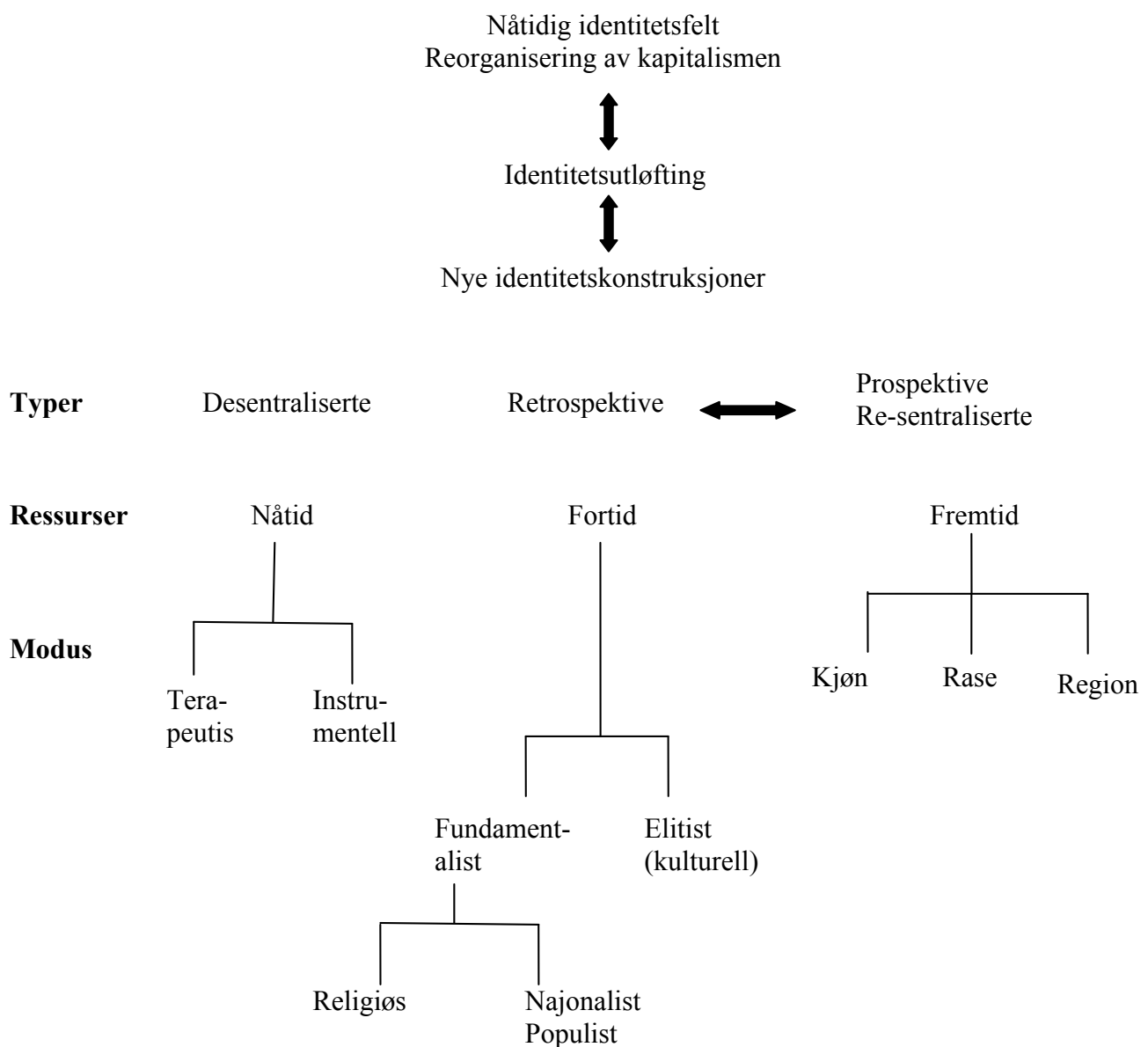
Klassifiseringen er her sterk.

Når jeg utover i analysen gjør bruk av Bernsteins mer makroanalytiske begreper, ligger de pedagogiske kodene vedt inn som et indre lag. De makroanalytiske begrepene har et pedagogisk innhold som gjenspeiler graden av synlig eller usynlig pedagogikk.

For å illustrere og for å introdusere modellen om pedagogiske identiteter, undersøkelsens analyseverktøy, vil jeg bruke de pedagogiske identitetene til å beskrive hvordan endringer i samfunnet i løpet av de siste drøyt 60 årene, har manifestert seg i utdanningssystemet. Særlig viktig blir det å belyse det Hood (2004) beskriver som de siste tjue årenes kontroll- og inspeksjonsregime (Hood, 2004, p. 185). I Norge kan dette kobles med Hernes-regimets utdanningspolitiske grep i forbindelse med innføring av Reform 97 (Hovdenak, 2000; Løvlie, Korsgaard, & Slagstad, 2003).

Den norske skolehistorien behandles i grove riss og jeg fokuserer på historiske tilfeller som senere brukes som eksempler i forhold til Bernsteins analytiske modell. For å forstå denne modellen introduseres først begrepet pedagogisk anordning og deretter dens konsekvens, pedagogiske identiteter.

## 2.2 Den pedagogiske anordning



Figur 2: Pedagogisk anordning og fremtidige pedagogiske identiteter (Bernstein 2000)



Bernsteins betegnelse om identitetene som ”emerging local identity field and its arenas of opposition” (Bernstein, 2000, p. 72), beskrives i figur 2 om fremtidige pedagogiske identiteter. Disse fremtidige identitetene er i opposisjon til den offisielle pedagogiske identiteten, men Bernstein ser for seg at de kan vokse frem og utvikle seg. En grundigere forståelse av hva som ligger i de pedagogiske identitetene gjør jeg videre rede for utover i kapittel 2.

Bernstein beskriver identitetene i figur 2 som delvis skjulte. Identitetene som styringsideologi vil være synlige når det utdanningspolitiske landskapet er klart. Norsk utdanningspolitikk i dag er preget av brede politiske kompromisser og er dermed utfordrende å tolke og kategorisere. Formålet med analysebegrepet pedagogiske identiteter og pedagogisk anordning er å tydeliggjøre utdanningspolitiske ideologier. Bernsteins teori blir her et hjelpemiddel til å forstå hvordan utdanningspolitiske og reformdrivende styringsideologier oppstår og utarter seg.

I figur 2 skiller Bernstein mellom desentraliserte, retrospektive (sentraliserte) og prospektive (re-sentraliserte) fremtidige utdanningsidentiteter. Disse tre kategoriene av fremtidig politisk styringsideologi beskrives dermed ut i fra i hvilken grad de er sentralisert. Det vil si i hvilken grad de er styrt av staten. Styringsideologiene henter sin ”oppdrift” og ressurser enten fra et nåtidsperspektiv, fortidsperspektiv eller et fremtidsperspektiv. Disse utdanningspolitiske perspektivene gis igjen en karakter (modus) som beskriver sentrale kjennetegn (Bernstein 2000).

De desentraliserte identitetene henter ressurser fra nåtid og kan deles opp i grupperingene terapeutisk og instrumentell. Disse grupperingene står i et motsetningsforhold til hverandre.

Den retrospektive identiteten henter ressurser fra fortiden og Bernstein gir den fire alternative modus. En høykulturell elitistisk identitet og en fundamentalistisk identitet med to undermodus: religiøs eller nasjonalistisk-populistisk.

Den prospektive identiteten henter derimot ressurser fra fremtiden og er gjerne lansert av sosiale bevegelser med utgangspunkt i kjønn, rase eller region (Bernstein, 2000, p. 76).

Den pedagogiske anordningen fungerer som en styringsenhet som dominerende maktkonstellasjoner bruker for å kontrollere og opprettholde sine verdipreferanser (Haavelsrud, 2007, p. 22). I modellen oversetter jeg Bernsteins ”disembedding of identities” (Bernstein, 2000, p. 74) med ideutløftning. I denne forståelsen bygger man en identitet på utvalgte diskurser, som løftes ut av sin opprinnelige kontekst, for så å bli rekontekstualisert som ramme for ny styringsideologi. Bernstein beskriver hvordan rekontekstualiseringsregler i den pedagogiske anordning kontrollerer en pedagogisk diskurs (Bernstein, 2001, p. 149). Den som kontrollerer den pedagogiske anordning besitter en definisjonsmakt i samfunnet som gir mulighet til å realisere utdanningspolitisk styringsideologi. For norsk utdanningspolitisk diskurs sitt vedkommende gjelder dette i all hovedsak staten.

Rekontekstualiseringsfeltet todeles så i et offisielt rekontekstualiseringsfelt som representerer staten, og i et pedagogisk rekontekstualiseringsfelt som representerer akademia, lærerutdanning, forskere og lignende. Dette pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet deles igjen opp i flere sektorinteresser som kan fungere sammen eller som står i motsetning til hverandre. Disse retningene har hatt forskjellig innflytelse siste 50 år, styrt av den pedagogiske anordning (Bernstein, 2000, p. 56). Retningene er i følge Bernstein:

- Liberal/progressiv
- Populistisk
- Radikal/politisert
- Spesialisert
- Regionalisert
- Allmenn

Den pedagogiske anordningen forsøker å regulere hvilke grupper som får innflytelse på bestemte dominerende diskurser ved hjelp av legitime pedagogiserte agenter. Disse fungerer som portvoktere og er ”Specialister i dominerende kommunikasjonsprinsipper” (Bernstein, 2001, p. 124). Et eksempel på en slik portvokter er Utdanningsdirektoratet, med ansvar for utvikling av skolen og tilsyn med den. I følge Utdanningsdirektoratets (2010b) egen hjemmeside utgjør toppledelsen 8 personer. Utdanningsmessig består denne ledelsen av tre økonomer, en sivilingeniør, en Cand.med., en Cand.polit., en med uspesifisert utdanning, og en med Cand.paed. Sistnevnte er den eneste som oppgir å ha pedagogisk bakgrunn i toppledelsen og har i sin utdanning spesialisert seg innenfor ledelse og kompetanseutvikling

(Regjeringen, 2010). I følge egen profesjonsprofil på nettstedet LinkedIn er vedkommende rekruttert fra Capgemini, et internasjonalt konsulentselskap med økonomi og outsourcing som arbeidsområder (LinkedIn, 2010). Dette er interessant for analysen og understøtter Bernsteins syn på at utdanning, yrke og posisjoner kan settes i et større maktperspektiv. Her ønsker dominerende aktører å styrke og å opprettholde posisjoner i samfunnet.

Bernstein (2001) lister opp flere typer agenter som har innflytelse i det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet:

- **Regulatorer:** Religiøse, juridiske
- **Reparatører:** Medisin, psykiatri, sosialhjelp og service, rådgivningsorganer og barnevern
- **Reprodusenter:** Skolesystem
- **Utspredere:** Medieagenturer for staten, nasjonalteatre, opera, ballett, musikk og gallerier
- **Formere:** Akademia, forskningssentre, høyere utdanningsinstitusjoner, forskningsråd og private fond
- **Utøvere:** Offentlig service, sentral- og lokaladministrasjon

Civita kan i denne sammenheng plasseres i kategorien **formere** som søker innflytelse på utdanningspolitikken.

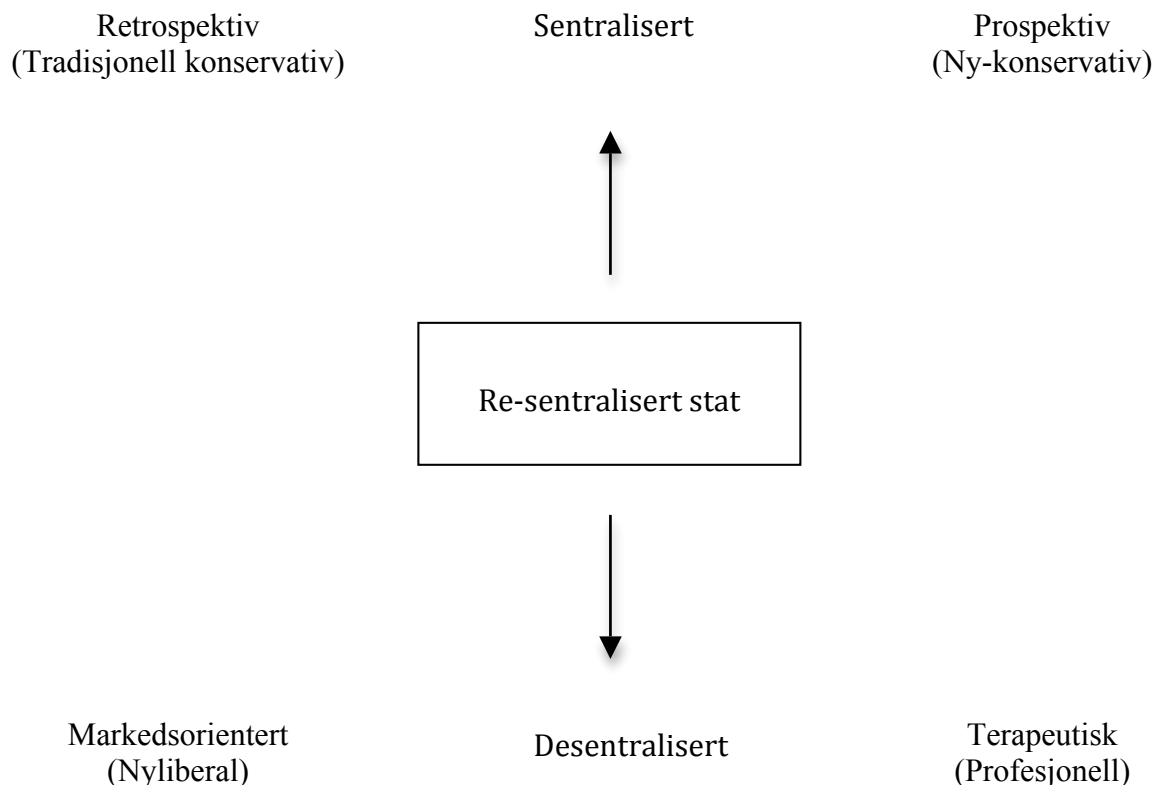
I neste kapittel bruker jeg kategoriene fra figur 2, pedagogisk anordning og fremtidige pedagogiske identiteter, inn i en ny modell med mål om å gi bedre utdanningspolitisk oversikt. Identitetskonstruksjonene i figur 2, som jeg omtalte som fremtidige pedagogiske identiteter og styringsideologi, kobler jeg nå mot pedagogiske identiteter som illustreres i figur 3.

## 2.3 Etablering av analyseredskapet: pedagogiske identiteter

The waves of reform, they are called. What follows are the observations of an old man of the sea, weather-beaten and bronzed, but not browned off by riding for several decades the dumpers, and with the same exuberance as the dolphins do. Nothing is quite as exhilarating as when the surf is up, and I have seen a lot of it. Swimming skills, I have discovered, are not the whole story. I have also learnt the value of assiduously studying the tide charts and reading carefully and constantly the short and long-range weather forecast. And I have always stayed close to the water. All these things matter. Just now, though, I am surveying the long capes and bays of the coastline, the great sweep of the sky and the erosions made by storms, and speculating on how the geography of the seascape has altered. Waves of change have done it all. (Beare, 2007, p. 27)

Det utdanningspolitiske landskapet i Norge har vært og er i forandring. Utover i analysen vil jeg benytte navn, kategorier og kjennetegn for å tydeliggjøre utdanningspolitiske posisjoner. Beare (2007) bruker betegnelsen ”reformbølgenes eroderende effekt” på utdanningslandskapet som en metafor. Bernsteins pedagogiske identiteter kan sies å representere disse reformbølgene. Jeg introduserer dem først slik identiteten fremkommer hos Bernstein. Deretter skal jeg presentere dem i en norsk skolehistorisk og politisk kontekst.

Slik Bernstein gjør rede for modellen om pedagogiske identiteter, skiller han mellom de offisielle pedagogiske identitetene slik de ble eksponert gjennom reformer i skolen, og fremtidige lokale pedagogiske identiteter i utfordrerposisjon (Bernstein, 2000, p. 72). De lokale fremtidige identitetene omtalte jeg i 2.2 som fremtidig styringsideologi. I de analysene jeg gjør videre er ikke skillet like tydelig. Jeg bruker pedagogiske identiteter relativt pragmatisk når jeg tegner en skisse av norsk utdanningspolitikk fra 1947 og fremover. Dette gjøres for å vise hvordan de pedagogiske identitetene kan brukes for å tydeliggjøre skolepolitisk ideologi.



**Figur 3: Pedagogiske identiteter (Bernstein 2000)**

I det øvre venstre hjørnet av modellen illustrert i figur 3, finner vi retrospektiv pedagogisk identitet. Den er hierarkisk, sentralisert og orientert mot statlig styring. I dette perspektivet vektlegges fortiden, gjerne knyttet opp mot store nasjonale eller religiøse fortellinger. Motivet er å stabilisere og å bygge på en utvalgt fortid, for å rekontekstualisere den i fremtiden. Den retrospektive pedagogiske identitet ser ikke utdanning i et økonomisk nytteperspektiv i form av et rent bytteperspektiv. Den er mer opptatt av å styre input enn output. Retrospektiv identitet er tradisjonell, konservativ, og verdsetter dermed også kollektivistiske idealer som solidaritet og fellesskap (Bernstein, 2000, p. 67). ”Den retrospektive identiteten legger vekt på nødvendige felles kulturelle og moralske idealer, og betydning av en kollektiv sosialisering der samfunnsmessige normer og verdier internaliseres.” (Hovdenak, 2007, p. 51).

Terapeutisk pedagogisk identitet (De-centred (Therapeutic)), befinner seg i nedre høyre hjørne av modellen illustrert i figur 3. Den er profesjonalisert, relativt uavhengig av staten og i opposisjon til nivådeling av grupper og spesialisering. Den tilstreber myk styring, et tilslørt hierarki, makt kamouflert som kommunikasjonsnettverk, og fokus på mellommenneskelige relasjoner. Den har en svak posisjon blant de pedagogiske identitetene, både fordi den er lite kostnadseffektiv, og fordi den i liten grad gir målbare resultater. Forståelsen av opplæring baseres på prosess fremfor målbare resultater (Bernstein, 2000). Hovdenak (2007) bruker omsorgsorientert pedagogisk identitet som betegnelse for terapeutisk pedagogisk identitet, fordi betegnelsen er mer dekkende på norsk. Hun utdyper at identiteten har et meningsforstående perspektiv, og at den ivaretar balanse og harmoni, og fokuserer på integrasjon og samarbeid. Identiteten er desentralisert, og konstruert fra lokale ressurser (Hovdenak, 2007, pp. 49-50).

Øverst til høyre i modellen illustrert i figur 3 er den prospektive pedagogiske identiteten plassert. Den er drevet av et økonomisk nytteperspektiv, den er fremtidsorientert, underlagt statlig dominans, og gjør bruk av utvalgte deler av fortiden for å drive fram kulturelt, økonomisk og teknologisk fremskritt (Bernstein, 2000). "Forvaltningen av den prospektive identitet, på grunn av dens vektlegging av det som gir bytteverdi, krever en stat som kontrollerer både input og output" (min oversettelse, Bernstein 2000, p. 68). Hovdenak (2007) trekker også frem denne sentraliserte identitetens fleksibilitet for økonomisk, kulturell og teknologisk forandring. Den er sentralisert i likhet med den retrospektive pedagogiske identiteten. Statens posisjon og en nasjonale diskurs står her sterkt (Hovdenak, 2007, p. 48).

Nederst til venstre i modellen illustrert i figur 3, finner vi den markedsorienterte pedagogiske identiteten (De-Centred (Market)). Den er ytterpunktet av den nyliberale konkurranseidentiteten, med en tro på at markedet regulerer seg selv. "Vi har her en kultur og en kontekst som løfter fram markedets krav om den sterkestes rett" (min oversettelse, Bernstein 2000, p. 69). I følge denne identiteten bør skolen underlegges et fritt økonomisk marked uten statlig innblanding. Den kan også utvikles slik at staten kan drive utdanningssystemet med lave utgifter for seg selv ved å la brukerne betale direkte. Bernstein gjør et poeng av at det ikke nødvendigvis er så lett å kjenne denne identiteten igjen. Han antyder at denne identiteten fullt utviklet og som den dominerende, peker mot noe som ligger et utviklingstrinn frem i tid. Han beskriver identiteten utførlig (Bernstein, 2000, pp. 65, 69). Den markedsorienterte identiteten har en sterk autonomi over sine budsjett, sin diskurs, over

ansatte, og over de studieretninger den produserer. Den tiltrekker seg elever gjennom valgfrihet i et åpent utdanningsmarked. Styringssystemet i denne identiteten er sterkt hierarkisk, effektiv og ansvarsstyrt. Dette styringssystemet er relatert til disiplinering gjennom belønning og straff. Målene er kortsiktige og orientert mot ytre krefter. Utdanningen vil ofte være fag – og / eller yrkesrettet. Ansatte i skolen som føler seg personlig dedikert med et lærerkall, vil i denne identiteten bli sett på som en trussel mot fri flyt av kunnskap. Flytter vi fokus fra grunnutdanningen til universitetene mener Bernstein at konturene av denne identiteten blir stadig tydeligere i form av eliteuniversiteter (Bernstein, 2000, pp. 69-70). Hovdenak (2007) poengterer de nære forbindelsene Bernstein legger mellom prospektiv og markedsorientert identitet. Forskjellen ligger i forholdet sentralisert – desentralisert; det vil si statens posisjon i forholdet til det frie markedets posisjon (Hovdenak, 2007, p. 51).

For å forstå Bernsteins modell og teori om pedagogiske identiteter er det avgjørende å avklare begrepene: sentralisert – desentralisert – re-sentralisert.

## **2.4 Sentralisert – desentralisert – re-sentralisert, en utdypning**

Begrepene sentralisert – desentralisert – re-sentralisert dreier seg om statlig kontroll over utdanning versa utdanningsinstitusjonenes autonomi. I det norske enhetsskoleidealet og fellesskolemodellen har staten nærmest monopol og kontroll på skolen, og er dermed et tydelig eksempel på et sentralisert utdanningssystem. I Bernsteins modell om pedagogiske identiteter, illustrert i figur 3, ser man at vertikal inndeling indikerer forskjellen mellom sentralisert (statlig) styring og desentralisert styring. Fellesskolen i Norge har likevel vært under innflytelse av progressive og reformpedagogiske strømninger. Disse skolepolitiske ideene, som ofte omtales som venstrepolitiske posisjoner, vil internasjonalt tradisjonelt sett være relativt autonome i forhold til staten. Dette samsvarer med terapeutisk pedagogisk identitet i Bernsteins modell (figur 3). Dermed illustreres en latent konflikt i den norske fellesskolemodellen og et sentralt perspektiv i min analyse.

I midten av modellen finner vi re-sentralisert stat, som i følge Bernstein refererer til en ny form for sentralisering. Her desentraliserer staten gjennom sentralt satte kriterier og kontrollerer gjennom sentral godkjenning av ekstern evalueringsevne. Evalueringen belønner gode resultater og sanksjonerer dårlige resultater (Bernstein, 2000, p. 78). Dermed

får man en tilsynelatende desentralisering med skolepolitiske idealer som kan synes å tilfredsstillende venstreposisjonen i norsk utdanningspolitikk. Dette perspektivet løftes frem av Ottosen i en artikkel i Norsk pedagogisk tidsskrift (Ottosen, 2009).

I Kjell Magne Bondeviks andre regjering i 2001, argumenterer den nye Utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet med valgfrihet, konkurranse og tro på det nye frie skolemarkedet der resultatene av ”kunnskapskonkurransene” publiseres på internett. Til forskjell fra sin forgjenger Gudmund Hernes, har Clemet tro på en desentralisert styring av skolen. Gudmund Hernes, representerte en sterkt sentralisert styring. Dette ble tydelig i Reform 97, for eksempel ved at staten gikk inn og bestemte pedagogiske metoder. Hernes-regimet lagde i følge Trippestad (2003) sin egen variant av hvordan et demokrati skal være; ”et konkurranse-demokrati – hvor opplyste eliter skal styre med vitenskapelig kunnskap og strategisk kommunikasjon, og hvor bred demokratisk deltagelse ikke er tjenelig eller særlig effektiv.” (Trippestad, 2003, p. 291). Med opplyst elite siktes det her til referansegruppen Gudmund Hernes pekte ut til arbeidet med den generelle delen av læreplanen. Under Hernes-regimets sterke sentralisering var muligheten for korporativ medbestemmelse minimert ved at lærerorganisasjonene og lærerprofesjonen ble holdt utenfor. Hernes-regimets opplyste elite som utarbeidet ny generell læreplan besto av: Biskop Finn Wagle, Dagbladets tidligere kultureddaktør Karsten Alnæs, direktør ved Folkemuseet Erik Rudeng, direktør Halvor Stenstavold fra NHO og jusprofessor Jon Bing (Telhaug, 2003, p. 281).

En sterk sentralisering i kombinasjon med et økonomisk nytteperspektiv under Hernes-regimet, er beskrevet som selve oppgjøret med den elevsentrerte og antiautoritære reformpedagogikken (Hovdenak, 2000; Løvlie, et al., 2003).

Telhaug (2003) trekker en parallell til Danmarks Bertel Haarders periode som undervisningsminister og vårt eget Hernes-regime. Liberalisten Bertel Haarder og sosialdemokraten Gudmund Hernes fra Arbeiderpartiet var svært samstemte i den retning skolen skulle reformeres (Telhaug, 2003). Retorikken til de to ministerne var riktignok ikke helt lik. Haarder var adskillig mer populistisk og folkelig enn vår egen Hernes. Retorikken til Hernes var ”mer arkaisk og rik på metaforer” (Telhaug, 2003, p. 279). Denne retorikken finner vi igjen i læreplanens generelle del, som vi altså har beholdt i Kunnskapsløftet. Sentralisering var viktig for både Hernes og Haarder. Departementet skulle styres ovenfra, det vil si av dem. Dette førte til motvilje fra den pedagogiske profesjonen som fremdeles var



representert i embetsverket. Hernes sin mistillit til den pedagogiske forskningseksperisen, hans motvilje mot et forhandlingsorientert korporativt styringssystem, og uvilje mot lærerorganisasjonene, ga rom for en sterk sentralisert styring av skolen (ibid). Dette er i tråd med en prospektiv pedagogisk identitet, jf. figur 3 (Bernstein, 2000).

I 2002, i departementets egen publikasjon ”Skolen vet best”, skriver Clemet; ”vi må desentralisere ansvar, bedre kvalitetskontrollen og gi økt innflytelse til brukerne. Skolen skal styres nedenfra, ikke ovenfra, innenfor nasjonalt opptrukne mål” (Utdannings- og, 2002, p. 32). Dette korresponderer med Bernsteins begrep Re-centred State (se figur 3), en sentralisert desentralisering, jf. sitat under.

This refers to new forms of centralized regulation whereby the state de-centralises and through (a) central setting of criteria (b) the central assessment of outputs of agencies, financially (and otherwise), rewards success and punishes failures: ‘choice’, selection, control and reproduction.” (Bernstein, 2000, p. 78).

De fire pedagogiske identitetene utdypes videre i 2.5 - 2.8, gjennom en historisk reise i ideologier og reformer. Terrenget skisseres i grove riss fra etterkrigstid og frem til i dag. Dette gjøres for å beskrive hva som ligger i de pedagogiske identitetene og hvordan styringsideologier for utdanning har beveget seg og skiftet posisjon.

## **2.5 Etterkrigstid (retrospektiv pedagogisk identitet)**

Jeg starter denne grovskårne historiske analysen i 1947 med at den nye verdensøkonomien legger rammer for den økonomiske reguleringspolitikken i Norge. Vi mottok et økonomisk forpliktende hjelpeprogram som etter hvert skal bli kjent som Marshallplanen. Arbeiderpartiregjeringen i Norge er først skeptiske til kravene om økonomisk liberalisering. I implementeringsfasen uttaler sentrale ledere i Arbeiderpartiet at Marshallhjelpen vil undergrave den norske planøkonomien. De kritiske røstene stilner etter hvert og utenriksminister Halvard Lange går så langt som å hylle Marshallhjelpen som sammenfallende med de sosialistiske og planøkonomiske prinsipper (Slagstad, 2001, pp. 307-308).

Marshallhjelpens europeiske brohode OEEC (i dag OECD) etablerte en direkte kanal inn i den norske regjering og Storting blant annet gjennom OEEC-ambassadør Arne Skaug (ibid). Politisk, ideologisk og økonomisk beveget Norge seg nærmere vestmaktene og bort fra kommunismen i øst. Dette var også en viktig intensjon med Marshallhjelpen (ibid). Bernstein hevder at den retrospektive pedagogiske identiteten ikke er drevet av et økonomisk bytteforhold. Det økonomiske nytteperspektivet i denne identiteten er kollektiv og nasjonsbyggende. Det lå et slikt nytteperspektiv i gjenoppbyggingen av landet, som også kom frem i skolepolitikken.

Arbeiderpartistaten i etterkrigstiden var bærer av mange av de karakteristika som sammenfaller med en retrospektiv pedagogisk identitet. De store nasjonale fortellinger om å bygge landet opp igjen, skulle bidra til å stabilisere fortidens begreper og videreføre dem i framtiden. Vi hadde en sterk stat som verdsatte kollektivistiske idealer som solidaritet og fellesskap. Etter 1945 fikk arbeiderpartistaten utvidet styringskapasitet gjennom en ny todelt reformdemokratisk horisont. Den var ledet av sosialøkonomene og hadde en sosiologisk orientert opposisjonsvitenskap som utfordrer (Molander & Terum, 2008).

Fra folkeskolens tilblivelse i 1889, gjennom enhetsskolens formelle gjennombrudd i 1921, via arbeidsskoleprinsippet i 1936, og formalisering av niårig skole i 1969 (Langfeldt, 2008), er norsk utdanningsideologi hovedsakelig bærer av det Bernstein kodifiserer som en retrospektiv pedagogisk identitet. Enhetsskolen skulle gjennom nasjonale velferdsreformer og sterk statlig styring i samarbeid med lærerprofesjonen, blant annet redusere lokale forskjeller.

Norge får i denne perioden en nesten femdobling av ansatte i den nye ”velferdsstatens yrker”. Slagstad (2001) ser spesialpedagogikkens tilblivelse som profesjon, som et parallelt eksempel på denne nye epoken. Denne perioden skal bli begynnelsen på slutten for det han kaller arbeiderpartistaten. Dette skjer samtidig med en formidabel statsekspansjon. Noen av de nye yrker/profesjoner i den nye velferdsstaten var; sosionomer, ernæringsfysiologer, psykologer og spesialpedagoger. I 1975 får spesialpedagogikk et løft gjennom etablering av hovedfag cand. paed.spec etter å ha blitt faglig institusjonalisert gjennom Statens spesiallærerskole i 1961 (Molander & Terum, 2008, p. 62). Dette medfører en desentralisering og profesjonalisering av en del av pedagogikken i forhold til arbeiderpartistatens sterke styring og kontroll av enhetsskolen.

## 2.6 70-tallet (terapeutisk identitet)

”Jeg kaller identiteten ”terapeutisk” fordi denne identiteten er produsert med komplekse teorier for personlig, kognitiv og sosial utvikling, ofte kategorisert som progressiv” (Bernstein, 2000, p. 68, min oversettelse). Spesialpedagogenes innpass i akademia i 1975 kobler jeg med elementer av det Bernstein beskriver som en terapeutisk pedagogisk identitet. Sentralt i denne koblingen er styrking av den pedagogiske profesjonen. Det at Bernstein beskriver at identiteten kamuflerer makt i kommunikasjonsnettverk (Bernstein, 2000, p. 70), kobler jeg med bruken av såkalt usynlig pedagogikk. Kodifiseringen usynlig pedagogikk vil vi ofte finne i skoler med integrasjonskode. Undervisningen går her fra det konkrete til det mer abstrakte. Denne reformpedagogiske praksis er mye brukt i barnehager og i de lave trinnene i skolen. Den er nær beslektet med det vi dag omtaler som antiautoritær pedagogikk og sosialpedagogikk. Den terapeutiske pedagogiske identiteten vil sannsynligvis være preget av usynlig pedagogikk. Elevene kontrolleres implisitt i sin utforskning av undervisningen ved at læreren tilrettelegger og veileder utforskningen. Fokus på hva elevene skal lære eksplisitt og fokus på evaluering er svak (Bernstein, 2003, p. 116). Navnet usynlig pedagogikk kommer av at læringen foregår mens eleven er uvitende om at han / hun blir observert og diagnostisert, gjerne i lek (Bernstein, 1975, pp. 116-117).

Arbeiderpartiets skolepolitikk, som var dominert av integrasjonstenkning, fungerte til en viss grad sammen med 70-tallets antiautoritære bevegelses retorikk. Her stod også enhetsskoletanken sterkt. Arbeiderpartistatens kunnskapsregime var derimot positivistisk orientert i motsetning til de nyradikale, og hadde sterk tro på naturvitenskapene (Slagstad, 2001, p. 433). Når Josh. Sandven går av som bestyrer for Pedagogisk forskningsinstitutt i 1973, etter å ha tapt kampen i positivismestriden (Helsvig, 2005, p. 351), illustrerer dette en endring fra retrospektiv til terapeutisk pedagogisk identitet.

Den upresise fellesbetegnelse reformpedagogikk eller progressiv pedagogikk får likevel ikke dominere skolepolitikken, men den får innflytelse særlig på pedagogikken i grunnskolen (Baune, 2007, p. 174). 1970-tallets konflikt rundt en eventuell kategorial forskjell mellom vitenskap og pedagogikk (Dale, 2005, p. 111), illustrerer at ideologien bak det Bernstein omtaler som terapeutisk og progressiv er flertydig.

Oppmykning av en sterkt sentralisert skolepolitikk kan kobles sammen med viktige idéstrømninger i samtiden. Strategien til Arbeiderpartiet med en nærmest marxistisk tro på arbeiderklassens ekspansjon gjennom industriell modernisering, kombinert med en statlig kapitalisme for å få full sysselsetting, blir etter hvert for motsetningsfull for Arbeiderpartiet. Slagstad (2001) beskriver det som et regimeskifte og et epokeskifte. ”Det moderniseringsprosjekt som ble innledet av embetsmannsstatens strategier, er i vesentlig henseender fullført.” (Slagstad, 2001, p. 435).

I det hegemoniske vakuum som nå oppstår, med linjer trukket fra positivismestriden til det norske studentopprøret, kan en knytte styring av norsk utdanning til klare momenter fra den terapeutiske pedagogiske identiteten. Spesialpedagogikkens diagnostiserende natur og kompensatoriske undervisning rammes likevel av den positivismekritikken eksempelvis Skjervheim kom med (Skjervheim, 1996). I Bernsteins modell om pedagogiske identiteter kan spesialpedagogikken knyttes mot den del av den terapeutiske identiteten som beskrives som; profesjonalisert, med tilslørte hierarkier som kamuflerer makt som kommunikasjonsnettverk. Mer i tråd med Skjervheims positivismekritikk og de nye reformpedagogiske idealer er den terapeutiske identitetens konstruksjon fra lokale ressurser (desentralisert), anerkjenning av selvet, fokusering på mellommenneskelige relasjoner og at den ser læring som en prosess (Bernstein, 2000, pp. 73-74). Denne reformpedagogiske identiteten kan en finne igjen i M87s mer elevsentrerte aktivitetspedagogikk (Baune, 2007, p. 174).

## **2.7 80- og 90-tallet (prospektiv identitet)**

I 1973 leder professor i sosiologi Gudmund Hernes Maktutredningen iverksatt av Bratteli-regjeringen. Nylig hjemvendt fra USA, har han i sin amerikakoffert et styringssyn som bryter med den terapeutiske pedagogiske identitet. Hernes har sosialøkonomene som forbilde, men isteden for å ha en sosiologisk orientert opposisjonsvitenskap, hefter han sosiologien på det statlige styringsapparat (Slagstad, 2001, pp. 517-518). I Maktutredningen beskriver Hernes fire styringssystem; markedets prissystem, det offentlige forvaltningssystem, det korporative forhandlingssystem og det parlamentariske beslutningssystem. Etter hvert skal Hernes bli en svært sentral premissleverandør for Arbeiderpartiets ideologiske transformasjon (ibid). Analysert med Bernstein modell har bevegelsen fra en mer terapeutisk pedagogisk orientert reformpedagogikk, mot en prospektiv pedagogisk identitet startet.

I Gro Harlem Brundtlands tredje regjering har Hernes i 1990 kommet i posisjon som sjef for Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. Mange svært klare likhetstrekk mellom Hernes-regimet og den prospektive pedagogiske identitet utkrystalliseres. Dette blir tydelig når Hernes-regimet hevder at nasjonsbyggingen trenger en fastere felles kunnskapsbasis gjennom tydeligere læreplaner, økende deregulering av samfunnsøkonomien med innføring av økonomisk markedsideologi samtidig med en sterk planstyring av utdanningsfeltet (Slagstad, 2001, p. 519). Telhaug (2003) beskriver en sterkt sentralisert skolereform (R97) som underbygger Hernes-regimets oppgjør med den reformpedagogiske / progressive skolen. Et nasjonalt økonomisk nytteperspektiv viser seg nå som den viktigste drivkraften for utdanning.

Jeg har vist at Telhaug (2003) trekker en parallell til Bertel Haarders periode som undervisningsminister (1987-93) og vårt eget Hernes-regime. Bertel Haarder og Gudmund Hernes var tverrpolitisk enige om retningen for skolepolitikken. Når det gjaldt åpning for utbredelse av privat- og friskoler var derimot Hernes restriktiv og Haarder liberal. Viktig både for Hernes og Haarder var likevel at departementet skulle styres politisk (av dem), men de var begge dyrkere av markedet, globalisering og konkurranse (Telhaug, 2003, pp. 286-287). Bernstein trekker en lignende parallell for å tydeliggjøre hvordan de ideologiske posisjonene står fast mens spillerne omrokkeres. Mens Old Labour i England projiserte en kollektivistisk og retrospektiv identitet, førte Blairs New Labour til en prospektiv pedagogisk identitet. Denne nye prospektive identiteten kobles mot New right-bevegelsens mål; kontrollere utdanningens inputs og outputs (Bernstein, 2000, p. 68).

## **2.8 Managementkultur (markedsorientert identitet)**

De siste 25 årene har det Rørvik (2007) betegner som vestverdens nye popularitetskultur, den såkalte managementkulturen, spredd seg som sopp og blitt fullstendig allestedsnærværende. Særlig viktig og populære har begrepene mål- og resultatsyring og kvalitetsledelse blitt. Disse to konseptene, som har blitt blant de mest utbredte ideene i nyere tid, lar seg vanskelig datere, de har en uklar historie og er såpass generelle at de har ført til svært ulike styringsoppskrifter (Rørvik, 2007, pp. 17-18). Jeg støtter meg til den avgrensning som (Pollitt & Bouckaert, 2004) gjør av begrepet omtalt som "public management reform". Her vektlegges bevisste

endringer i struktur og prosess i offentlig sektor som har som mål å forbedre sektoren (Pollitt & Bouckaert, 2004, p. 8). På norsk snakkes det om målstyring som ble innført allerede i det som kan betegnes den nyradikale perioden (Langfeldt, 2008, p. 44). Dette er en periode jeg primært knytter opp mot en terapeutisk pedagogisk identitet. Denne identiteten vil i følge Bernstein kunne gå over i prospektiv pedagogisk identitet hvis den interne meningsforståelsen begynner å glippe (Bernstein, 2000, p. 74).

Sett med historiske briller svekkes en viktig og kort periode med sterk innflytelse fra en terapeutisk pedagogisk identitet, og går over i en prospektiv pedagogisk identitet. Det som i neste omgang skiller den prospektive fra den markedsorienterte identiteten, er graden av sentralisering versus desentralisering.

I 2001 banket enda et nytt regime på skoleporten. Utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet hadde i likhet med Danmarks Bertel Haarders, et nyliberalt perspektiv på styring av utdanning. Det liberale utgangspunktet for Kunnskapsløftet representerer noe nytt i norsk utdanningspolitisk ideologi. I forhold til Bernsteins modell beveger utdanningspolitikken seg mot en markedsorientert identitet (jevnfør figur 3). I tråd med dette perspektivet utfordres blant annet den skandinaviske skolekulturen og enhetsskolens posisjon som overordnet prinsipp. Clemet argumenterte med valgfrihet, konkurranse, og hadde sterk tro på det nye frie skolemarkedet der resultatene av kunnskapskonkurransene skulle publiseres på internett. Til forskjell fra Hernes arbeidet Clemet for å desentralisere skolen (Sundli & Møller, 2007, pp. 26-27). Sentralisering utgjør i følge en markedsorientert pedagogisk identitet, en trussel mot fri markedsregulering av skolen (Bernstein, 2000, p. 69).

I 2006 innføres Kunnskapsløftet. Det ble nesten enstemmig vedtatt i Stortinget. Hvorvidt reformen er et skolepolitisk skritt i en markedsorientert retning er likevel ikke opplagt. Kristin Clemets 10-punkts Skoleplakat, slik den blir introdusert i St.meld. nr. 30 "Kultur for læring" (Utdannings- og, 2004), og lagt frem under den borgerlige samarbeidsregjering, ble justert og tilpasset det nye rødgrønne regimet. Den har blitt til en 11-punkts Læringsplakat som inkluderer sosial og kulturell kompetanse, og har fått tekst som utdyper alle punktene. Den generelle delen av læreplanen er beholdt slik Hernes utformet den, men enhetsskolen som begrep er erstattet med fellesskolen (Sundli & Møller, 2007, p. 15). Det er innført krav om grunnleggende ferdigheter og prinsipper for opplæringen, for å tydeliggjøre skoleeiers ansvar. Et mer resultatorientert kvalitetsvurderingssystem er innført hvor nasjonale prøver står

sentralt for resultatvurderinger i fagene norsk, engelsk og matematikk. Resultatindikatorer som dekker disse fagene publiseres på internett gjennom den såkalte kvalitetsportalen (ibid).

Vi har med Kunnskapsløftet fått en tydeligere mål- og resultatstyring ved at skolene i større grad stilles til ansvar for sine resultater og at fagplanene er gitt større lokal frihet når det gjelder innhold, pedagogisk metode og læremateriell (Sundli & Møller, 2007, pp. 27-28).

Med mitt utgangspunkt i Bernsteins modell kan det hevdes at intensjonen med Kunnskapsløftet var en tilnærming til en markedsorientert pedagogisk identitet. Vi ser desentralisering gjennom målstyring, ansvarliggjøring og resultatorientering. Kunnskapsløftet snakker om tilbudsstrukturer, og er opptatt av individets valgmuligheter og samfunnets konkurransemuligheter. Her beveger Kunnskapsløftet seg, retorisk sett vertikalt og horisontalt mot en markedsorientert identitet, i forhold til Hernes-regimets tydelige prospektive identitet (se figur 3). Den mest vesentlige forandring i pedagogisk identitet utgjør likevel norsk utdanningspolitikks tverrpolitiske tilslutning til OECDs merkevare PISA. Dermed har vi fått en sentral godkjenning av ekstern evalueringsvirksomhet. Dette fenomenet beskriver Bernstein som en Re-sentralisert stat (Bernstein 2000, p. 78). Elstad (2010) påpeker samme tendens. ”Den nye politikken kan karakteriseres ved at det er skapt nye verktøy for styring: nasjonale prøver og andre tester, desentralisering av kvalitetsansvar samt tilsynsordninger og skoleinspeksjon.” (Elstad, 2010, p. 104).

### 3 Metodologisk innramming

”Dialektisk tenkning motsetter seg tingliggjøringen også i den forstand at den alltid vegrer seg mot å bekrefte noe enkeltstående slik det står isolert og avsondret: den bestemmer nettopp isoleringen som et produkt av det allmenne. Slik arbeider den som et korrektiv til både den maniske fikserhet og det motstandsløse og tomme som kjennetegner den paranoide ånd, som betaler prisen for den absolutte dom med å gå glipp av erfaringen av saken.” (Adorno, 2006, pp. 94-95).

Adornos dialektiske tilnærming består i å søke en større sammenheng fremfor å fokusere på det umiddelbare rundt oss. Målet er at empiriske og statistiske opptellinger forbindes med sentrale teoretiske spørsmålsstillinger (Adorno, 1970, p. 92). I følge Dale (2005) betrakter Adorno enkeltstående fakta som et slør som de tilsynelatende objektive samfunnsforhold skjuler seg bak (Dale, 2005, p. 229).

For at viktige epistemologiske spørsmål som ligger til grunn for analysen, kan besvares slik at de står i forhold til analysens ontologi, bruker jeg et fleksibelt design. Det er sentralt hvordan jeg tar til meg, tolker og behandler tekstene som utgjør analysens empiri. Et fleksibelt kvalitativt design underbygger analysens kunnskapsteori.

#### 3.1 Kvalitativt design

“Qualitative research is a type of educational research in which the researcher relies on the views of participants, asks broad general questions; collects data consisting largely of words (or text) from participants; describes and analyzes these words for themes; and conducts the inquiry in a subjective, biased manner” (Creswell, 2008, p. 46).

Mitt undersøkelsesdesign samsvarer med Creswells (2008) avgrensning, jeg skal analysere ord og beskrive tekst. Jeg kommer også til å sammenfatte budskap i tekstene for å få frem eventuelle mønster. En kvalitativ tilnærming for å avdekke det skoleideal som fremkommer i avistekstene Civita har produsert, krever problematisering av temaet og en fortolkning som gir en dypere og mer detaljert forståelse. Problemstillingen i en slik tilnærming er bred og meningssøkende. Denzin og Lincoln (2005) er opptatt av at en kvalitativ tilnærming er et vidt



begrep med mange underdisipliner. Disse går i ulike politiske retninger og plasserer seg i forskjellige paradigmer og problematiserer en klar definisjon. Forenklet kan en snakke om at en slik tilnærming fokuserer på kvalitet utover det kvantifiserbare. Dette må ikke forstås som at en kvantitativ tilnærming dermed er positivistisk, og derfor uegnet i kritisk forskning. Begrepene kvalitativ og kvantitativ går tidvis inn og over i hverandre, noe som også gjenspeiles i mitt design. Denzin og Lincoln skisserer opp fire paradigmer som støtter en kvalitativ tilnærming: positivism og postpositivism, konstruktivism, kritisk teori og feministisk forskning (Denzin & Lincoln, 2005). De argumenterer for en forståelse av kvalitativ forskning som en metode med mål om å tydeliggjøre verden ved hjelp av et stort repertoar av metoder:

“(…) a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings they bring to them.” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 3)

Denne oppfatningen samsvarer med (Creswell, 2008) som knytter en kvalitativ tilnærming til innsamling av empiri i form av ord og data som samles inn fra et relativt lite antall personer eller steder. Tekst tolkes og analyseres og forskeren søker en større mening bak funnene (Creswell, 2008, pp. 55-56).

### **3.2 Hermeneutisk utgangspunkt**

I ground my research in the hermeneutical tradition and its concern with both the process of understanding the meaning of various texts and the production of strategies for textual interpretation (Steinberg, 2006, p. 129).

Jeg legger til grunn en hermeneutisk tilnærming til min empiri, som består av utdanningspolitiske tekster produsert av Civita. Målet med en slik tilnærming er at jeg tar høyde for og er aktsom på min egen forforståelse når jeg søker mening og budskap i tekstene.

Hermeneutikk som analytisk tilnærming er en fortolkning og forståelseskunst for skriftvitenskap med røtter til Schleiermacher (1768-1834) via Dilthey (1833-1911). Til forskjell fra naturvitenskapene med sine naturlover, tolker og forstår hermeneutikken problemene i forhold til sin egenart eller i forhold til et meningssystem (Bø & Helle, 2008, p. 116). Hammer (2006) beskriver Adorno nærmest som en dialektisk alkymist som utvikler et eget språk og begrepsunivers for å forstå, og å beskrive samfunnet.

(...) theory is the only true form of praxis. Moreover, in order to have a genuine political purchase, theoretical reflection must avoid the simple taking up of positions; indeed, theory must stop communicating with people's beliefs and instead aim at a more hermetic language of images, parables and dialectical reversals (Hammer, 2006, p. 3).

Når Dale (2005) bruker Adorno for å underbygge empirisk-analytiske tilnærminger til utdanningsforskning, reserverer han seg til en viss grad i mot et av Adornos motiv; at virkeligheten og språket er parallelle (Adorno & Linneberg, 2006, pp. 20-21; Dale, 2005, pp. 228-229). I analysen tar jeg hensyn til denne dobbeltheten hos Adorno ved å bevisst ikke trekke slike perspektiver inn i min epistemologi.

Bernstein, i likhet med Adorno, utvikler et særegent språk og en kompleks og original begrepsverden for å synliggjøre vesentlige mønstre i samfunnet. Dette perspektivet kan beskrives som mistankens hermeneutikk. Ved en slik kritisk-hermeneutisk tilnærming, også kalt trippelhermeneutikk, søkes det etter underliggende drivkrefter og skjulte interesser, ideologier og dominans. Til forskjell fra enkel hermeneutikk, der tekster tolkes i forhold til sin virkelighet, vil den som analyserer i en kritisk-hermeneutisk analyse, også forholde seg til deltagerens sosiale virkelighet i samfunnet, i tillegg til underliggende og skjulte betydninger. Det er en fare, ved en slik kritisk empirisk tilnærming, å bli fastlåst i egen forforståelse. På bakgrunn av dette er det viktig ikke å analysere politisk og retorisk tekst etter forhåndsbestemte kategorier og metaforer. En vellykket kritisk-hermeneutisk analyse bryter opp låste sannheter og en forsteinet sosial virkelighet (Alvesson & Sköldbberg, 2008, pp. 348-349).

Tekstene jeg velger for analysens trinn 1, tolkes og nærleses først åpent og uten forhåndskategorier. Jeg vil la kategoriene vokse frem mens jeg tilnærmer meg tekstene (Kincheloe & Tobin, 2006). Det å knytte delproblemstillingene direkte opp til den kritisk-

hermeneutiske analysen, vil øke faren for fastlåsing i egen forforståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2008, p. 349).

Betegnelsen kritisk-hermeneutikk er også mer generelt brukt om kritisk teori. Der tradisjonell hermeneutikk tolker, forstår og tyder problemstillingen i henhold til sin egenart, er tradisjonell kritisk teori mer kompromissløst emansipatorisk og dialektisk. Utvikling av motsigelser er viktige, og løsninger på disse skal føre til ny erkjennelse. Jeg bruker den hermeneutiske sirkel som validitetskriterium for å oppnå en dialektisk argumentativ forståelse av tekstene i analysens trinn 1. Tilnærming til tekstene veksler mellom tolkning, kritikk av tolkningen, diskusjon og igjen mekling mellom disse. Denne vekslingen er kjennetegnet til den abduktive tilnærmingen som er valgt i denne analysen. Denne tilnærmingen vil jeg hevde er den mest formålstjenelig for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Forholdet mellom teori og fortolkning blir da dialektisk.

En abduktiv tilnærming henter inspirasjon fra pragmatismen. Teori ses som nødvendig for å tolke og å forstå empiri. Teoriene kan videreutvikles gjennom analyser av empirien, og denne empirien er igjen basert på teori. I likhet med den hermeneutiske sirkelen tolkes fakta basert på forforståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2008, pp. 55, 159, 523). Abduksjon står i posisjon mellom induksjon, der teorien utvikles fra data, og deduksjon som betyr at teorien testes i forhold til datamaterialet (Thagaard, 1998, p. 174). ”Abduksjon ligner induksjon ved å gå ut fra empiri, men ligger nærmere deduksjon siden det ikke avviser teoretiske forestillinger.” (Ryen, 2002, p. 20).

I tekstanalysens trinn 2 sammenfatter jeg innholdet ved å bryte ned tekstene i kodeenheter som jeg teller opp. Jeg gir en tallmessig beskrivelse av dem for å beskrive det manifeste budskapet i tekstene mest mulig systematisk og transparent. Dette gjøres for å få oversikt over et stort antall tekster i mitt kvalitative design. Reliabiliteten i denne sammenfatningen hviler på en konsistent koding i analysens trinn 1. Jeg har vært på vakt ovenfor at eget persepsjonelt bias ikke utleder disse kodeenhetene.

### 3.3 Redegjørelse for utvalg

Mengden av tekst som er valgt ut til analysen er veid opp mot omfanget av denne analysen. Det har vært viktig for meg å vise besinnelse i forsøket på å avdekke ideologi. Jeg har hele tiden vært klar over problemet med ”en overivrig forsker” som bruker en kritisk tilnærming for å diagnostisere dokumenter og personer. Her er det en fare for selv å bli autoritær og undertrykkende.

Mitt utgangspunkt var 261 avistekster, innlegg og kronikker. Tekstene ble valgt gjennom søkemotoren Retriever / ATEKST, en database som eies av Schibsted ASA. Tidsrommet ble avgrenset til 01.01.2007 til 05.09.2010 (Retriever, 2010). I fritekstfeltet ble søkeordene civita skole\* skrevet inn. Denne søkeformen med bruk av \* gjør at ulike skrivemåter og bøyingsformer av ord fanges opp. \*-tegnet brukes på slutten av ordet skole for å søke på ord som skolepolitikk, skoleideologi, skoledebatt osv. Alle avistekster med ordet skole i en eller annen form, brukt i artikler hvor Civita også nevnes, vil komme opp som treff. Dette gjelder også artikler der ordet skole er satt sammen med andre ord. Jeg har valgt å søke på skole\* som kan sies å både være spesifikt og symbolsk. Utdanning\* kunne også vært brukt som søkeord, men treffene ville da blitt enda mer generelle.

De 261 avistekstene ble deretter sortert etter forfatter. Under denne sorteringen viser det seg at Civitas leder, Kristin Clemet, har skrevet nesten alle tekstene som behandler skolepolitikk på vegne av Civita. Siden analysen tar for seg Civitas ideologi, er kun tekster forfattet av Civita inkludert.

Deretter gjorde jeg et nytt søk i Retriever / ATEKST, der ”Kristin Clemet” ble lagt inn i fritekstsøkefeltet sammen med civita skole\*. Dette søket gav 151 treff. Jeg sorterte så de 151 tekstene etter hvilke tekster Civitas leder Kristin Clemet hadde forfattet. Dette gav 37 tekster. Disse 37 tekstene ble nærlest og jeg sorterte ut de artiklene som behandler skolepolitikk og utdanning perifert. Det vil si at de egentlig ikke har skole eller skolepolitikk som tema. 10 av disse tekstene nevner skole i en eller annen grammatisk bøyning eller ordsammensetning uten at skole er tema for artikkelen.

Jeg satt dermed igjen med 27 tekster. Disse tekstenes innhold ble tilnærmet etter hermeneutiske prinsipper. Dette utgjør analysens trinn 1.

## 4 Tolkning av Civitas tekster

Den hermeneutiske tilnærmingen til de 27 tekstene produsert av Civita er nedfelt i tabell 1: Tekstanalyse trinn 1. Tekstene er her kondensert ned til kolonnene ”Utdrag fra teksten”, ”Sentralt tema” og videre til fire markører. Disse er ”Nøkkelord”, ”Dialektikk”, ”Påstand” og ”Empirisk belegg for påstand”. Markørene har blitt til mens jeg har lest tekstene mest mulig åpent, men samtidig søkt etter substans og tekstenes stemme. Metodologiske transparens i teksttolkningen og i analysen forøvrig er et mål.

### 4.1 Trinn 1, tekstanalyse i skjema

Tabell 1: Tekstanalyse trinn 1

Utdrag fra teksten	Sentralt tema	Markører
<p><b>1. Avisinnlegg: ”Etniske norske klasser?” fra Vårt land s. 23, 07.07.2010.</b>            (...) det er grenser for hva slags virkemidler som kan tas i bruk i et liberalt, demokratisk samfunn.”            ”Jeg ønsker ikke et samfunn der politikerne bestemmer at mennesker skal sorteres etter etnisitet, verken i skolen eller andre steder. Jeg mener dessuten at begrepet ”etnisk norsk” er et uklart og diffust begrep, som vil gjøre sortering svært vanskelig – med mindre man spesifiserer hva kriteriene skal være.”            ”Jeg kjenner ingen by i vår del av verden som ikke sliter med visse skiller i skolen som følge av bostedssegregering. «Like» elever har en tendens til å gå på de samme skolene. Folk velger bosted ut fra blant annet tradisjon og trivsel, venner i nabolaget og økonomi.”            ”Innvandrere i Norge har en langt mer variert boligstruktur og eier i mye større grad sine egne boliger enn innvandrere gjør i andre land. Innvandrerelevne gjør det svært bra og til dels bedre enn majoritetslevne i hele landet.”</p>	<p>Innlegget er et svar til tidligere Krf.-politikker Wrights innlegg i segregeringsdebatten rundt skolene i Oslo-øst.            Teksten viser en grunnleggende tillit til skolen og argumenterer for at vi må godta bostedssegregering, og godta at det finnes skoleklasser i Oslo-øst uten etniske nordmenn.            Segregeringsproblemer i Oslo er små og innvandrere gjør det veldig bra i skolen.            Clemet inntar en utfordrer / offerposisjon til Wright med utsagn om at hun har fått mange sinte reaksjoner på sine synspunkt.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b>            Segregering            Ulikhet  <b>Dialektikk:</b>            Politisk styring – Individets rett til å velge  <b>Påstand:</b>            ”Innvandrere i Norge har en langt mer variert boligstruktur og eier i mye større grad egne boliger enn innvandrere gjør i andre land.”            ”Innvandrerelevne gjør det svært bra og til dels bedre enn majoritetslevne i hele landet.”  <b>Empirisk belegg for påstand:</b>            N/A</p>
<p><b>2. Avisinnlegg: ”Integreringen bedre enn sitt rykte” fra Aftenposten s. 2, 25.06.2010.</b>            ”(...) mye viktigere enn at muslimske jenter får tilrettelagt svømmeundervisningen i skolen er at de gjør det fantastisk godt på skolen.”            Innvandrere med lav kompetanse støtes lett ut av arbeidsmarkedet i Norge, men det gjelder også innfødte med lav kompetanse.”            ”(...) når politikere fremhever og forstørker helt alminnelige hverdagsproblemer fremfor å vektlegge</p>	<p>Innlegg til segregeringsdebatten rundt skolene i Oslo-øst.            Teksten har tillit til skolen, det argumenteres for at politikerne blåser opp alminnelige hverdagsproblemer, at integrering av innvandrere ikke et problem verken i skolen eller samfunnet.            Clemet inntar en</p>	<p><b>Nøkkelord:</b>            Integrering            Segregering            Ulikhet  <b>Dialektikk:</b>            Politisk styring – Individets rett til å velge  <b>Påstand:</b>            ”Muslimske jenter gjør det fantastisk godt på skolen”</p>

alt det som går svært godt, har de gjort et valg som i seg selv kan få konsekvenser”	utfordrerposisjon ifht. debatten.	<b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A
<b>Utdrag fra teksten</b>	<b>Sentralt tema</b>	<b>Markører</b>
<p><b>3. Kronikk: ”Integrering som går bra” fra Aftenposten s. 4, del 2, 09.03.2010.</b></p> <p>”Segregeringen i skolen har sjelden noe med skolepolitikken å gjøre. Det er snarere en refleks av skolenes elevgrunnlag, dvs. bosettingen rundt skolene. Men Norge ser ut til å ha langt mindre problemer i bydeler og på skoler med mange minoritets elever enn mange andre land har.”</p> <p>(...) integreringen i Norge går bedre når det gjelder bosetting. Innvandrere i Norge eier i større grad sitt eget hjem, og hjemmene deres er plassert mer spredt og i mer varierte områder enn i andre land.”</p> <p>“Grunnen til at det er blitt slik, må søkes i historien. Tanken om «det sosialdemokratiske samfunnslandskap», som Francis Sejersted kaller det, fikk større oppslutning i Sverige enn i Norge. Kritikken, som sa at områdene lett kunne bli upersonlige og sterile reservoarer for sosiale problemer og fattigdom, fikk raskere feste i Norge. Motstanden mot «bomaskinene» var altså sterkere her enn i Sverige.”</p> <p>”I dag står den private eiendomsretten svært sterkt i Norge, og en høy andel av befolkningen eier sin egen bolig. Dette gjelder også for innvandrere, som i større grad enn i andre land eier sin egen bolig”</p> <p>”integreringsdebatten dreier seg ofte om det som går galt (...)”</p>	<p>Et innlegg som viser tillit til fellesskolen.</p> <p>Hovedargumentasjonen er at integreringen av innvandrere og minoritets elever i Norge ikke er et problem. Dette særlig fordi vi har en sterk eiendomsrett som fører til at befolkningen i større grad enn andre land eier sin egen bolig.</p> <p>I Sverige med større utfordringer har de hatt et større såkalt ”sosialdemokratisk samfunnslandskap”, som har slått feil. Clemet fremstår og argumenterer som ”Samfunnsviter”.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Integrering Segregering Ulikhet Eiendomsrett</p> <p><b>Dialektikk:</b> Politisk styring – Individets frihet til å velge</p> <p><b>Påstand:</b> ”Segregeringen i skolen har sjelden noe med skolepolitikken å gjøre.”</p> <p>”Den varierte boligstrukturen betyr at mennesker med høye og lave inntekter bor side om side i større grad enn i mange andre land. Det betyr også at selv om den etniske segregeringen øker, behøver ikke den sosioøkonomiske segregeringen øke.”</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> Notat, på civita.no</p>
<b>Utdrag fra teksten</b>	<b>Sentralt tema</b>	<b>Markører</b>
<p><b>4. Avisinnlegg: ”Huitfeldts omtrentligheter” fra Dagens Næringsliv s. 24, 11.09.2009.</b></p> <p>”I debatten mellom Huitfeldt, DN, Aftenposten og meg er Anniken Huitfeldt bedt om å dokumenter sin påstand om at ’land som har mange privatskoler, har dårligere kunnskapsnivå enn i Norge’. Denne dokumentasjonen foreligger fortsatt ikke”</p> <p>”Det finnes mye internasjonal forskning om skolevalg, privatskoler og friskoler. Forskningens kvalitet og resultater spriker, og man kan ikke trekke skrāsikre konklusjoner.”</p> <p>”Huitfeldt tror jeg drives av et ønske om privatisering, men det er feil. Derimot mener jeg at valgfrihet er viktig, og det er jeg ikke alene om”</p>	<p>Clemet argumenterer for at skolepolitisk talskvinne for Ap Huitfeldt, er omtrentlig og mangler dokumentasjon for å problematisere privatskoler og friskoler. Hun klarer heller ikke å bruke OECD-informasjon riktig og kobler den til diskusjonen om privat- og friskoler. Her hevder Clemet det ikke finnes forskning som understøtter at slike skoler skaper forskjeller.</p> <p>Tonen i innlegget er aggressiv mot Huitfeldt men ganske nøytral mot skolen i Norge.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Valgfrihet Privatskoler Friskoler Forskning</p> <p><b>Dialektikk:</b> Fellesskolen – Privatskoler</p> <p><b>Påstand:</b> Det finnes ingen dokumentasjon på at friskoler vil større skiller i skolen</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> omdiskutert fortolkning av rapport fra OECD</p>
<b>Utdrag fra teksten</b>	<b>Sentralt tema</b>	<b>Markører</b>
<p><b>5. Avisinnlegg: ”Skoler og kunnskapsnivå” fra Dagens Næringsliv Morgen s. 14, 01.09.2009.</b></p> <p>”I sin leder 27. august etterlyser Dagens Næringsliv dokumentasjon på Anniken Huitfeldts (Ap) påstand om at ”land som har mange privatskoler, har dårligere kunnskapsnivå enn Norge”. Bakgrunnen for hennes påstand er OECD-rapporten Equity in Education, men i denne rapporten står det ingenting om sammenhengen mellom kunnskapsnivå og ulike skoleslag.”</p>	<p>Hevder at Ap-politiker Huitfeldt, de rødgrønne og tidligere leder i elevorganisasjonen Hølland, ikke dokumenterer sine påstander om sammenheng mellom privatskoler og lavt kunnskapsnivå.</p> <p>Huitfeldt får støtte av tidligere leder i elevorganisasjonen.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Privatskoler Friskoler Forskning</p> <p><b>Dialektikk:</b> Fellesskolen – Privatskoler</p> <p><b>Påstand:</b> OECD-rapporten Equity in Education blir misbrukt eller misforstått av Huitfeldt for å</p>

<p>”(...) blander sammen de to begrepene "kunnskapsnivå" og "utdanningsnivå". Det er ikke det samme. At befolkningen i et land har høyt utdanningsnivå, slik vi har i Norge, betyr at en høy andel av befolkningen har høy eller lang utdanning. (...) sier ingenting om den faglige kvaliteten på utdannelsen. Når Huitfeldt snakker om "kunnskapsnivå", er det den faglige kvaliteten hun sikter til, for eksempel når det gjelder lese- og matematikkferdigheter, slik disse kan måles gjennom undersøkelser som for eksempel PISA, TIMSS og PIRLS. Dette kommer tydelig frem, både av det hun selv og hennes rådgivere har sagt, og av det tidligere kunnskapsminister Djupedal sa da han første gang presenterte den omtalte rapporten. Av ulike uttalelser fremgår det forøvrig også at de rødgrønne mener å påvise en årsakssammenheng.”</p> <p>Hølleland gjør seg også skyldig i å gi upresis informasjon når det gjelder skoleslag, dersom han blander sammen friskoler og privatskoler. Debatten i Norge dreier seg om å tillate flere friskoler. Det sier seg selv at slike skoler, som er offentlig finansiert, regulert og kontrollert, ikke kan sammenlignes med rene privatfinansierte skoler. Hølleland hevder forøvrig at OECD "fraråder" landene å innføre fritt skolevalg, men det stemmer ikke. Derimot mener OECD at det trengs "careful management" hvis man vil innføre fritt skolevalg. Det er noe helt annet. Alt oppsummert: Høllelands innspill i debatten er originalt, men uten betydning for diskusjonen mellom statsråden og DN. Anniken Huitfeldts påstand er altså fortsatt ikke dokumentert.</p>	<p>Clemet hevder Høllands innspill i debatten er originale, men uten betydning for diskusjonen mellom statsråden og DN, pga begrepssammenblanding og feil. Tonen i innlegget er relativ aggressiv mot Huitfeldt og overbærende til Hølland, men ganske nøytral mot skolen i Norge.</p>	<p>hevde at privatskoler og lavt kunnskapsnivå henger sammen.</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> omdiskutert fortolkning av rapport fra OECD</p>
<p><b>Utdrag fra teksten</b></p>	<p><b>Sentralt tema</b></p>	<p><b>Markører</b></p>
<p><b>6. Avisinnlegg: "Hva bør foreldre ha ansvar for?" Aftenposten s. 2, 28.08.2009.</b></p> <p>”Partiene i Norge står lengre til venstre enn partiene i mange andre land. Også norske journalister er mer venstrevridde enn journalistene i andre land”</p> <p>”Liberaler og konservative er som regel opptatt av frihet til å gjøre sine egne valg og bestemme over sitt eget liv”</p> <p>”(...) det er de minste fellesskapene som er viktigst: Familien, venner, nærmiljøet og de frivillige organisasjonene. Det er her vi opplever den viktigste velferden; den som dreier seg om kjærlighet og vennskap; om ansvarsfølelse og plikter overfor andre.”</p> <p>”Samfunnet bryter ikke sammen om Nav bryter sammen. Men uten personlig ansvar, og uten frihet til å ta ansvar, er samfunnet bankerott. Derfor er det viktig at vi ikke overfører alt ansvar til staten”</p> <p>”Noen har funnet ut at det er lurt å spise sunt. Det øker evnen til å lære på skolen”</p> <p>”(...) er det noe som tyder på at standardisert statsmat er det mest fornuftige vi kan spise?”</p> <p>”Eller skal vi innføre døgndrift på skolene, slik at alle blir behandlet likt?”</p>	<p>Argumenterer for at venstrevridde politikere og journalister støtter innføring av skolemat. Dette vil i følge Civita begrense og hindre individets ansvar og valgfrihet. Hun stiller spørsmål om offentlig sektor utmerker seg ved kvalitet og variasjon og standardisert statsmat. Clemets retorikk utfordrer den ”venstrevridde” staten som gjør folk til offer med for mye likhet og lite valgfrihet. Skolen kobles mot denne grå likheten.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Statlig skolemat Venstrevridde politikere og journalister</p> <p><b>Dialektikk:</b> Staten - Enkeltindividet</p> <p><b>Påstand:</b> ”Partiene i Norge står lengre til venstre enn partiene i mange andre land. Også norske journalister er mer venstrevridde enn journalistene i andre land”</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A</p>

Utdrag fra teksten	Sentralt tema	Markører
<p><b>7. Avisinnlegg: "SVs nye skolepolitikk", Dagbladet s. 50, 21.09.2009.</b>  "SVs gamle skolepolitikk er kastet på historiens skraphaug"  "Jeg tror nemlig ikke at jeg bare har drømt at SV har vært mot eksamen, mot nasjonale prøver, mot sentral fag- og timefordeling og mot opptakskrav til lærerutdanningen. (...) SV lovte å utsette Kunnskapsløftet og svekke kravene til studiekompetanse. (...) SVs utdanningspolitiske talsmann var den eneste som umiddelbart reagerte negativt da stortingsmeldingen om Kunnskapsløftet ble lansert, fordi den ville bringe oss til 60-tallets skole med gangetabeller og pugging."  "Dermed har vi også avslørt at mye av det vi trodde var fint med den såkalte enhetsskolen, var myter. Dessverre lever noen av disse mytene videre hos noen (...)"  "(...) det er svært store forskjeller mellom norske elever, og det er en meget høy andel med svake faglige ferdigheter. Vår enhetsskole har altså vært en forskjellsskole"</p>	<p>Innlegget er et svar til Forskningsminister Tora Aasland om SVs skolepolitikk. Civita argumentere for at høyresiden har vunnet kampen om skolen. SVs gamle skolepolitikk er død, det er også enhetsskolen som i virkeligheten var en forskjellsskole. Clemet hevder også at myten om den Nordiske fellesskolen lever videre og at alle OECD-land har offentlige finansierte skoler for alle. Offensiv og nesten aggressiv retorikk, særlig mot SV.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b>  Enhetsskolen  SVs gamle skolepolitikk  Forskjellsskole  <b>Dialektikk:</b>  Enhetsskolen – Kunnskapsløftet  Venstresiden – Høyresiden  <b>Påstand:</b>  Enhetsskolen var en forskjellsskole.  Høyresiden har vunnet kampen om skolen.  <b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A</p>
<p><b>8. Kronikk: "Skolen og kulturkampen", Dagbladet s. 59, 09.07.2009.</b>  "Venstresidens skolepolitiske program er kastet på historiens skraphaug"  "Påstander om at skolereformen Kunnskapsløftet innebærer at "alt skal måles", eller at skolens dannelsesoppdrag er forlatt (...) er det rene skjære tøv. Det er også feil når det påstås at skolen nå er redusert til en forlengelse av den økonomiske politikken, og at dens eneste oppdrag er å bidra til landets konkurransedyktighet."  Noe av det som forundret meg mest da jeg var utdanningsminister, var at så mange på venstresiden synes å mene at skolens dannelsesoppdrag står i motsetning til dens læringsoppdrag; som om man må velge mellom de to."  "Norge var antagelig det siste landet i vår del av verden som ikke hadde innført noe system for å vurdere kvaliteten i skolen."  "Enkelte forskere hadde lenge hevdet at så mye som én av fem elever gikk ut av norsk grunnskole hvert år uten å kunne og skrive skikkelig."  "Da den første PISA-undersøkelsen kom i 2001, ble det ramaskrik. Mediene brukte krigsoverskrifter, og mange fikk "sjokk", men venstresiden og utdanningsforbundet trodde fortsatt ikke på det. Etter hvert ble dokumentasjonen for overveldende"  "(...) PISA, Pirls, Timss, EaG, Civic og mye mer. Alle fortalte omtrent det samme: Lærings- og evalueringskulturen i norsk skole var for slapp."  "I dag er det ikke lengre noen uenighet av betydningen når det gjelder virkelighetsbeskrivelsen. SVs skolepolitiske program er kastet på historiens skraphaug"  "Denne delen av kulturkampen er altså vunnet. I</p>	<p>Utdyping av hvordan og hvorfor "venstresiden" tapte kampen om skolen og innkassering av seieren av kampen om skolen. Det hevdtes at gjentatte undersøkelser hadde fått frem hvor dårlig det sto til med skolen. Videre forsvarer grepene rundt Kunnskapsløftet og avvising av at "måle-skolen" er til hinder for danning. Clemet hevder videre at enkelte forskere lenge hadde hevdet at 1/5 av elevene gikk ut av grunnskolen uten å kunne lese og skrive. Til slutt gleder Clemet seg over de gode Oslo-resultatene.  Retorikken er aggressiv og fokuserer på hvordan venstresiden ideologi har skapt krise i skolen. Clemets egne grep i Kunnskapsløftet forsvarer.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b>  Pisa-sjokk  Konkurransen  Venstresiden  Danning  Kvalitet  <b>Dialektikk:</b>  Venstresidens fellesskole – Høyresidens kvalitetsskole  <b>Påstand:</b>  "Norge var antagelig det siste landet i vår del av verden som ikke hadde innført noe system for å vurdere kvaliteten i skolen."  Forskere har lenge hevdet at så mye som én av fem elever går ut av norsk grunnskole hvert år uten å kunne og skrive skikkelig.  <b>Empirisk belegg for påstand:</b>  N/A</p>



<p>cirka tretti år før Bondevik II-regjeringen kom til makten var norsk skole styrt av en venstreside som ville legge mindre vekt på kunnskap, læring og fag.”</p> <p>”I 1984 angrep Kirsti Kolle Grøndahl (Ap) det hun kalte ”<i>tvangstrøyen i skolen</i>”, nemlig ”<i>sterke faggrenser, sentralgitt kjernestoff, skriftlig eksamen basert på kjernestoffet, kompetansegivende valgfag og målrelaterte karakterer</i>”. Hun var bare en av mange på venstresiden som ville erstatte kompetansen, fagene og prestasjonskulturen i skolen med sosiale ferdigheter, flere rettigheter og (tilsynelatende) større likhet. Resultatet ble ikke slik de trodde. Venstresiden kastet ut fagene, men fikk ikke likhet. De sosiale skillene i skolen er større i Norge enn i mange andre land.”</p>		
Utdrag fra teksten	Sentralt tema	Markører
<p><b>9. Avisinnlegg: ”Offer for egen propaganda”, Dagbladet 26.03.2009.</b></p> <p>”SVs vedtak om ekspropriere friskolene tyder på at partiet er blitt offer for sin egen misvisende propaganda”</p> <p>”SVs kamp mot de religiøse friskolene må med nødvendighet også ramme Montessorri- og Steinerskolene, Nyskolen og de internasjonale skolene.”</p> <p>”I Sverige er friskolene 100 prosent offentlig finansiert, og egenandeler er forbudt. Fremmer den norske regjering et tilsvarende forslag, vil det antagelig få støtte fra alle partier på Stortinget.”</p> <p>”Det skjedde også i England på 70-tallet. Dermed ble friskolene tvunget til å bli dyre privatskoler eller offentlige skoler. Resultatet ble en dramatisk nedgang i antall elever i friskoler og flere elever i eksklusive privatskoler. I de fleste land, hvor det er mer liberale friskoleregimer, er rene privatskoler et ikke-eksisterende problem.”</p> <p>”En alternativ skole kan være et problem, hvis den fører til mer segregering, religiøs indoktrinering eller dårligere undervisning enn det er i den offentlige skolen. Skal man sikre seg mot slike problemer, er ikke løsningen å presse alle inn i et statlig system, som om vi levde i sovjetstaten.”</p>	<p>Clemet hevder SV forsøker å presse alle inn i et statlig system, som om vi levde i sovjetstaten. Når SV fratar friskoler støtte kan vi ende opp som i England på 70-tallet, der friskolen ble dyre privatskoler. Djupedal har fjernet muligheten for å opprette friskoler for dans, rørlegerfag, språk og IKT. Skoler med alternativ pedagogikk og de religiøse får fortsatt støtte. Clemet hevder at en i et liberalt demokrati, bør vedta en friskolelov som sikrer friskolen støtte slik at alle kan velge dem.</p> <p>Aggressiv retorikk særlig mot SV, sterkt forsvar og argumentasjon for friskoler.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Friskoler Friskoleloven SV</p> <p><b>Dialektikk:</b> Statlig styring – valgfrihet Felleskolen - friskoler</p> <p><b>Påstand:</b> Det skjedde også i England på 70-tallet. Friskolene ble tvunget til å bli dyre privatskoler eller offentlige skoler. Resultatet ble en dramatisk nedgang i antall elever i friskoler og flere elever i eksklusive privatskoler</p> <p><b>Påstand:</b> <b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A</p>
Utdrag fra teksten	Sentralt tema	Markører
<p><b>10. Avisinnlegg: ”Myteskaping i krisetider”, Dagens Næringsliv Morgen s. 3, 06.01.2009.</b></p> <p>”Finansminister Kristin Halvorsen greier dessverre ikke alltid å avholde seg fra å bruke krisen til å forsøke å skåre billige politiske poenger”</p> <p>”(…) hun [Halvorsen] forsøker å etterlate inntrykk av at Norge nærmest er alene i verden om å ha gode sosiale ordninger, og sørge for at alle barn kan gå på skolen uten å betale skolepenger som ”går tapt som følge av markedskreftenes frie spill””</p> <p>”(…) skolepenger i grunnskolen og videregående skole et problem som nesten ikke diskuteres, fordi det nesten ikke eksisterer”</p> <p>”I gjennomsnitt er over 90 prosent av utgiftene til grunnskolen og videregående skole i OECD-landene betalt av det offentlige. Tar vi med ulike</p>	<p>Finansminister Halvorsen angripes for myteskaping i krisetider ved å idyllisere velferdsstaten og det norske skolesystemet som gratis, dvs. uten skolepenger. Clemet argumenterer for at så å si alle vestlige land har gratis skole. Retorikken i teksten er pågående og forsøker å avsløre at verken den norske fellesskolen eller vårt velferdssystem er unikt. SV fremstilles som både ekstremt radikale og som totalt inkonsekvente ved nå å forsvare</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Offentlig skole Skolepenger OECD</p> <p><b>Dialektikk:</b> Felleskolen – andre lands utdanningssystemer Velferdsstaten – OECD</p> <p><b>Påstand:</b> ”Skolepenger er praktisk talt et ikkeeksisterende fenomen i de rike landene i verden.” ”90 prosent av utgiftene til grunnskolen og videregående skole i OECD-landene betalt av det</p>

<p>former for subsidier til elevene, blir tallet enda høyere. I alle land vi vanligvis sammenligner oss med, går praktisk talt alle elever i offentlig finansierte skoler. I de aller fleste av OECD-landene har dessuten alle elever adgang til minst 12 års skolegang. Forestillingen om at Norge har et unikt skolesystem fordi det er finansiert av det offentlige, er altså ikke riktig”</p> <p>”Det revolusjonære SV er nå blitt en av de varmeste forsvarerne av det samfunn som andre bygget opp mens de protesterte”</p>	<p>noe de tidligere protesterte mot.</p>	<p>offentlige”</p> <p>”I alle land vi vanligvis sammenligner oss med, går praktisk talt alle elever i offentlig finansierte skoler. I de aller fleste av OECD-landene har dessuten alle elever adgang til minst 12 års skolegang.”</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A</p>
<p><b>Utdrag fra teksten</b></p>	<p><b>Sentralt tema</b></p>	<p><b>Markører</b></p>
<p><b>11. Avisinnlegg: ”Bør vi skifte skole oftere enn ektefeller?” Aftenposten s. 2, 26.11.2008.</b></p> <p>”Finansministeren har klokke etter på åpenhet om kvalitet og resultater. Hun mener at alle bør få tilgang til informasjon. Hun ønsker at vi skal bruke forbrukermakten vår, stille krav til bankene og eventuelt bytte bank. Vi har jo fritt bankvalg. Hun tror bankene blir bedre, hvis det er åpenhet, og hvis vi stiller krav til dem.”</p> <p>”(...) det er merkelig at hun har det helt motsatte syn når det gjelder skoler. Da tror hun ikke på åpenhet. Hun ønsker ikke åpenhet om resultatet, hun synes ikke vi bør stille krav til skolen basert på informasjon om kvaliteten på andre skoler, og hun er helt i mot at vi skal bytte skole.”</p> <p>”Siden regjeringsskifte 2005 har Skoleporten stort sett ligget brakk. Når den ble åpnet igjen var det uten informasjon om den enkelte skole.”</p> <p>”Personlig har jeg klokke etter på åpenhet og mener det er enda mer nødvendig når vi ikke har et vanlig marked. Det må være åpenhet om kvalitet og resultater, også i skolen. Alle bør få tilgang på informasjon, og vi bør kunne bruke borgermakten vår, stille krav til skolene og eventuelt bytte skole.”</p>	<p>Finansminister Halvorsen (SV) anklages for kontradiksjoner i forhold til argumentasjon om å bruke forbrukermakt mot bankene, men ikke mot skolen. Skolen kobles mot markedet. Clemet informerer om sin overbevisning om at forbrukermakt og åpenhet er nøkkel til en god skole. Teksten forsøker å overbevise om at markedslogikk også er relevant for skolen, når den er det for bankene. Skolen fremstilles som lukket og kontrollert under det rødgrønne regimet.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Forbrukermakt Markedet Konkurranse Kvalitet Åpenhet</p> <p><b>Dialektikk:</b> Felleskolen – Markedet</p> <p><b>Påstand:</b> Halvorsen synes ikke vi bør stille krav til skolen basert på informasjon om kvaliteten på andre skoler, og hun er helt i mot at vi skal bytte skole.</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A</p>
<p><b>Utdrag fra teksten</b></p>	<p><b>Sentralt tema</b></p>	<p><b>Markører</b></p>
<p><b>12. Avisinnlegg: ”Hva skal skolen gjøre?” Dagbladet s.44, 18.07.2008.</b></p> <p>”(...) de ligger helt på topp når det gjelder selvtillit i matematikk. De har altså stor tro på egne ferdigheter, selv om de ikke har noen.”</p> <p>”Problemet med Christies argumentasjon er at den ikke tar inn over seg at ’skolens grunnlov’, læreplanenes generelle del, er uten mening uten grunnleggende ferdigheter.”</p> <p>”Og som SVs skolepolitiske talsmann en gang sa: Det kan da ikke være noen ulykke å være middels.”</p> <p>”Nesten 20 prosent av 15-åringene kan ikke lese ordentlig etter å ha gått 10 år på skolen. Det er det som er problemet, ikke PISA.”</p> <p>”Det er som Christie fortsetter kampen mot latinskolen hundre år for seint. På 60-tallet var det kanskje behov for opprør mot den autoritære puggeskolen. Nå er det ingen autoriteter å gjøre opprør mot. Nå trengs et oppgjør mot mangel på autoritet og kunnskap.”</p>	<p>Nils Christie og SV har fått skolen de ønsket seg, en middelmådig skole der en ikke lærer å lære. Nils Christie og SV skjønner ikke alvoret i PISA-resultatene som viser hvor middelmådige norske elever er. Det trengs et opprør mot manglende autoritet og kunnskap i skolen. Det retoriske grepet er igjen å fremstille fellesskolen som et mislykket prosjekt der det ikke foregår læring. Dette har ”venstresiden” ansvar for.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> PISA Grunnleggende ferdigheter Sosiale forskjeller Middelmådighet Disiplin Kunnskap</p> <p><b>Dialektikk:</b> Venstresidens skole – Kunnskapsskolen</p> <p><b>Påstand:</b> 20 % av 15-åringene kan ikke lese ordentlig etter 10 års skole</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> PISA / N/A</p>

Utdrag fra teksten	Sentralt tema	Markører
<p><b>13. Avisinnlegg: "Hvem eier den nordiske modellen?" Aftenposten s. 2, del 2, 04.07.2008.</b></p> <p>"Et viktig paradigmeskifte skjedde på 80-tallet. Uten de liberaliseringer som da skjedde, ville neppe den nordiske modellen fremstått så vellykket som mange mener den gjør i dag."</p> <p>"Berge Furre beskrev det godt i sin artikkel 20. juni. Han og hans likesinnede kjempet for et sosialistisk samfunn. Men de lyktes ikke. Borgerlige krefter kom i veien og knuste drømmen om planøkonomi og sosialisme."</p> <p>"I dag er det knapt mulig å se forskjell på partiene når det gjelder vilje til finansiering av velferdsstaten."</p> <p>"Så hva vil de borgerlige partiene gjøre hvis de får makten. (...) Mindre statlig og mer privat eierskap i næringslivet. Mindre formueskatt. Mer fleksible regler for midlertidig arbeid. Flere private tilbydere av tjenester som det offentlige finansierer. Bedre muligheter til å velge mellom ulike omsorgstilbud, sykehus og skoler"</p> <p>"De andre nordiske landene har fjernet formueskatten. Danmark har et mye mer fleksibelt regelverk for arbeidslivet. Det statlige eierskapet er mindre i de andre landene, og mer av tjenesteproduksjonen er satt ut til private. Det er fritt skolevalg og flere friskoler både i Danmark og Sverige."</p> <p>"Den norske venstresiden er mer venstredreid enn venstresiden i de andre nordiske land. Den er mer skeptisk, både til konkurranseutsetting, valgfrihet og privat eierskap."</p> <p>"(...) både den nordiske modellen og EU-systemet er «utpregede kompromissystemer, (som ikke står) i motsetning til hverandre, det er snarere likheter i hvordan disse systemene virker og produserer resultater.»"</p>	<p>Clemt hevder at den nordiske modellen ikke er venstresidens seier, ikke noe de har monopol på, og den er heller ikke unik eller spesielt bra i Norge sammenlignet med Norden eller EU. Videre hevdes det at nesten ikke er forskjell på partiene i Norge når det gjelder finansieringen av velferdsstaten. Det er fritt skolevalg og flere friskoler i Danmark og Sverige. Det er derfor merkelig å hevde at de borgerlige truer modellen når ikke EU-gjør det.</p> <p>Høyresidens løsning på skyggesidene ved vår velferdsstat presenteres også: Mindre statlig og mer privat eierskap i næringslivet. Mindre formueskatt. Liberalisering av midlertidige ansettelser. Privatisering og valgfrihet i forhold til offentlige tjenester som omsorgstilbud, sykehus og skoler.</p> <p>Retorisk grep: utfordre eierskapet til den nordiske modellen og påpeke at det er fritt skolevalg og flere friskoler i Danmark og Sverige. Igjen males det et bilde av den norske venstresiden som svært radikal.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Velferdsstaten Den norske modellen Den nordiske modellen Liberalisering Paradigmeskifte Venstresiden Planøkonomi Sosialisme Friskoler Skolevalg</p> <p><b>Dialektikk:</b> Venstresidens påståtte eierskap til "den norske modellen" – Høyresidens eierskap til "den norske modellen"</p> <p>Fellesskolen - friskoler</p> <p><b>Påstand:</b> Den norske venstresiden er mer venstredreid enn venstresiden i andre nordiske land. Et viktig paradigmeskifte skjedde på 80-tallet. Uten de liberaliseringer som da skjedde, ville neppe den nordiske fremstått så vellykket som mange mener den gjør i dag.</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A</p>
<p><b>Utdrag fra teksten</b></p>	<p><b>Sentralt tema</b></p>	<p><b>Markører</b></p>
<p><b>14. Avisinnlegg: "SVs skolepolitiske dobbeltmoral", Dagbladet s. 40, 27.03.2008.</b></p> <p>"Det er altså like forbudt nå som under Bondevik II-regjeringen å ta ut utbytte fra driften av friskoler."</p> <p>"(...) først i min tid, da tre skoler mistet godkjenningen som følge av brudd på det økonomiske regelverket."</p> <p>(...) SVs dobbeltmoral. SV er av prinsipp imot friskoler, men partiet er for Steinerskolene, som har nesten halvparten av alle friskoleelever i grunnskolen."</p> <p>"SV har bestemt at friskolene nå skal hete «privatskoler». Det øker forvirringen og skaper flere misforståelser, hvilket antagelig er hensikten."</p>	<p>Innlegget er en respons på SVs skolepolitiske talsperson Lena Jensens artikkel. Det hevdes i innlegget at SV farer med løgn, når det hevdes at Bondevik II-regjeringen åpnet for kommersielle skoler. Det er dessuten kun Clemt som har fratatt skoler godkjenning og støtte pga økonomiske brudd på regelverket.</p> <p>SV støtter bare de friskolene de liker og de endret navnet friskole til privatskole for å forvirre.</p> <p>Teksten har en aggressiv retorikk mot SV og deres skolepolitikk, forsvar for friskolene.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> SV Friskoler Privatskoler Kommersiell</p> <p><b>Dialektikk:</b> SVs dobbeltmoraliske skolepolitikk – Bondevik II-regjeringens skolepolitikk</p> <p><b>Påstand:</b> "SV har bestemt at friskolene nå skal hete «privatskoler». Det øker forvirringen og skaper flere misforståelser, hvilket antagelig er hensikten."</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A</p>

Utdrag fra teksten	Sentralt tema	Markører
<p><b>15. Avisinnlegg: "Penger teller", Dagens Næringsliv s. 3, 04.02.2008.</b></p> <p>"Solhjell slår inn åpne dører. Det han sier, er muligens nytt for SV, men ikke nytt for oss andre. OECD har for lenge siden oppsummert bilde slik: «Resultatene (i Pisa) antyder at mens forbruk på utdanning er en nødvendig forutsetning for å frembringe utdanning av høy kvalitet, er ikke pengebruk alene tilstrekkelig til å oppnå høye nivåer av resultater». Og jeg kan legge til: Det ser ut til å være en vanskeligere å få mer kvalitet for pengene, dersom pengebruken er høy fra før. Norge, for eksempel, utmerker seg med resultater som ligger «signifikant under det prestasjonsnivået som predikeres av forbruket per elev».</p>	<p>Innlegget er et svar til SVs Kunnskapsminister Solhjell. Clemet argumenterer for at SV nå er enig med henne i at økt skatt ikke er en forutsetning for en bedre skole. SV forstår først nå det alle har skjont for lenge siden. OECD gjennom Pisa har oppsummert bildet. Det er ikke en sammenheng mellom pengebruk og skolerresultater. Retorisk grep: SVs skolepolitikk fremstilles som naiv og etterpåklok. Fremstillingen av norsk skole som svak gjentas.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> SV Bevilgninger til skolen Skatt OECD PISA</p> <p><b>Dialektikk:</b> Venstresidens felleskole – OECD</p> <p><b>Påstand:</b> Norges resultater ligger signifikant under det prestasjonsnivået som predikeres av forbruket per elev.</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A</p>
<p><b>16. Avisinnlegg: "Økt skatt - bedre skole?", Dagens Næringsliv s. 3, 15.01.2008.</b></p> <p>"Det finnes nesten ingen land som bruker like mye penger på skolen som Norge gjør. I følge OECD er det bare USA og Sveits som bruker like mye." "Utgiftene til Grunnskolen stiger hvert år. Korrigerte brutto driftsutgifter per elev steg fra 59.000 kroner i 2002 til ca 69.000 kroner i 2006. Aps stortingsrepresentant Anniken Huitfeldt påsto forleden at det hadde «vært massive nedskjæringer» under den forrige regjering, men det er altså bare sprøyt. Mange prøver likevel å bortforklare den høye ressursbruken. Det er tre argumenter som går igjen: (...) den høye ressursbruken i Norge skyldes vårt høye kostnadsnivå. Men det er ikke tilfelle. I internasjonale sammenligninger er tallene korrigert for kjøpekraft. (...) den høye ressursbruken skyldes en skolekultur med mange små skoler som er dyre i drift. (...) Små skoler er dyre, men antall elever som går i slike skoler, er så lite at det nesten ikke påvirker den totale ressursbruken. (...) at inkluderingen av særlig ressurskrevende elever gir oss et spesielt høyt utgiftsnivå. Men heller ikke dette er forklaringen. Landene har riktignok ulik grad av inkludering, men alle elever regnes med i statistikken. Forklaringen på vår høye ressursbruk er at vi har høy lærertetthet. Norge har 40-50 prosent flere lærere per elev enn gjennomsnittet i OECD. (...) bare Østerrike og Danmark kan konkurrere med Norge. "Det er gjennomsnittelig cirka 12 elever per lærer i grunnskolen (...) gjennomsnittelig gruppestørrelse er for tiden ca 14 elever per lærer (...) gjennomsnittet i OECD er 22. Målt i kroner per elev har altså ressursbruken i norsk skole økt de senere år. Målt i lærertetthet har ressursbruken vært stabil. Men gir denne høye ressursbruken resultater? Vi bruker mest men er vi best? Det er dessverre lite som tyder på det, dersom målet på kvalitet er elevenes læring. (...) Island, Danmark, Østerrike, Sverige, Frankrike, Storbritannia,</p>	<p>Innlegget er et svar på Økonomiprofessor Victor Normanns ønske om mer skatt og Anniken Huitfeldts påstand om nedskjæringer. Clemet hevder Huitfeldt farer med "sprøyt" når hun påstår forrige regjering gjennomførte massive økonomiske nedskjæringer i skolen. Videre at nesten ingen land som bruker like mye penger på skolen som Norge. Videre at det nærmest er umulig å påvise sammenheng mellom økte bevilgninger og resultater for skolen. Tre bortforklaringsargumenter går igjen: 1. høyt kostnadsnivå som er feil pga tallene er justert for kjøpekraft, 2. at mange små skoler er dyre, som blir feil pga dette gjelder svært få elever, 3. at inkluderingen av alle i fellesskolen er særlig ressurskrevende, som er feil pga dette også er tatt høyde for i statistikken. Retorisk fremstilles fellesskolen som dårlig, den ikke gir læring, men har nærmest verdens høyeste ressursbruk. De rødgrønne fremstilles som hyklere som nå administrerer på samme måten som Bondevik II, hva angår ressursbruk.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Fellesskole og skatt Skolestruktur Offentlig sektor De rødgrønne Utgifter til skolen Ressursbruk Resultater OECD</p> <p><b>Dialektikk:</b> Fellesskolen - OECD Offentlig pengebruk – resultater</p> <p><b>Påstand:</b> "Det finnes nesten ingen land som bruker like mye penger på skolen som Norge gjør" Feilslutninger i forhold til fellesskolen og ressursbruk: 1. høyt kostnadsnivå 2. at mange små skoler er dyre 3. inkludering "Forklaringen på vår høye ressursbruk er at vi har høy lærertetthet" "De land som gjør det best, har både bedre kvalitet, mindre forskjeller og mindre ressursbruk enn i Norge." <b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A / OECD, PISA03, PISA06</p>

<p>Nederland, Japan, Australia, Finland, Tyskland, Irland, New Zealand, Korea, Tsjekkia, Ungarn, Polen, Slovakia og Spania (...) bruker mindre, og gjør det bedre enn Norge. Elevene lærer altså mer i alle disse landene, enda de bruker mindre ressurser (Pisa06). Nederland og Finland er tydelige eksempler: Begge land bruker mye mindre ressurser enn Norge, samtidig som de er blant de land som skårer aller best.</p> <p>De land som gjør det best, har både bedre kvalitet, mindre forskjeller og mindre ressursbruk enn i Norge. Når det gjelder leseferdigheter, skårer både Canada, Island, Sverige, Irland, Finland, Japan og Korea bedre enn Norge både når det gjelder sosial likhet og kvalitet, samtidig som de bruker mindre ressurser (Pisa03). Lignende undersøkelser har vært gjort innad i Norge. Men det er nærmest umulig å finne en klar sammenheng mellom ressurser og resultater. Elevene lærer og trives både i rike og fattige kommuner. Og egentlig vet vi det jo, for dersom penger var viktigst, hadde Norge allerede hatt verdens beste skole. (...) De rødgrønne ropte, skrek og løy om nedskjæringer og ressurser hver eneste dag. Nå har mye av debatten forstummet, og finansminister Kristin Halvorsen skriver brev til Stortinget som er identiske med de Bondevik II-regjeringen skrev. Ressurser betyr ikke lenger alt. Mer skatt og økte bevilgninger er ikke den eneste veien til et bedre samfunn. Når det gjelder skolen, er det nærmest umulig å påvise en så enkel sammenheng.”</p>		
<p><b>Utdrag fra teksten</b></p>	<p><b>Sentralt tema</b></p>	<p><b>Markører</b></p>
<p><b>17. Avisinnlegg: ”Lesing og skrivning”, Dagbladet s. 42, 22.12.2007.</b></p> <p>“Den reformen som nå innføres, Kunnskapsløftet, bygger bl.a. på en forskningsbasert evaluering av Reform 97. I den heter det bl.a. at «lærerne i første klasse mest typisk så seg som ansvarlige for enkeltfonem og enkeltbokstaver, mens analysen av ord til fonem, og syntesen av fonem til ord, samt koblingen av lyd og bokstav og anvendelse av dette gjennom skrivning utsettes til annen klasse». I sluttrapporten heter det at «det kan liggja nær å sjå denne prioriteringa i samband med at læreplanen seier at elevane først i 2.klasse gradvis skal "erobre lese- og skrivekunsten".» Jeg tror personlig at lærerne var mest forsiktige med å lære elevene å lese og skrive rett etter innføringen av Reform 97. Læreplanen ble av mange oppfattet som et pålegg om ikke å starte lese- og skriveopplæring. Det erfarte jeg også selv som mor til et barn som begynte på skolen i 1997. Med tiden ble denne forståelsen myket opp, og mange skoler tok etter hvert initiativ til å starte lese- og skriveopplæringen i 1.klasse. Med tiltaksplanen «Gi rom for lesing!», som kom i 2003, ble skolene sterkt oppfordret til å forsterke leseopplæringen. Med Kunnskapsløftet (2006) er trening på grunnleggende ferdigheter som lesing og skrivning blitt obligatorisk fra dag én. Jeg tipper at mange foreldre, med barn i forskjellig</p>	<p>Det argumenteres for nødvendigheten av innføring av ”enda” en ny skolereform, selv om SVs Theo Koritzinsky synes det er blitt for mange reformer. Dette fordi forskningsbasert evaluering viser så dårlig lese- og skriveopplæring i Reform 97, at 10.000 elever går ut av norsk grunnskole med så svake lese- og skriveferdigheter at de kan få problemer med videre utdanning og arbeid.</p> <p>Innlegget er balansert og svært fakta orientert (går på detaljnivå på begynneropplæringen i norsk). Det er et forsvar for Kunnskapsløftet. Retorisk argumenterer Clemet som mor med barn i skolen som ”håper inderlig” at kunnskapsløftet skal hjelpe barn i grunnskolen med lese- og skriveferdigheter.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Reform 97 Kunnskapsløftet Lese- og skriveferdigheter</p> <p><b>Dialektikk:</b> Reform 97 - Kunnskapsløftet</p> <p><b>Påstand:</b> ”Læreplanen (R-97) ble av mange oppfattet som et pålegg om å ikke starte lese- og skriveopplæringen” ”10.000 elever går ut grunnskolen med så svake lese- og skriveferdigheter at de kan få problemer med videre utdanning og arbeid”</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> Forskningsbasert evaluering av Reform 97</p>

<p>alder, merker forskjellen. 10.000 elever går hvert år ut av norsk grunnskole med så svake lese- og skriveferdigheter at de kan få problemer med videre utdanning og arbeid. Jeg tror ikke Kunnskapsløftet kan hjelpe alle, men jeg håper inderlig at det kan hjelpe noen. I så fall syns jeg det er vel verdt med en ny læreplan, selv om Koritzinsky syns at det i hans tid har blitt for mange.”</p>		
<p><b>Utdrag fra teksten</b></p>	<p><b>Sentralt tema</b></p>	<p><b>Markører</b></p>
<p><b>18. Avisinnlegg ”Vi trenger åpenhet om skolen”, Aftenposten s. 5, del 2, 15.12.2007.</b>          ”(...) sjefen for PISA-undersøkelsen, Andreas Schleicher, gjorde inntrykk på mediene da han besøkte Norge forleden. Han sier at norske elever skårer svakt, og at det er for små ambisjoner i norsk skole. Han sa det samme da han var på besøk etter den forrige PISA-studien. Derfor inngikk også analysen som en del av begrunnelsen for Kunnskapsløftet, som innføres fra 2006. Schleicher nevner også at det er små forskjeller mellom skoler i Norge, men store forskjeller mellom elevene. Også dette er vel kjent. Aftenposten synes det er interessant at han av den grunn mener at det ikke bør være åpenhet om skolens resultater. (...) slik åpenhet virker veldig bra i mange andre land. Men siden forskjellene mellom skoler i Norge er relativt små, vil åpenhet medføre forvirring og «en villedende og i verste fall skadelig rangering». (...) Schleicher argumenterer helt annerledes enn Regjeringen gjør. Regjeringen ønsker ikke åpenhet fordi det vil være ubehagelig for de skolene som gjør det dårligst. Schleicher, derimot, mener at åpenhet er forvirrende fordi skolene gjør det omtrent like bra. (...) Jeg er uenig med Regjeringen. Jeg tror åpenhet bidrar til å skjerpe både skolen, borgerne og politikerne. En skole som både skal utdanne og danne, må kunne reagere med verdighet, også når resultatene er dårlige. Regjeringens troverdighet svekkes dessuten av at den mener at åpenhet om skattelistene er viktig. Det er vanskelig å begrunne forskjellen mellom skattelister og skoler med annet enn politiske bekvemmelighetshensyn. Jeg er også uenig med Schleicher. Oslo kommune har lenge hatt åpenhet om resultater. Ingenting tyder på at det har vært skadelig. Oslo er den kommunen som nå gjør det best i hele landet. Rangeringer kommer dessuten uansett. De lages av mediene. Generelt misliker jeg argumentet om at viktig informasjon bør holdes tilbake, fordi det kan «forvirre» og «villed» borgerne. Det er ikke et argument som passer i et åpent og demokratisk samfunn. At mediene bruker slike argumenter, er ekstra tankevekkende.”</p>	<p>Clemet hevder PISA-sjef Schleicher, gjorde inntrykk på mediene med sin kritikk av norsk skole som generelt dårlig nivå, lave ambisjoner og med store forskjeller mellom elevene. Dette er en gjentakelse av forrige PISA-studie og inngikk i begrunnelsen for Kunnskapsløftet. Clemet er uenig med Schleicher når det gjelder publisering av resultatene. Hvorfor skal skattelistene legges ut og ikke PISA-resultatene? spør hun. Et demokrati tilbakeholder ikke informasjon av bekvemmelighetshensyn. Oslo-skolen, som har de beste resultatene i landet har åpenhet om resultatene. Rangeringer kommer uansett de lages av mediene. Retorisk diskusjon rundt åpenhet og skolens svake resultater. Kobler skattelister med PISA-resultat og den åpne Oslo-skolen, med gode resultater.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b>          PISA          Skoleresultater          Kunnskapsløftet          Regjeringen          Skattelister          Oslo-skolen  <b>Dialektikk:</b>          Statlig kontroll – åpenhet om resultater  <b>Påstand:</b>          Oslo kommune har lenge hatt åpenhet om resultater. Ingenting tyder på at det har vært skadelig. Oslo er den kommunen som nå gjør det best i hele landet.  <b>Empirisk belegg for påstand:</b>          N/A</p>
<p><b>Utdrag fra teksten</b></p>	<p><b>Sentralt tema</b></p>	<p><b>Markører</b></p>
<p><b>19. Avisinnlegg: ”Forr som debatant”, Dagbladet s. 52, 15.12.2007.</b>          ”Dagbladets Gudleiv Forr har aldri holdt seg tilbake for å karakterisere meg eller mine motiver i negative vendinger. Jeg er for eksempel ikke</p>	<p>Innlegget er et svar på Dagbladets Gudleiv Forrs kritikk av Clemet. Gudleiv Forr beskyldes for i negative vendinger å karakteriserer</p>	<p><b>Nøkkelord:</b>          Dagbladet          Liberalisme          PISA          Dannelse</p>

<p>verdikonserverativ og ikke opptatt av dannelsen.”  “(…) at jeg ikke deler oppfatningen om at alltid er like lett å skille mellom skolens utdannings- og dannelsesoppdrag. Den sterke satsningen på grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning som skal skje etter at Kunnskapsløftet ble innført, blir av mange stemplet som nytteorientert og instrumentelt. Men etter min oppfatning har det i høy grad med dannelsen og gjøre. Det merker kanskje ikke vi som kan lese. De som ikke kan lese, derimot, merker at mange veier til dannelsen er stengt.”  ”Forr er begeistret for Gudmund Hernes og skeptisk til PISA. Det er ikke nytt. Det som kanskje er nytt for noen, er at det var Gudmund Hernes som først fikk Norge inn i PISA.”</p>	<p>Clemets motiver for skolen Hun hevder at hun i motsetning til Forr synes det vanskelig å skille mellom skolens utdanningsoppdrag og dannelsesoppdrag. Uten grunnleggende ferdigheter er mange veier til dannelsen stengt. Forr anklages for å mangelfulle kunnskaper om skolepolitikk. Clemet fremstår opprørt over å ikke bli karakterisert som verdikonserverativ og opptatt av dannelsen. Men karakterisert som nyliberalist med en instrumentell tilnærming til læring. Det påpekes at Hernes var den som fikk Norge inn i PISA.</p>	<p>Verdikonserverativ  Nyliberalisme  Kunnskapsløftet  Gudmund Hernes  <b>Dialektikk:</b>  Reform 97 -  Kunnskapsløftet  <b>Påstand:</b>  Journalist Gudleiv Forrs analyse av den siste PISA-undersøkelsen er svak og inneholder flere faktiske feil.  <b>Empirisk belegg for påstand:</b>  N/A</p>
<p><b>Utdrag fra teksten</b></p>	<p><b>Sentralt tema</b></p>	<p><b>Markører</b></p>
<p><b>20. Avisinnlegg: ”Hva er det med norsk skole?”</b>, <b>Dagbladet s. 43, 10.12.2007.</b>  ”Dagbladet har lenge utmerket seg ved å ha liten kunnskap om skolepolitikk. Akkurat som skolen lenge har satsset på allmennlæreren som var ment å skulle undervise like godt i alle fag, har Dagbladet lenge satsset på ’allmennjournalisten’ som skal kunne skrive like innsiktsfullt om alle saker. Det har ikke vært noen suksess i skolen. Det ser heller ikke ut til å fungere i Dagbladet.”  ”For dem var det bl.a. forbudt å lære å lese og skrive fra 1.klasse – det skulle ”gradvis skje fra 2.klasse””  ”Forr mener at Bondevik-regjeringen innførte økt metodefrihet og økt frihet for lærerne til å velge fag, og at dette er årsak til de dårlige resultatene. Men økt metodefrihet ble først innført etter at den angjeldende PISA-undersøkelsen fant sted. Økt frihet til å velge fag har aldri vært innført. Med Kunnskapsløftet gikk det vel snarere i motsatt retning.”  ”(…) ingenting som tyder på at de landene som har friere eller fritt skolevalg, gjør det dårligere enn andre land.”  ”Endelig angriper Forr prosjektarbeidet og regelen om klasser. Men prosjektarbeid kom med Reform 97 og har ingenting med forrige stortingsperiode å gjøre. Derimot tar jeg ansvaret for å ha tillatt skolene å organisere elevene i mindre grupper enn de tradisjonelle klassene.”  ”(…) ideen om at læreren ikke skal drive med undervisning, men snarere være en veileder og omsorgsperson – og at elevene skal ta ’ansvar for egen læring’ – er drevet for langt i norsk skole.”  ”Norge har omtrent verdens høyeste lærertetthet. Likevel har norske elever mindre kontakt med lærerne enn elever i andre land.”  ”Forestillingen om at elevene ikke skal bli undervist, men ta del i aktiv læring, er også drevet for langt. Forskerne bak evalueringen av Reform 97</p>	<p>Innlegget er en replikk til Dagbladets Gudleiv Forr. Clemet kobler allmennlæreren og dagbladets med fellestrekk; mangel på kunnskap. Hun peker igjen på Norges svake PISA-resultatet og vår høye lærertetthet. R-97 kritiseres for vesentlige mangler og feilskjær som; prosjektarbeid, at å lese og skrive skulle skje gradvis fra 2.klasse, læreren som veileder og omsorgsperson, ansvar for egen læring og uklare læreplanmål. Det klargjøres at Bondevik-regjeringen ikke innførte ”fritt skolevalg” og det pekes på at det ikke finnes forskning som med særlig tyngde kan verifisere at friskoler svekker fellesskolen. Clemet tar ansvar for å ha tillatt å oppløse de tradisjonelle klassene. Hun skriver videre at intensjonen med Kunnskapsløftet ikke var økt frihet til å velge fag og metodefrihet, det kom etter PISA-2006. SV som reserverte seg mot viktige punkter ved Kunnskapsløftet, bestyrer nå reformen. Clemet innrømmer at reformen ikke er perfekt og at utilsiktede virkninger bør føre til politiske endringer. Innlegget har svært mange påstander. Retorikken er offensiv og anklagende mot</p>	<p><b>Nøkkelord:</b>  Fellesskolen  Friskoler  Forskjellskolen  SV  PISA-resultatene  Reform 97  Kunnskapsløftet  Allmennlæreren  Metodefrihet  Prosjektarbeid  Skoleklasser  TPO  Grunnleggende ferdigheter  <b>Dialektikk:</b>  Reform 97 -  Kunnskapsløftet  <b>Påstand:</b>  ”Forbudt å lære å lese og skrive fra 1.klasse i Reform 97.”  ”Det finnes ikke forskning som sier at mange friskoler fører til dårligere fellesskole.”  ”Norge har omtrent verdens høyeste lærertetthet, men lærerne har mindre kontakt med elevene sine enn i andre land.”  ”Lærerkompetansen er for dårlig med mye mindre faglig fordypning enn i andre land”  <b>Empirisk belegg for påstand:</b>  PISA  Forskningsbasert evaluering av Reform 97</p>

<p>pekte bl.a. på at det foregår mye positiv aktivitet i skolen, men at koblingen til læring ofte er uklar. (...) ideen om tilpasset opplæring, dvs. individuelt tilpasset opplæring, blir ikke forstått eller tatt på alvor. Forskerne bak evalueringen av Reform 97 pekte bl.a. på at norsk opplæring var tilpasset en gjennomsnittselev som ikke fins, og at skolen er for lite følsom for at elevene er forskjellige (en forskjellighet som, i parentes bemerket, bare blir større).”</p> <p>”Det skjer for lite trening på grunnleggende ferdigheter i norsk skole. PISA 2006 ungdommen har altså gått i en skole der det var forbudt å lære å lese og skrive fra første klasse.”</p> <p>”Lærerkompetansen er for dårlig. (...) En norsk lærer har (...) mye mindre fordypning i fag han (...) underviser i enn lærere i andre land. Enkelte lærere (...) i matematikk, har selv bare hatt ett år matematikk i videregående skole – og ingen matematikk på lærerutdanningen. Det kan umulig skape gode elever!”</p> <p>”(...) læreplanene har vært for dårlige. I L97 sies det ingenting om hvilke mål du skal nå – bare hva du skal arbeide med. Gudmund Hernes tror fortsatt at det er bedre med læreplaner som sier mer om hva man skal gjøre enn hvilke mål man skal nå. ”</p> <p>”Kunnskapsløftet betyr bl.a. økt satsing på grunnleggende ferdigheter, klare læringsmål og bedre lærerkompetanse. Reformen fikk bred tilslutning i Stortinget. SV reserverte seg på noen viktige punkter, men har nå forandret syn og bestyrer gjennomføringen av reformen.”</p>	<p>Dagbladets ”allmennjournalist”, skolen og allmennlæreren. Fellesnevneren er manglende kunnskap</p>	
<p><b>Utdrag fra teksten</b></p>	<p><b>Sentralt tema</b></p>	<p><b>Markører</b></p>
<p><b>21. Avisinnlegg: ”Et forsvar for elevene”, VG side 39, 11.04.2007.</b></p> <p>”Han [Djupedal] mener det er naivt å tro at ikke enkelt friskoler vil forsøke å være kommersielle, altså kriminelle, fordi kommersielle friskoler er forbudt. Derfor syns Djupedal det er lurt å nekte alle. Det er nesten som å forby alle kunder å gå inn i butikken, fordi noen kanskje vil prøve å stjele. Det representerer et syn på borgerne som er preget av dyp mistillit”</p> <p>”(...) ingenting i forskning så langt som viser at friskolene skaper økte sosiale skiller eller dårligere kvalitet i den offentlige skolen.”</p> <p>”Jeg mener at det bør føre til at vi forsker mer, slik at kunnskapsgrunnlaget blir best mulig. Han stoppet videre forskning. Djupedal skriver også at han er for en styrkning av den offentlige skolen, og det er et synspunkt jeg deler. Det var Bondevik II-regjeringen som utviklet, fremmet og startet gjennomføringen av Kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående skole. At den rødgrønne regjeringen har foretatt en ”merkbar styrking ”” etter den kom til makten er vanskelig å se. Så langt er det blitt mindre kunnskap i skolen, mindre kunnskap om skolen og mindre ressurser til skolen. Regjeringen er veldig opptatt av å forsvare den offentlige skolen, eller som Djupedal skriver: ’Et</p>	<p>Clemet hevder Kunnskapsminister og maktpolitiker Djupedal har dyp mistillit til friskoler og til borgerne. Videre at det ikke finnes forskning som viser at friskoler skaper sosiale skiller eller en dårligere offentlig skole. For Regjeringen er ”skolen som system” målet, ikke elevene, hevder Clemet.</p> <p>Etter de rødgrønne kom til makten har det blitt mindre kunnskap i skolen, mindre kunnskap om skolen og mindre ressurser til skolen.</p> <p>Svært offensiv retorikk der Djupedal og de rødgrønne beskyldes for å overkjøre mindretallet, stoppe forskning på friskoler, kriminalisere kommersielle friskoler, se på borgerne med mistillit. Det har med de rødgrønne blitt mindre kunnskap og resurser i skolen. Clemet hevder at en best mulig offentlig skole er målet, men det</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Friskoler Den offentlige skolen Djupedal Kunnskapsløftet De rødgrønne Maktpolitikere Elevene Skoleforskning</p> <p><b>Dialektikk:</b> Den offentlige skolen - Friskoler</p> <p><b>Påstand:</b> Etter de rødgrønne kom til makten har det blitt mindre kunnskap i skolen, mindre kunnskap om skolen og mindre ressurser til skolen.</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A</p>



<p>forsvar for fellesskolen'. Mitt synspunkt er at det ikke kan være skolen, eller systemet, som er målet – men menneskene, i dette tilfellet elevene. Middelet til å hjelpe elevene til en god fremtid preget av selvhjulpenhet og livskvalitet, er en best mulig offentlig skole, men også mulighet til å velge seg til eller fra, dersom det er behov for det. En elev som mistrives sterkt, som ikke lærer å lese eller som blir mobbet, bør ha rett til å velge en alternativ skole uten å oppleve moralisering fra rødgrønne maktpolitikere som synes de vet best.”</p>	<p>må være mulighet til å velge den vekk.</p>	
<p><b>Utdrag fra teksten</b></p>	<p><b>Sentralt tema</b></p>	<p><b>Markører</b></p>
<p><b>22. Avisinnlegg: ”Bløff om friskoler”, VG s. 47, 28.03.2007.</b>  ”Landsmøte i SV var stålende fornøyd. Og ingen kan jo forbauses over at sosialister begeistres når staten overtar.”  ”(…) kunnskapsministeren må bløffe og snakker usant for å fremme sin sak.”  ”Kommersielle skoler har ikke fått endret sine rammevilkår overhodet. Private, kommersielle skoler er like tillatt i dag som de alltid har vært.”  ”Den forskning vi har i Norge viser at det ikke blir større sosiale skiller med friskolene. De elevene som velger friskoler, kommer fra like variert bakgrunn som elevene i den offentlige skolen. Men ofte er det mer varierte elevgrupper på friskolene fordi elevene kommer fra ulike deler av byen.”  ”Den forskningen vi har i Norge, viser at kvaliteten kan bli litt bedre både i friskolene og i den offentlige skolen. Men mye tyder på at både friskolene og den offentlige skolen har noe å lære av hverandre. Mange ønsker å forske mer, men Djupedal har nå stoppet videre forskning.”  ”Regjeringen vil at friskoler i fremtiden skal hete privatskoler.”  ”Regjeringen mener det er klagjørende at begge skoleslag nå heter privatskole fremfor at de heter henholdsvis friskole og privatskole.”  ”Regjeringen forbyr ingen privatskoler. Men de vil bare gi offentlig støtte og stille krav (for eksempel om ikke å ta ut utbytte) til privatskoler som er religiøse, internasjonale eller baserer seg på alternativ pedagogikk. En privatskole som gir tilbud i for eksempel realfag, dans, rørleggerfag eller hotellfag vil ikke få støtte og må derfor greie seg selv, for eksempel ved å etablere et kommersielt tilbud. Vi får altså færre privatskoler som mottar offentlig støtte og er regulert av det offentlige – mens vi kan få flere privatskoler som ikke får støtte og er kommersielle.”  ”Norge er blant de land som har desidert færrest elever i privatskoler. Antallet elever i ’ekte’ privatskoler er nesten ikke målbart, og antall elever i det som hittil ble kalt friskoler, er mindre enn i alle andre land som det er naturlig å sammenligne med.”  ”Kvaliteten på norsk skole er dessverre ikke så god som mange har trodd. Det er store sosiale forskjeller i norsk offentlig skole. Nesten 1/5 av</p>	<p>I innlegget beskyldes Djupedal for bløff og løgn i forhold til de endringer de rødgrønne gjør med friskoleloven. Kommersielle skoler har ikke fått endret sine rammevilkår. Clemet hevder at den forskningen vi har på friskoler, som Djupedal stopper, ikke slår negativt ut i forhold til fellesskolen og sosial ulikhet. Kvaliteten på norsk skole er dessuten dårlig, 1/5 lærer ikke å skrive og lese skikkelig. John Bauer, Sonans og Akademiet vil ikke lengre få offentlig støtte, men en kristen videregående skole vil få støtte med en kristen formålsparagraf og en andakt i ny ne. Saklig og punktvis og innlegg, der Clemet rydder opp i begrepet kommersielle skoler. Offensiv retorikk der fellesskolens kvalitet bestrides. SV / sosialister fremstilles som ”strålende fornøyd” med at staten tilsynelatende overtar.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b>  Friskoler  Privatskoler  Den offentlige skolen  Staten  Sosialister  Djupedal  SV  De rødgrønne  <b>Dialektikk:</b>  Statlig styring - Enkelt individets valgfrihet  Fellesskolen – friskoler  Staten – det private  <b>Påstand:</b>  ”forskning vi har i Norge viser at det ikke blir større sosiale skiller med friskolene”  ”Norge er blant de land som har desidert færrest elever i privatskoler”  ”Nesten 1/5 av elevene går ut av grunnskolen uten å kunne lese og skrive skikkelig”  ”størrelsen på elevgruppene har vokst, mens lærertettheten er blitt redusert, siden de rødgrønne overtok.”  <b>Empirisk belegg for påstand:</b>  Utdanningsforbundet  ”Forskning”</p>

<p>elevene går ut av grunnskolen uten å kunne lese og skrive skikkelig. Mange land, med et større innslag av friskoler, gjør det bedre enn Norge. Det er likevel ikke mulig å påstå at det er en sammenheng, og at det er derfor andre land gjør det bedre. Men forbud mot friskoler og mangel på privatskoler gir altså ingen garanti for at man greier å skape en god skole.”</p> <p>”Ifølge de siste tallene fra utdanningsforbundet, har størrelsen på elevgruppene vokst, mens lærertettheten er blitt redusert siden de rødgrønne overtok.”</p> <p>”John Bauer, Sonans og Akademiet er videregående skoler som nå ikke lenger vil få offentlig støtte. Vil de også bli nektet støtte til en kristen videregående skole? Nei. Hvis de etablerer en kristen videregående skole, vil de kunne få offentlig støtte. Det holder antagelig med en kristen formålsparagraf og en andakt i ny ne.”</p>		
Utdrag fra teksten	Sentralt tema	Markører
<p><b>23. Avisinnlegg: ”En ideologisk tvangstrøye”, Aftenposten s. 5, del 2, 20.03.2007.</b></p> <p>”Fredag brakte NRK en gammel nyhet: Norsk skole produserer tapere, og det ser ikke ut til at vi bryr oss. Det er større sosiale forskjeller mellom norske elever enn mellom elevene i mange land vi vanligvis sammenligner oss med. Den samme nyheten slo ned som en bombe høsten 2001, da vi for første gang ble presentert for den internasjonale OECD-studien PISA. Også den gang var det delvis gammelt nytt, men mange hadde nektet å se realiteten i øynene. Enhetsskolen hadde fungert som et skjold mot sannheten. Venstresiden var så opptatt av likhet at den nektet å akseptere at norsk skole faktisk var en forskjellsskole. Kunnskap og åpenhet om skolen var kontroversielt.”</p> <p>”Ett viktig mål med Kunnskapsløftet er å sørge for at skolen kan bidra til å jevne ut sosiale forskjeller, bl.a. ved å sørge for at flere barn lærer å lese og skrive.</p> <p>”Poenget er jo at skolen i andre land greier å jevne ut slike sosiale forskjeller langt bedre enn vi gjør.”</p> <p>”Arbeiderpartiet erkjenner altså omsider at likhetspolitikken har sviktet.”</p> <p>”Årsaken til at enhetsskolen svikter er enkel: Mennesker er forskjellige. Vi har ulike evner og talenter. Hvis alle behandles likt, blir vi i virkeligheten behandlet ulikt, fordi vi er forskjellige. Derfor bør ikke skolen behandle alle elevene likt. De skal behandles likeverdige, men ikke likt. Men har SV og Øystein Djupedal fullt ut forstått dette viktige poenget? Jeg har mine tvil. Han har igjen lukket skolen for innsyn utenfra. Dermed blir det også mindre åpen debatt og ytre press på en skole som må forbedre seg. Vi blir igjen avhengig av OECD for å få vite hvordan det står til i norsk skole. (...) Djupedal har også satt en stopper for flere friskoler. De passer ikke inn i enhetsskolen. Forskningen viser riktig nok at friskolene ikke har ført til større forskjeller, og at de</p>	<p>Clemet hevder enhetsskolen er venstresidens ideologiske tvangstrøye og et skjold mot sannheten. Enhetsskolen er egentlig en forskjellsskole som produserer tapere uten at vi bryr oss. Enhetsskolen svikter iflg. Clemet fordi mennesker er forskjellige og de kan ikke behandles likt. Dette har fremdels ikke SV og Djupedal forstått og nå lukker de skolen for innsyn utenfra. De påstår feilaktig i følge Clemet at friskolene fører til større forskjeller og en dårligere skole. Et av Kunnskapsløftets mål, med sitt fokus på grunnleggende ferdigheter, er å jevne ut sosiale forskjeller.</p> <p>Retorisk tegnes det et bilde av enhetsskolen som en statlig tvangsskole med mål om ensretting. Særlig kobles SV og Djupedal til dette bildet. Clemet hevder at det kan se ut til at Arbeiderpartiet har forstått at enhetsskolen var et feilgrep. Clemet trekker videre fram fordelene med friskoler, som et tilbud særlig for dem som ikke ”greier seg så bra” og dem ”som ikke passer inn i enhetsskolen”.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Enhetsskolen Friskoler OECD PISA Sosiale forskjeller</p> <p><b>Dialektikk:</b> Enhetsskolen – friskoler Venstresidens kollektive ideal - individets frihet Det offentlige – det private</p> <p><b>Påstand:</b> ”Forskningen viser at friskolene ikke har ført til større forskjeller” ”Det er større sosiale forskjeller mellom norske elever enn mellom elevene i mange land vi vanligvis sammenligner oss med.” ”Skolen i andre land greier å jevne ut slike sosiale forskjeller langt bedre enn vi gjør.”</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A</p>

<p>bidrar til økt kvalitet, også i den offentlige skolen. Men det hjelper ikke, for Regjeringen vil ikke høre. I stedet har Djupedal like godt stoppet videre forskning.”</p> <p>”Friskolene kan være et tilbud til dem som ikke greier seg så bra, eller som kanskje ikke passer inn i den vanlige enhetsskolen. De kan bidra til å skape et mer variert og differensiert skoletilbud, slik at flere elever kan finne seg til rette. De etableres fordi noen gjerne vil være med på å skape en bedre skole. Men likevel blir de altså nektet av Regjeringen. Enhetsskolen - selve systemet - er viktigere enn menneskene. Det er på tide at noen stiller Djupedal noen kritiske spørsmål om dette: Hvilken kunnskap har egentlig kunnskapsministeren for å påstå at friskolene er så farlige?</p> <p>Kan han dokumentere sine påstander om at friskolene fører til større forskjeller og en dårligere skole - eller er enhetsskolen fortsatt en ideologisk tvangstrøye?</p>		
<p><b>Utdrag fra teksten</b></p>	<p><b>Sentralt tema</b></p>	<p><b>Markører</b></p>
<p><b>24. Avisreplikk: ”FAFOs velferdsstat”, Dagbladet s. 47, del 1, 20.02.2007.</b></p> <p>”(…) velferdsforskningen i Norge er for ensidig, bl.a. fordi den hviler på et normativt grunnlag som sjelden eller aldri blir debattert. Men ifølge Hernes er det ikke nødvendig å debattere velferdsstatens normative grunnlag. Det kan bare tas for gitt. Velferdsstaten er så vellykket at det eneste som trengs, er mer av det samme: Mer elendighetsforskning og flere overføringer over statsbudsjettet. Hernes' utsagn illustrerer hvor viktig det er at det finnes alternative forsknings- og utredningsmiljøer og flere stemmer i den offentlige debatt.”</p> <p>”Jeg synes ikke det er så vellykket at nesten 800.000 personer i arbeidsfør alder står utenfor arbeidsmarkedet i Norge. Mange av dem kan og vil arbeide, og vi trenger arbeidskraft, men det hjelper ikke. De er støtt ut.”</p> <p>”(…) mange innvandrere aldri kommer inn på arbeidsmarkedet. De får mye passiv støtte fra en stor og sjenerøs velferdsstat, men i praksis nektes de selvhjulpenhet og selvspekt gjennom eget arbeid.”</p> <p>(…) den norske skolen er verre enn den amerikanske når det gjelder å reprodusere sosial ulikhet - enda vi bruker mer penger på skolen enn nesten alle andre land.”</p> <p>”(…) vi har noen problemer som virker så fastlåste at det kanskje er grunn til å spørre om det har noe med «systemet» å gjøre. Men i så fall må man også være villig til å forske på det.”</p>	<p>Velferdsstaten er ikke så vellykket, selv om Hernes hevder det, skriver Clemet. Den norske fellesskolen, som tilføres mer penger enn nesten alle andre lands skoler, reproducerer sosial ulikhet, verre enn den amerikanske skolen. Nesten 800.000 personer i arbeidsfør alder står utenfor arbeidsmarkedet. Clemet mener det må være noe galt med systemet. Det trengs ikke mer elendighetsforskning og flere overføringer over statsbudsjettet. Det trengs uavhengig og alternativ forskning på det systemet og flere stemmer i den offentlige debatten.</p> <p>Retorisk utfordres velferdsstaten, velferdsforskningen og fellesskolen som system. Clemet peker på en skole som bruker mer penger enn nesten alle andre land, men som reproducerer mer ulikhet enn den amerikanske. Videre påpekes en passiv og sjenerøs velferdsstat ift. innvandrere og arbeidsmarkedet.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Velferdsstaten Gudmund Hernes FAFO Fellesskolen Sosial ulikhet Arbeidsmarkedet Innvandrere Pengebruk på skolen Forskning</p> <p><b>Dialektikk:</b> Velferdsstaten – Uavhengig forskning ”Systemet” - dens utfordrere</p> <p><b>Påstand:</b> Den norske skolen er verre enn den amerikanske når det gjelder å reprodusere sosial ulikhet - enda vi bruker mer penger på skolen enn nesten alle andre land.</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A</p>
<p><b>Utdrag fra teksten</b></p>	<p><b>Sentralt tema</b></p>	<p><b>Markører</b></p>
<p><b>25. Avisinnlegg: ”Synsing om friskoler”, Dagbladet s. 43, del 1, 04.02.2007.</b></p> <p>”Man kan ikke på generelt grunnlag hevde at friskoler fører til større klasseskiller eller dårligere offentlig skole. Det er et empirisk spørsmål, som</p>	<p>Clemet hevder at det ikke finnes empiri som understøtter de rødgrønnes fordomsfulle og negative synsing om at friskoler fører til større klasseskiller og</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Friskoler Offentlig skole De rødgrønne Kunnskapsministeren</p>

<p>må undersøkes. Den forrige regjering igangsatte forskning for å finne ut mer om dette. Av naturlige årsaker finnes det foreløpig ikke mye forskning på effektene av andre friskoler enn de religiøse og pedagogiske. Men den forskningen som er kommet, er positiv både for friskolene og den offentlige skolen. Det er ønskelig å forske mer, men det ønsker ikke kunnskapsministeren. Han har derfor stoppet videre forskning. Uansett er det intet grunnlag for de negative påstander Dagbladet og de rødgrønne fremsetter om.”</p>	<p>dårligere offentlig skole. Kunnskapsministeren har stoppet den forskning forrige regjering igangsatte på feltet. Retorisk fremstilles de rødgrønne og Dagbladet i negative vendinger. De er både redd for forskning om friskoler og er ideologiske motstandere av friskoler.</p>	<p>Forskning <b>Dialektikk:</b> Den offentlige skolen - friskoler <b>Påstand:</b> De rødgrønne fremsetter negativ og fordomsfull synsing om friskolene. <b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A</p>
<p><b>Utdrag fra teksten</b></p>	<p><b>Sentralt tema</b></p>	<p><b>Markører</b></p>
<p><b>26. Replikk: ”Feil om friskoler”, Dagbladet s. 47, del 1, 30.01.2007.</b> ”I en prinsipløs og kunnskapsløs kommentar til friskoleloven skriver Dagbladet (28.1.) at «den svekker den offentlige skolen og dermed bidrar til å lage en klassesdelt skole. Det er som regel de ressurssterke som vil ha et enda bedre tilbud enn det kommune og stat kan tilby.» Alt dette er feil, og det kan dokumenteres, bl.a. gjennom nylig fremlagt norsk forskning. Friskolene svekker ikke den offentlige skolen. Snarere er det visse indikasjoner på at den offentlige skolen kan styrkes av at den kan lære av et større mangfold av skoler. Friskolene bidrar heller ikke til en klassesdelt skole. Det er allerede oppsiktsvekkende store sosiale forskjeller i den offentlige skolen i Norge. Det er ingen tegn til at friskolene bidrar til å forsterke disse skillene - kanskje med ett lite unntak: De religiøse skolene og de som tilbyr alternativ pedagogikk - altså nøyaktig de skolene SV og Dagbladet vil tillate - ser ut til å ha en svakt segregerende effekt. Mer prosaisk sagt: Det er nok litt flere høyt utdannede foreldre på Steinerskolen enn på de skolene SV og Dagbladet vil forby. Dermed er det heller ikke riktig at det som regel er de ressurssterke som velger friskoler, hva nå Dagbladet måtte mene med det. Friskoleforeldre er ikke rikere enn andre foreldre, men noen av dem er kanskje litt mer ressursrike. I så fall er nok de mest ressursrike å finne på de skolene SV og Dagbladet vil tillate og i mindre grad på de skolene de vil forby. Dagbladet synes for øvrig å mene at det er feil at skattebetalerne betaler for skolegangen til de som går på friskoler. I all verden! Så de skattebetalerne som av en eller annen grunn velger en alternativ skole for sine barn, skal altså selv betale prisen - etter at de har betalt skatt? I så fall kan vi imøtese en skikkelig klassesdelt skole etter engelsk mønster. En slik utvikling er jeg imot. Dessuten må det jo sies å være litt paradoksalt i et land som akkurat har innført makspris i private barnehager, bl.a. med Dagbladets støtte.”</p>	<p>Clemet hevder at Dagbladet og SV er prinsipløse og kunnskapsløse i debatten om ny friskolelov. Dagbladet og SV hevder feilaktig at friskoler vil bidra til en klassesdelt skole og svekke den offentlige skolen. Clemet hevder at ny forskning indikerer at den offentlige skolen, med oppsiktsvekkende sosiale forskjeller, styrkes av mangfoldet friskoler skaper. Unntaket ifht. segregering, er religiøse skoler og skoler med alternativ pedagogikk, de skolene SV og Dagbladet vil tillate. Retorisk slås venstresiden og dagbladet sammen, de formidler i følge Clemet et vrengebilde av friskolene. Fellesskolens mangler og problemer påpekes av Civita.</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Friskoleloven Den offentlige skolen Sosiale forskjeller SV Dagbladet <b>Dialektikk:</b> Fellesskolen – Friskolene <b>Påstand:</b> Det er ikke riktig at det som regel er de ressurssterke som velger friskoler <b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A (”nylig fremlagt forskning”)</p>
<p><b>Utdrag fra teksten</b></p>	<p><b>Sentralt tema</b></p>	<p><b>Markører</b></p>
<p><b>27. Avisinnlegg: ”Overflatisk språkråd”, Dagsavisen s. 32, 19,01.2007.</b> ”Språkrådets Sylfest Lomheim er Ap-mann, og han har tidligere vist at han kan fuske i faget. Nå lar han seg bruke av regjeringen, som vil endre begrepet «frittstående skole» til «privatskole»”</p>	<p>Clemet hevder at språkrådets Sylfest Lomheim, er Ap-mann, lar seg bruke av de rødgrønne for å legitimere endringen av begrepet «frittstående skole» til «privatskole». Forskjellen</p>	<p><b>Nøkkelord:</b> Språkrådet Friskoler Frittstående skoler Privatskoler <b>Dialektikk:</b></p>

<p>”Begrepet frittstående skole - eller friskole i daglig tale - har aldri blitt akseptert av de rødgrønne partiene.</p> <p>”I deres verden er privat + skole = skurk, og derfor passer det bra å bruke ordet privat. I min verden er ikke privat et skjellsord. (...) forrige regjeringen hadde gode grunner for å innføre begrepet frittstående skole: I Norge, som i alle andre land, er det to typer privatskoler: Det er, i ordets rette forstand, helt private skoler, som er privat finansiert og regulert, nesten som en hvilken som helst bedrift. Flertallet av private skoler i vår del av verden er imidlertid private skoler som i stor utstrekning er offentlig finansiert, regulert og kontrollert. Inntil vi fikk den nye loven om frittstående skoler het begge disse skoleslagene «privatskoler» i Norge, enda det i virkeligheten dreide seg om to meget forskjellige skoleslag. Både juridisk og språklig var det derfor nyttig å foreta et skille.</p> <p>”Lomheim lar seg altså bruke - uten å sette seg inn i saken overhodet.”</p>	<p>mellom friskoler og privatskoler gjøres rede for.</p> <p>Retorikken er svært offensiv, nesten aggressiv, rettet mot de rødgrønne, her inkluderes Sylfest Lomheim. De rødgrønne beskyldes for å bruke ordet privat- om friskoler for å undergrave friskolene.</p>	<p>De rødgrønne – friskolene</p> <p><b>Påstand:</b> Flertallet av private skoler i vår del av verden er imidlertid private skoler som i stor utstrekning er offentlig finansiert, regulert og kontrollert</p> <p><b>Empirisk belegg for påstand:</b> N/A</p>
--	---	--

## 4.2 Trinn 2, sammenfatning av funn fra analysens trinn 1

I analysens trinn 1, ble tekstene kondensert og kategorisert. På bakgrunn av dette vil jeg nå i analysens trinn 2, redegjøre for sammenhenger, retorikk og ideologi som synliggjøres gjennom kategoriene i trinn 1. Jeg vil se på hvilket bilde Civita i tekstene tegner av den norske fellesskolen. Er bildet preget av tillit, mistillit eller er det verdinøytralt og balansert? Videre i analysen vil jeg se på hvilke ideologier som settes opp mot hverandre. Funn knyttet til ideologibegrepet blir sentralt utover i analysen.

Jeg sammenfatter funnene fra tekstanalysens trinn 1 med den hensikt å gi oversikt, trekke ut substans, finne mønster og budskap i tekstene.

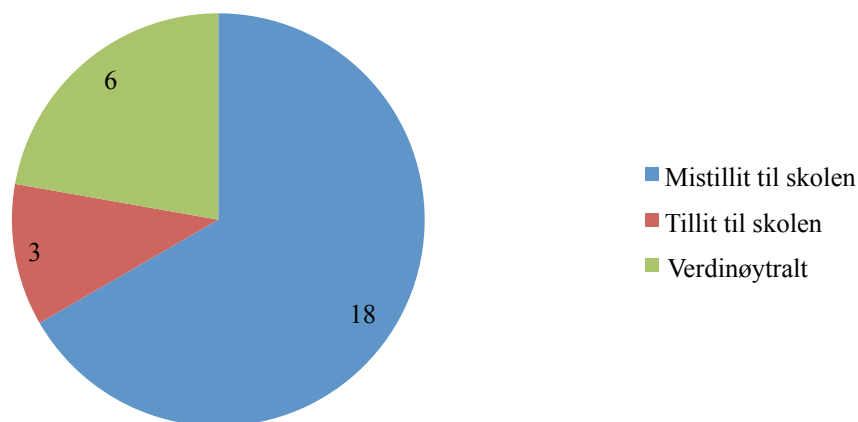
Med kodingsenhetene tillit, mistillit eller verdinøytralt, sikter jeg til det hovedinntrykket leseren sitter igjen med av den norske fellesskolemodellen. Innleggene med kodingsenheten mistillit, kan også ha elementer der fellesskolen omtales i positive vendinger. Men, det er helhetsinntrykket teksten gir som danner grunnlag for kodingsenhetene tillit, mistillit og verdinøytralt.

Teksttolkningens tilnærming i trinn 1 var hermeneutisk, og jeg har forsøkt å være mest mulig transparent og konsis. Analyseteknikken jeg bruker er valgt for å oppnå størst mulig grad av reliabilitet. For å styrke undersøkelsens pålitelighet er beskrivelsen av de forskjellige analysetrinnene gjort rede for. Det er et mål at denne kodingen og språkanalysen, kan rekonstrueres ved bruk av samme metode.

Det første jeg ønsket å se nærmere på var hvilket inntrykk jeg som leser satt igjen med etter å ha lest tekstene. Dette blir forklart i punkt 4.2.1 til 4.2.5. Jeg ønsker å se på det store bilde tekstene tegner av fellesskolen, med det mener jeg den offentlige skolen. Dette kaller jeg tekstens stemme. I de fleste tekstene som undersøkes er manglende tillit til fellesskolen gjennomgående.

Det er videre interessant å sette tematikken i de ulike tekstene i sammenheng med det bilde som tegnes av fellesskolen. Jeg fant at de tekstene som har tillit til skolen tar opp temaet innvandring og segregering. Dette gjelder tekst no. 1, 2 og 3. Tekstene som enten er verdinøytrale eller viser mistillit til skolen i Norge, skiller seg ikke vesentlig ut med tanke på nøkkelord og dialektikk.

### 4.2.1 Segregerte skoler



**Figur 4: Graden av mistillit, tillit og / eller verdinøytralt**

Et funn som altså utmerker seg i tekstanalysens trinn 1, er at kun 3 av 27 tekster tegner et bilde preget av tillit til skolesystemet i Norge. Tema for disse 3 innleggene er segregerte skoler i Oslo øst. De er også de eneste artiklene som har dette som hovedtema. Civitas engasjement for integrering og segregering speiler diskusjonen som også var aktuell i media i dette tidsrommet. Dialektikken i tekstene skiller seg ikke ut. De tre tekstene har politisk styring versus individets rett til å velge som dialektikk. I disse tre tekstene argumenterer Clemet for at staten ikke bør blande seg inn.

(...) det er grenser for hva slags virkemidler som kan tas i bruk i et liberalt, demokratisk samfunn. (...) Jeg ønsker ikke et samfunn der politikerne bestemmer at mennesker skal sorteres etter etnisitet, verken i skolen eller andre steder (tekst no. 1).

De 3 tillitstekstene står i motsetning til de resterende 24 tekstene, fordi de omtaler skolesystemet i Norge i positive vendinger.

(...) mye viktigere enn at muslimske jenter får tilrettelagt svømmeundervisningen i skolen er at de gjør det fantastisk godt på skolen (tekst no. 2).

(...) når politikere fremhever og förstørrer helt alminnelige hverdagsproblemer fremfor å vektlegge alt det som går svært godt, har de gjort et valg som i seg selv kan få konsekvenser. (tekst no. 2).

Segregeringen i skolen har sjelden noe med skolepolitikken å gjøre. De er snarere en refleks av skolenes elevgrunnlag, dvs. bosettingen rundt skolene. (tekst no. 3).

Bostedssegregeringen i Oslo ufarliggjøres og bagatelliseres i disse tre tekstene. Eksempelvis i tekst no. 1:

Jeg kjenner ingen by i vår del av verden som ikke sliter med visse skiller i skolen som følge av bostedssegregering. «Like» elever har en tendens til å gå på de samme skolene. Folk velger bosted ut fra blant annet tradisjon og trivsel, venner i nabolaget og økonomi (tekst no. 1).

(...) Norge ser ut til å ha langt mindre problemer i bydeler og på skoler med mange minoritetselever enn mange andre land har (tekst no. 3).

I klar motsetning til alle de andre tekstene, tar disse tre tekstene heller ikke opp friskoler, privatskoler og internasjonale tester. De tegner heller ikke fiendebilde der en ”venstreside” er trusselen. Friskoler, privatskoler og ”venstresiden” er gjennomgangstema for de andre tekstene, der et negativt bilde med mistillit til fellesskolen / den offentlige skolen settes opp som en motsetning til friskoler og privatskoler. Fellesskolen kobles i disse tekstene gjerne mot negativt klingende og belastede metaforer. Et eksempel er diskusjonen der felles skolemat omtales som standardisert statsmat:

Noen har funnet ut at det er lurt å spise sunt. Det øker evnen til å lære på skolen (...) er det noe som tyder på at standardisert statsmat er det mest fornuftige vi kan spise (...) Eller skal vi innføre døgndrift på skolene, slik at alle blir behandlet likt? (tekst no. 6).

#### **4.2.2 Venstresidens skolepolitisk program**

Argumentasjonen rundt en såkalt ”venstresides” innflytelse på fellesskolen, er en klar og tydelig stemme som er gjennomgående i tekstene:

Dermed har vi også avslørt at mye av det vi trodde var fint med den såkalte enhetsskolen, var myter. Dessverre lever noen av disse mytene videre hos noen (...) det er svært store forskjeller mellom norske elever, og det er en meget høy andel med svake faglige ferdigheter. Vår enhetsskole har altså vært en forskjellsskole (tekst no. 7).

Venstresidens skolepolitiske program er kastet på historiens skraphaug (tekst no. 8).

Norge var antagelig det siste landet i vår del av verden som ikke hadde innført noe system for å vurdere kvaliteten i skolen (tekst no. 8).

Det revolusjonære SV er nå blitt en av de varmeste forsvarerne av det samfunn som andre bygget opp mens de protesterte (tekst no. 10).

Og som SVs skolepolitiske talsmann en gang sa: Det kan da ikke være noen ulykke å være middels (tekst no.12).

Dagbladet har lenge utmerket seg ved å ha liten kunnskap om skolepolitikk. Akkurat som skolen lenge har satset på allmennlæreren som var ment å skulle undervise like godt i alle fag,

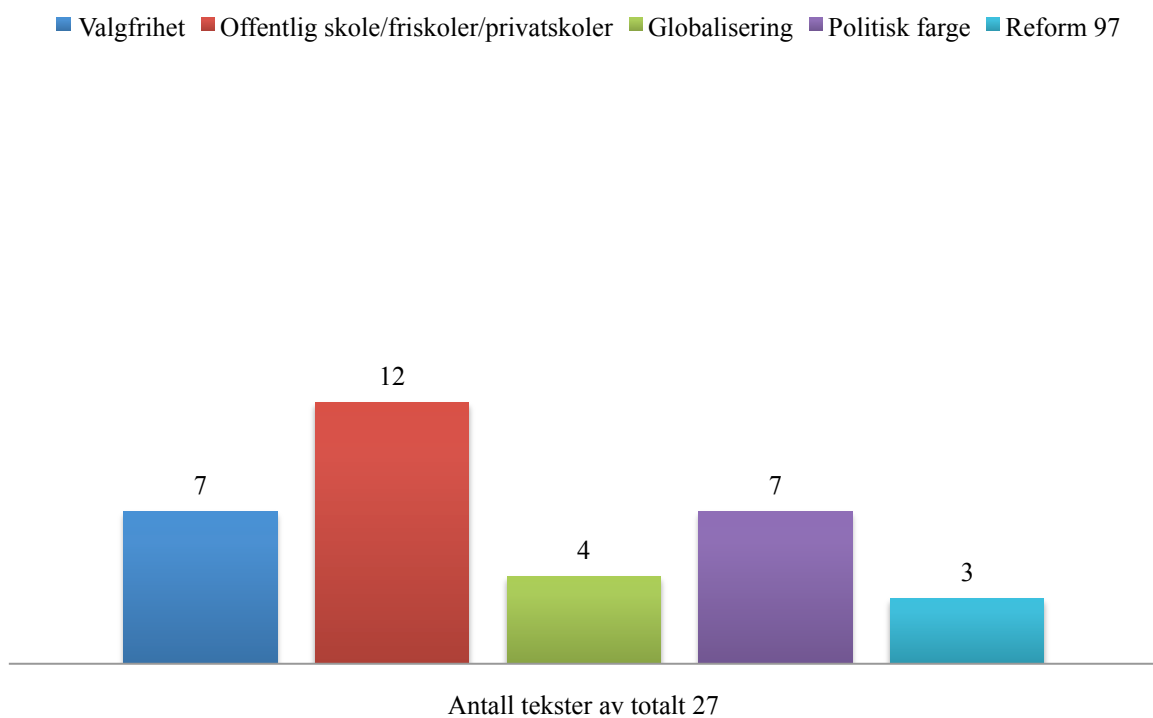


har Dagbladet lenge satset på ”allmennjournalisten” som skal kunne skrive like innsiktsfullt om alle saker. Det har ikke vært noen suksess i skolen. Det ser heller ikke ut til å fungere i Dagbladet (tekst no. 20).

Landsmøte i SV var strålende fornøyd. Og ingen kan jo forbauses over at sosialister begeistres når staten overtar (tekst no. 22).

I deres verden er privat + skole = skurk, og derfor passer det bra å bruke ordet privat (tekst no. 27).

### 4.2.3 Valgfrihet for enkeltindividet



**Figur 5: Skolepolitisk dialektikk**

Figur 5 viser at valgfrihet for enkeltindividet er hovedtema i 7 av tekstene. I denne dialektikken finner vi de tre tekstene som har tillit til fellesskolen. Disse tekstene er det gitt utdrag fra i 4.2.1. Hver tekst kan ha flere spenningspar i analysen kategorisert som dialektikk.

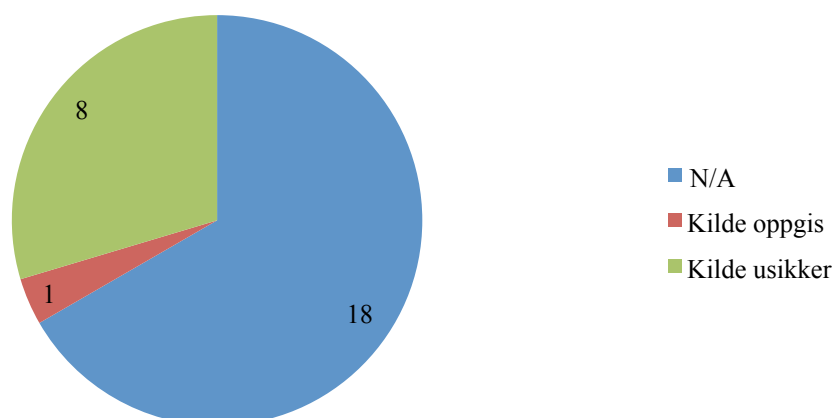
Dette gjør at antallet tekster kategorisert i dialektikk overstiger 27. Perspektivet med valgfrihet og åpenhet for enkeltindividet i motsetning til en sterk stat, henger ellers sammen med tekstene hvor friskoler og privatskoler er nøkkelord:

(...) det er de minste fellesskapene som er viktigst: Familien, venner, nærmiljøet og de frivillige organisasjonene. Det er her vi opplever den viktigste velferden; den som dreier seg om kjærlighet og vennskap; om ansvarsfølelse og plikter overfor andre. (...) Samfunnet bryter ikke sammen om Nav bryter sammen. Men uten personlig ansvar, og uten frihet til å ta ansvar, er samfunnet bankerott. Derfor er det viktig at vi ikke overfører alt ansvar til staten (tekst no. 6).

En alternativ skole kan være et problem, hvis den fører til mer segregering, religiøs indoktrinering eller dårligere undervisning enn det er i den offentlige skolen. Skal man sikre seg mot slike problemer, er ikke løsningen å presse alle inn i et statlig system, som om vi levde i sovjetstaten (tekst no. 9).

Oslo er den kommunen som nå gjør det best i hele landet. Rangeringer kommer dessuten uansett. De lages av mediene. Generelt misliker jeg argumentet om at viktig informasjon bør holdes tilbake, fordi det kan «forvirre» og «villede» borgerne. Det er ikke et argument som passer i et åpent og demokratisk samfunn. At mediene bruker slike argumenter, er ekstra tankevekkende (tekst no. 18).

#### 4.2.4 Påstander og empiri



Figur 6: Påstander og empiri

Tekstene i denne analysen er skolepolitiske avisinnlegg produsert av Civita. Hvorvidt det bør stilles krav til dokumentasjon av forskning og empiri i slike tekster tar jeg ikke stilling til. Men jeg kan konstantere at tekstene inneholder svært mange eksplisitte påstander av typen:

Innvandrererelever gjør det svært bra og til dels bedre enn majoritets elever i hele landet. (tekst no. 1).

Den norske skolen er verre enn den amerikanske når det gjelder å reprodusere sosial ulikhet – enda vi bruker mer penger på skolen enn nesten alle andre land (tekst no. 24).

Figur 6 viser hvor mange av tekstene som oppga kilde eller empirisk belegg for påstander i tekstene, og hvilke kilder som ble brukt / oppgitt. Når kilde eller empirisk belegg mangler skrives: N/A forstått som Not available - Ikke tilgjengelig.

I kun 1 av de 27 tekstene kan kildene til teksten spores. I dette ene tilfelle, til litteraturlista til Civita-notat nr. 5 2010: Innvandring og eiendom.

18 av 27 tekster oppgir ikke kilder og henviser ikke til empiri.

8 av 27 tekster oppgir svært generelle kilder / empiri som eksempelvis OECD / PISA, og der påstandene er diskutabile.

## 4.2.5 Ideologi

Jeg bruker dialektikk som en markør for å tydeliggjøre ideologier som kommer frem og som settes opp mot hverandre i tekstene. Viktige verdier og preferanser settes her opp mot hverandre. Ideologi er dermed motsetninger på det kollektive plan. Handlinger rettferdiggjøres ved hjelp av tanker og ideer som har tatt de egentlige motivenes plass (Kalleberg, 1970). Tilnærmingen til tekstene er fremdeles hermeneutisk og jeg forsøker å være systematisk og transparent med mål om størst mulig reliabilitet. I figur 5 kodes den dialektikken som fremkommer i tekstene i fem skolepolitiske perspektiver: valgfrihet, offentlig skole/friskoler/privatskoler, globalisering, politisk farge og Reform 97.

**Valgfrihet:**

I det skolepolitiske perspektivet valgfrihet, fokuseres det på spenningsforholdet mellom statlig styring og individets frihet til å velge og variasjoner rundt dette.

**Offentlig skole/friskoler/privatskoler:**

I diskusjonen rundt den offentlige skolen fokuserer Civita på spenningsforholdet mellom den offentlige skole og andre private løsninger for utdanning.

**Globalisering:**

Perspektivet globalisering fokuserer på spenningsforholdet mellom fellesskolen og andre lands utdanningssystemer og test- evalueringssystemer.

**Politisk farge:**

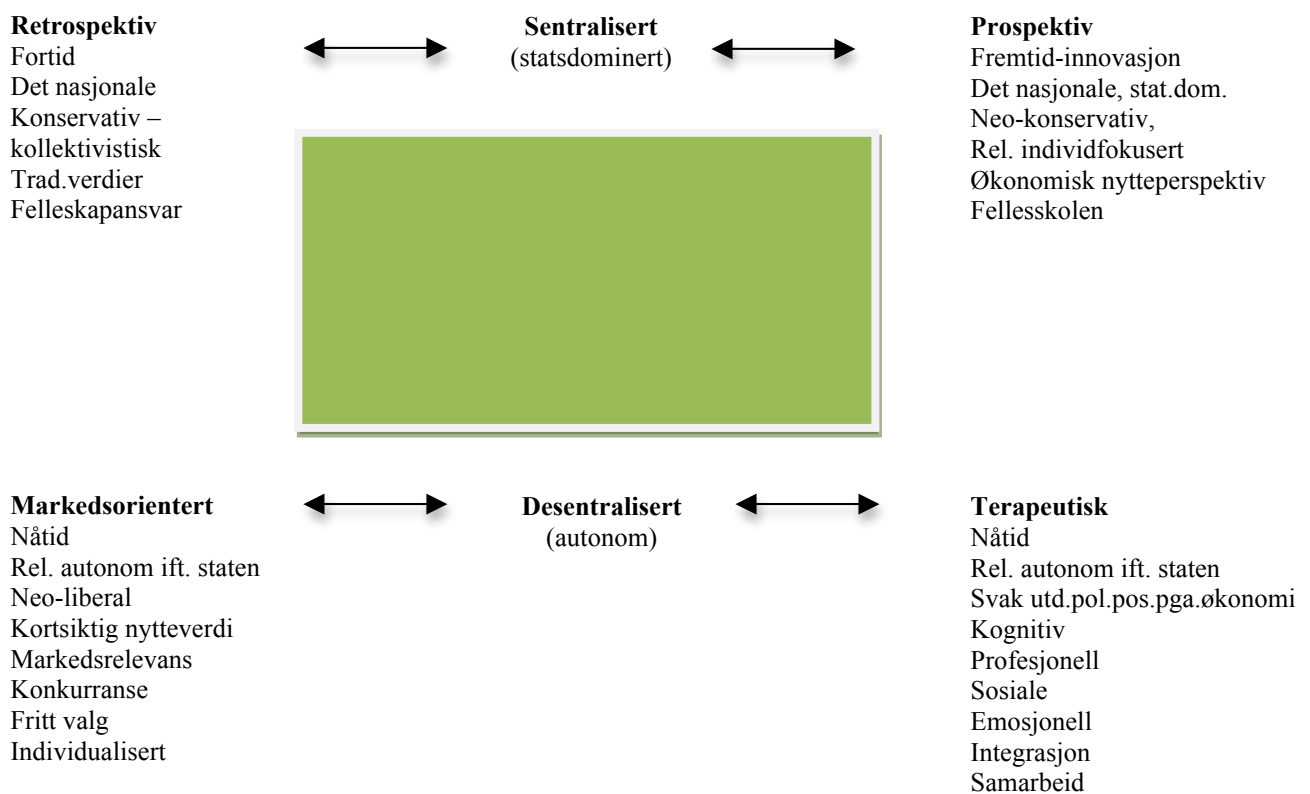
Dette perspektivet tydeliggjør politiseringen i tekstene. I tekstene settes en såkalt venstresides innflytelse på skolen i sammenheng med svake internasjonale resultater og generelle problemer med skolen.

**Reform 97:**

I tre tekster settes Kunnskapsløftet som reform opp mot Reform 97.

### 4.3 Trinn tre, kategorisering mot pedagogiske identiteter

I punkt 2.3 redegjorde jeg for analysebegrepet pedagogiske identiteter. De fire pedagogiske identitetene ble så illustrert i 2.4 – 2.8, i et historisk tilbakeblikk på reformer i norsk skole fra etterkrigstiden frem til i dag. Jeg vil nå benytte pedagogiske identiteter til å kategorisere funnene fra analysens trinn 1.



Figur 7: Pedagogiske identiteter (Bernstein 2000; Hovdenak 2000)

### 4.3.1 Civita sentralisert – desentralisert

Den første plasseringen i Bernsteins modell om pedagogiske identiteter gjør jeg i forhold til sentralisert – desentralisert. Det er i svært liten utstrekning argumentasjon for sentralisering i Civitas tekster. Der Civita argumenterer for sentraliserte styringsperspektiver for utdanning er det i motsetning til ”venstresidens” desentraliserte styring av skolen. Eksempler på dette fra tekstanalysens trinn 1 er:

Jeg tror nemlig ikke at jeg bare har drømt at SV har vært mot eksamen, mot nasjonale prøver, mot sentral fag- og timefordeling og mot opptakskrav til lærerutdanningen (tekst no. 7).

I cirka tretti år før Bondevik II-regjeringen kom til makten var norsk skole styrt av en venstreside som ville legge mindre vekt på kunnskap, læring og fag (tekst no. 8).

De 27 tekstene er gjennomsyret av et desentralisert ideal for utdanningspolitikk. Dialektikken som kommer frem i figur 5 gjør det desentraliserte skolepolitiske idealet tydelig. Civita ønsker en desentralisert utdanningspolitikk i form av liberalisering av friskoler og privatskoler under parolen valgfrihet for enkeltindividet. Bare unntaksvis er det ikke fokus på dette perspektivet i tekstene. I disse tilfellene er det ”venstresidens” elevsentrerte og desentraliserte ”reformpedagogikk” som er motstanderen. Under har jeg trukket ut noen eksempler på desentralisert perspektiv fra tekstene. Markørene som understøtter desentraliseringsperspektivet er uthevet.

Huitfeldt tror jeg drives av et ønske om privatisering, men det er feil. Derimot mener jeg at **valgfrihet** er viktig, og det er jeg ikke alene om (tekst no. 4).

(...) det er **de minste fellesskapene som er viktigst**: Familien, venner nærmiljøet og de frivillige organisasjonene. Det er her vi opplever den viktigste velferden; den som dreier seg om kjærlighet og vennskap; om ansvarsfølelse og plikter overfor andre. (...) Samfunnet bryter ikke sammen om Nav bryter sammen. Men uten **personlig ansvar**, og uten **frihet til å ta ansvar**, er samfunnet bankerott. Derfor er det viktig at vi **ikke overfører alt ansvar til staten** (tekst no. 6).

SVs vedtak om å **ekspropriere friskolene** tyder på at partiet er blitt offer for sin egen misvisende propaganda (tekst no. 9).

Personlig har jeg **klokke**tro på **åpenhet** og mener det er enda mer nødvendig når vi ikke har et vanlig marked. Det må være åpenhet om kvalitet og resultater, også i skolen. Alle bør få tilgang på informasjon, og vi bør kunne bruke **borgermakten** vår, stille krav til skolene og **eventuelt bytte skole** (tekst no. 11).

SV har bestemt at **friskolene** nå skal hete «**privatskoler**». Det øker forvirringen og skaper flere misforståelser, hvilket antagelig er hensikten (tekst no. 14).

(...) ingenting som tyder på at de landene som har **friere eller fritt skolevalg**, gjør det dårligere enn andre land (tekst no. 20).

”(...) ingenting i forskning så langt som viser at **friskolene** skaper økte sosiale skiller eller dårligere kvalitet i den offentlige skolen (tekst no. 21).

Regjeringen er veldig opptatt av å **forsvare den offentlige skolen**, eller som Djupedal skriver: ”Et forsvar for fellesskolen”. Mitt synspunkt er at det ikke kan være skolen, eller systemet, som er målet – men menneskene, i dette tilfellet elevene. Middelet til å hjelpe elevene til en god fremtid preget av **selvhjelpenhet** og livskvalitet, er en best mulig offentlig skole, men også mulighet til å **velge seg til eller fra**, dersom det er behov for det. En elev som mistrives sterkt, som ikke lærer å lese eller som blir mobbet, bør ha **rett til å velge en alternativ skole** uten å oppleve moralisering fra rødgrønne maktpolitikere som synes de vet best (tekst no. 21).

Norge er blant de land som har desidert færrest elever i **privatskoler**. Antallet elever i ”ekte” **privatskoler** er nesten ikke målbart, og antall elever i det som hittil ble kalt **friskoler**, er mindre enn i alle andre land som det er naturlig å sammenligne med (tekst no. 22).

**John Bauer, Sonans og Akademiet** er videregående skoler som nå ikke lenger vil få **offentlig støtte**. Vil de også bli nektet støtte til en kristen videregående skole? Nei. Hvis de etablerer en kristen videregående skole, vil de kunne få offentlig støtte. Det holder antagelig med en kristen formålsparagraf og en andakt i ny ne (tekst no. 22).

**Friskolene kan være et tilbud til dem som ikke greier seg så bra**, eller som kanskje ikke passer inn i den vanlige enhetsskolen. De kan bidra til å skape et mer **varierte og differensiert skoletilbud**, slik at flere elever kan finne seg til rette. De etableres fordi noen gjerne vil være med på å skape en bedre skole. Men likevel blir de altså nektet av Regjeringen. Enhetsskolen - selve systemet - er viktigere enn menneskene (tekst no. 23).

(...) skattebetalerne som av en eller annen grunn velger en **alternativ skole** for sine barn, skal altså selv betale prisen - etter at de har betalt skatt? (tekst no. 26).

Begrepet **frittstående skole** - eller **friskole** i daglig tale - har aldri blitt akseptert av de rødgrønne partiene (tekst no. 27).

Jeg skal videre i undersøkelsen plassere sentrale funn fra tekstanalyse trinn 1 og 2 inn i modellen for pedagogiske identiteter.

### 4.3.2 Civita og prospektiv pedagogisk identitet

Avgjørende for den prospektive identiteten er en sentralisert eller re-sentralisert styringsmodell. Hovdenak (2010) plasserer læreplanen K06 i prospektiv pedagogisk identitet og peker også på en bevegelse mot en terapeutisk pedagogisk identitet (Hovdenak & Riksaasen, 2010, p. 209). Tekstene i analysen viser at avstanden mellom K06s pedagogiske identitet og den identiteten som projiseres av Civita er stor. Det økonomiske nytteperspektivet på utdanning i en prospektiv pedagogisk identitet er heller ikke sammenfallende med Civitas. Jeg finner ikke spor av idealtypisk prospektiv retorikk som argumenterer for at økt utdanning skal sikre nasjonal økonomisk vekst. En slik logikk er sentral i både den konservative (retrospektive) og i den nykonservative prospektive pedagogiske identiteten. Civitas perspektiv på sentralisert - desentralisert styring sammenfaller ikke med en prospektiv identitet der statlig dominans og kontroll over utdanningen er avgjørende.

Det nyere re-sentraliserte perspektivet Bernstein beskriver, er en variant av sentralisering (Bernstein, 2000, p. 78). I en prospektiv identitet med re-sentralisert styring av skolen, kan det tilsynelatende virke som om skolen er desentralisert og gitt en grad av autonomi. Utarbeiding av lokale læreplaner er et eksempel på dette. Dette er bare tilsynelatende, fordi staten fremdeles styrer gjennom å kontrollere utdanningens output, dvs. resultatene av, i dette tilfellet den lokale læreplanen. Dårlige resultater / outputs sanksjoneres og gode resultater belønnes (Bernstein, 2000, p. 78). Tekstene jeg har analysert av Civita viser et sterkere desentraliseringsfokus enn i en re-sentralisert identitet. Et ønske om å svekke statens kontroll over utdanning er gjennomgående tema i tekstene jeg har analysert.



Hovdenak og Riksaasen (2010) finner elementer av terapeutisk identitet i K06, men gjør et poeng av at dette er avhengig av lærerens bevissthetsnivå (Hovdenak & Riksaasen, 2010, p. 209). Læringsplakaten som erstattet Broen (Prinsipp og retningslinjer for grunnskolen) i R97 knyttes mot større grad av terapeutisk identitet enn den prospektive R97. Videre blir også tilpasset opplæring i større grad realisert i forhold til R97. Dette ved at 25 prosent av fagenes innhold kan defineres lokalt (Hovdenak & Riksaasen, 2010, p. 206). K06 kan også knyttes mot et økonomisk nytteperspektivet på utdanning, noe som er sammenfallende med en prospektiv pedagogisk identitet (ibid, p. 202). Et slikt tydelig nasjonalt økonomisk nytteperspektiv på utdanning fremkommer derimot ikke eksplisitt i tekstene jeg har analysert av Civita. Dette er et sentralt funn jeg kommer tilbake til i den avsluttende diskusjonen.

### 4.3.3 Civita og terapeutisk pedagogisk identitet

I hvilken grad Civitas skoleideal har en terapeutisk pedagogisk identitet, vil avhenge av hvordan tekstene forholder seg til en prosessorientert profesjonalisert skole, basert på lokale ressurser med fokus på integrasjon og samarbeid (Bernstein 2000; Hovdenak 2007). Tekstene som tematiserer terapeutisk identitet gjennom prosessorientert undervisning, integrasjon og samarbeid, som jeg nå skal vise eksempler på, kritiseres sterkt av Civita. Markørene som understreker Civitas kritikk er i fet skrift.

I 1984 angrep Kirsti Kolle Grøndahl (Ap) det hun kalte *"tvangstrøyen i skolen"*, nemlig *"sterke faggrensener, sentralgitt kjernestoff, skriftlig eksamen basert på kjernestoffet, kompetansegivende valgfag og målrelaterte karakterer"*. Hun var bare en av mange på **venstresiden** som ville **erstatte kompetansen, fagene og prestasjonskulturen i skolen med sosiale ferdigheter, flere rettigheter og (tilsynelatende) større likhet**. Resultatet ble ikke slik de trodde. **Venstresiden kastet ut fagene**, men fikk ikke likhet. De sosiale skillene i skolen er større i Norge enn i mange andre land (tekst no. 8).

Det er som Christie fortsetter kampen mot latinskolen hundre år for seint. På 60-tallet var det kanskje behov for opprør mot den autoritære puggeskolen. **Nå er det ingen autoriteter å gjøre opprør mot. Nå trengs et oppgjør mot mangel på autoritet og kunnskap** (tekst no. 12).

Forr mener at Bondevik-regjeringen innførte økt metodefrihet og økt frihet for lærerne til å velge fag, og at dette er årsak til de dårlige resultatene. Men økt metodefrihet ble først innført

etter at den angjeldende PISA-undersøkelsen fant sted. **Økt frihet til å velge fag har aldri vært innført. Med Kunnskapsløftet gikk det vel snarere i motsatt retning** (tekst no. 20).

Jeg mener Clemet har et viktig poeng når hun diskuterer skolens dannelsesoppdrag. Det er sitatene under eksempel på:

Noe av det som forundret meg mest da jeg var utdanningsminister, var at så mange på venstresiden synes å mene at skolens dannelsesoppdrag står i motsetning til dens læringsoppdrag; som om man må velge mellom de to (tekst no. 8).

Med Kunnskapsløftet (2006) er trening på grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving blitt obligatorisk fra dag én. Jeg tipper at mange foreldre, med barn i forskjellig alder, merker forskjellen. 10.000 elever går hvert år ut av norsk grunnskole med så svake lese- og skriveferdigheter at de kan få problemer med videre utdanning og arbeid (tekst no. 17).

Det er likevel ikke særlig kontroversielt å hevde at det ikke er mulig å få til danning uten å kunne lese eller skrive skikkelig. Utsagnene som kobler grunnleggende ferdigheter mot danning kan derfor også tolkes mot en terapeutisk identitet. Dette fordi den søker å gi alle elevene større mulighet til deltagelse og læring, og dermed danning. Bernstein gjør, som jeg skal vise i neste kapittel, heller en kobling mellom grunnleggende ferdigheter og retrospektiv identitet.

På tross av fokus på en desentralisert skole, fronter ikke Civita en terapeutisk pedagogisk identitet, de står i direkte opposisjon til den. Generelle lese- og skrivekunnskaper er ikke et særtrekk i en terapeutisk identitet, men kan sies å være et selvfølgelig mål i enhver utdanningspolitisk styringsideologi.

#### **4.3.4 Civita og retrospektiv pedagogisk identitet**

Da Bernstein analyserte utdanningsreformene i Storbritannia på slutten av 80-tallet fant han at det nyliberale utdanningsperspektivet også rekontekstualiserte retrospektive perspektiver. Dette særlig i form av fokusering på at basiskunnskaper måtte inn skolen.

However, if we look at the contents and organisation of the educational reform this would appear to have emanted from the *retrospective* position, as it consisted (with an occasional new subject) of the segmented, serila array of sub-focus upon 'basic skills' (Bernstein, 2000, p. 71).

Dette retrospektiv unntaket som er karateristisk for den markedsorienterte identitet, er lett gjenkjennelig både i Kunnskapsløftet og i Civitas tekster. Flere eksempler, der jeg har markert nøkkelordene med fet skrift, er:

(...) læreplanens generelle del, er uten mening uten **grunnleggende ferdigheter** (tekst no. 12).

Med Kunnskapsløftet (2006) er trening på **grunnleggende ferdigheter** som **lesing** og **skrivning** blitt **obligatorisk** fra dag én (tekst no. 17).

Det skjer for lite **trening på grunnleggende ferdigheter** i norsk skole (tekst no. 20).

Bernstein beskriver den retrospektive identiteten som tydelig sentralisert.

These identities use as resources narratives of the past which provide exemplars, criteria, belonging and coherence. In this respects retrospective identities are opposed to decentred identities." (Bernstein, 2000, p. 74).

For å tydeliggjøre den retrospektive identiteten beskriver Bernstein den som tradisjonell konservativ, kollektiv og tilbakeskuende. "What is foregrounded in the construction of the R.I is the collective social base as revealed by the recontextualised grand narrative of the past" (ibid, p. 67).

Tekstanalysens trinn 1 og 2, viser en tydelig desentralisert og nåtidsorientert identitet hos Civita. Jeg finner ikke markører som gir dekning for retrospektiv pedagogisk identitet med unntak av de grunnleggende ferdighetene. Jeg vil derfor hevde at tekstene jeg har analysert ikke gir grunnlag for å plassere Civitas utdanningsideologi som retrospektiv. Dette er på tross av at Civita og Clemet personlig ønsker å fremstå som såkalt verdikonservativ, et retrospektivt kjennetegn. Dette fremkommer godt i tekst no.19:

”Dagbladets Gudleiv Forr har aldri holdt seg tilbake for å karakterisere meg eller mine motiver i negative vendinger. Jeg er for eksempel ikke verdikonservativ og ikke opptatt av dannelse.”

Jeg finner svært lite belegg for å knytte Civita til en retrospektiv pedagogisk identitet, og går derfor videre til kjennetegn hos den markedsorienterte pedagogiske identiteten.

### **4.3.5 Civita og markedsorientert pedagogisk identitet**

Figur 6 viser hvordan pedagogiske identiteter utvikler seg, og at de to desentraliserte identitetene står i en klar motsetning til hverandre. Den instrumentelle identiteten hviler på ideer om markedslogikk som styringsprinsipp for utdanning, mens den terapeutiske bygger på progressive og elevsentrerte ideer om skole og utdanning (Bernstein, 2000, p. 73).

For these identities boundaries are permeable, and the past is no necessary guide to present, let alone the future. The economic base of these identities orients their politics: anti-centralist (Bernstein, 2000, p. 73).

Den markedsorienterte instrumentelle pedagogiske identiteten er antisentralistisk, og er ikke avhengig av å bygge på fortiden for å realisere sin identitet. En konsumentlogikk gjør identiteten omstillingsdyktig. Det er viktig å merke seg at all statlig innblanding problematiseres i dette perspektivet.

Blant den desentraliserte markedsidentitetens mest sentrale karakteristikk er dens autonomitet over sine budsjett, organisasjon, diskurs, ansatte og de kurs den tilbyr. Dette gjør at den kan tiltrekke seg elever gjennom valgfrihet, effektivt møte eksterne prestasjonskrav, og den kan optimalisere egen posisjon blant andre markedsorienterte utdanningsinstitusjoner gjennom konkurranse. Elever og studenter blir et produkt som her gis bytteverdi. Den pedagogiske praksis blir som en følge av den sterke markedsorienteringen fleksibel og individualisert. Styringssystemet for slike utdanningsinstitusjoner blir tydelig hierarkiske og bestående av små ikke-valgte komiteer som fordeler ressurser etter ansvars- og resultatstyring. Utdanningsinstitusjonenes effektivitet monitoreres for best mulig markedstilpasning, og belønnes eller sanksjoneres ut i fra resultater som oppnås (Bernstein, 2000, p. 69).

I hvilken grad denne beskrivelsen passer på det skoleidealet som projiseres av Civita, avhenger av i hvilken grad markedslogikken beskrevet ovenfor, kan gjenkjennes i tekstene jeg har analysert. Bernstein poengterer at avstanden mellom den markedsorienterte og den prospektive identiteten ikke nødvendigvis er så stor.

Clearly there was a complementary relation between the prospective (neo-conservative) position and the D.C.M. market (neo-liberal position) with respect to integrating a de-centralised device of management (evaluation and enterprise), embedded in a curriculum emphasising national enterprise (cultural, economic and political) (Bernstein, 2000, p. 71).

En tydeligere yrkesretting av fagene i skolen er også sammenfallende for den markedsorienterte og den prospektive pedagogiske identitet (ibid). Yrkesretting av fag kan her settes i sammenheng med en markedstilpasning.

Civita argumenterer helt eksplisitt for desentralisering gjennom friskoler og økt valgfrihet. Dette er i undersøkelsen illustrert gjennom tekstutdrag, tabeller og figurer. Markører som kan kobles mot markedstilpasning er ikke like tydelige. Ordvalg og retorikk i forhold til en markedstilpasning kommer likevel frem når tekstene nærleses. Et eksempel er daværende finansminister Halvorsen, som i 2008 utfordres på sin argumentasjon om å bruke forbrukermakt til å stille krav til bankene, og eventuelt bytte bank. Markørene som illustrerer markedstilpasning er i fet skrift:

Vi har jo **fritt bankvalg**. Hun tror bankene blir bedre, hvis det er **åpenhet**, og hvis vi **stiller krav** til dem. (...) det er merkelig at hun har det helt **motsatte syn når det gjelder skoler**. **Da tror hun ikke på åpenhet**. Hun **ønsker ikke åpenhet om resultatet**, hun **synes ikke vi bør stille krav** til skolen **basert på informasjon om kvaliteten på andre skoler**, og hun er helt **i mot at vi skal bytte skole** (tekst no. 11).

Ved å gjennomgående karakterisere fellesskolen som mislykket, argumenterer Civita i flertallet av tekstene indirekte for en større markedstilpasning. Dette fordi at alternativet til den mislykkede fellesskolen, er friskoler, privatskoler og valgfrihet. Denne type desentralisering står i direkte opposisjon til den terapeutiske pedagogiske identitets desentraliseringsmotiv.

Civitas løsning på fellesskolens problemer synes heller ikke å ligge i innholdet i overordnede læreplaner. Bare tre av de 27 tekstene er læreplanorientert. Civitas løsning på problemene for skolen ser ut til å ligge i utdanningens struktur. Fellesskolen utgjør her et problem og står i følge Civita i en konflikt til et mer åpent utdanningsmarked. Tekstanalysen har vist hvordan Civita fokuserer på enkeltindividets manglende valgfrihet i fellesskolen, og videre hvordan friskoler og privatskoler må vike til fordel for at ressurser kanaliseres til den kollektivistiske fellesskolen. Eksempler på hvordan friskoler og privatskoler settes i motsetning til fellesskolen, er i sitatene under markert med fet skrift:

SV har bestemt at **friskolene** nå skal hete «**privatskoler**». Det øker forvirringen og skaper flere misforståelser, hvilket antagelig er hensikten (tekst no. 14).

(...) ingenting som tyder på at de landene som har **friere eller fritt skolevalg**, gjør det dårligere enn andre land (tekst no. 20).

Han [Djupedal] mener det er naivt å tro at ikke enkelt **friskoler** vil forsøke å være **kommersielle**, altså **kriminelle**, fordi **kommersielle friskoler** er forbudt. Derfor syns Djupedal det er lurt å nekte alle. Det er nesten som å forby alle **kunder å gå inn i butikken**, fordi noen kanskje vil prøve å stjele. Det representerer et syn på borgerne som er preget av dyp mistillit (tekst no. 21).

Regjeringen er veldig opptatt av å forsvare **den offentlige skolen**, eller som Djupedal skriver: '**Et forsvar for fellesskolen**'. Mitt synspunkt er at det ikke kan være skolen, eller systemet, som er målet – men menneskene, i dette tilfellet elevene. Middelet til å hjelpe elevene til en god fremtid preget av **selvhjulpenhet** og **livskvalitet**, er en best mulig **offentlig skole**, men også **mulighet til å velge seg til eller fra, dersom det er behov for det**. En elev som mistrives sterkt, som ikke lærer å lese eller som blir mobbet, bør ha **rett til å velge en alternativ skole** uten å oppleve moralisering fra **rødgrønne maktpolitikere** som synes de vet best (tekst no. 21).

Regjeringen forbyr ingen **privatskoler**. Men de vil bare gi **offentlig støtte** og stille krav (for eksempel om ikke å ta ut **utbytte**) til **privatskoler** som er religiøse, internasjonale eller baserer seg på alternativ pedagogikk. En **privatskole** som gir tilbud i for eksempel **realfag, dans, rørliggerfag eller hotellfag** vil ikke få støtte og må derfor greie seg selv, for eksempel ved å etablere et **kommersielt tilbud** (tekst no. 22).

**Friskolene** bidrar heller ikke til en klassedelt skole. Det er allerede oppsiktsvekkende store sosiale forskjeller i den **offentlige skolen** i Norge (tekst no. 26).

I deres verden er **privat + skole = skurk**, og derfor passer det bra å bruke ordet **privat**. I min verden er ikke **privat** et skjellsord (tekst no. 27).

Globaliseringsperspektivet i Civitas tekster fokuserer på hvordan fellesskolen har isolert seg fra det økonomiske markedet og andre lands utdanningssystemer. Dette utdypes og settes opp mot OECDs utdanningsekspertise, kvalitetskontroll og testing av elever og skoler.

Fargen på den mislykkede fellesskolen er i følge Civita politisk rød. Denne argumentasjonen er gjennomgående i tekstene med unntak av de tre tekstene som viser tillit til fellesskolen. De tre tillitstekstene skiller seg likevel ikke ut i forhold til dialektikk, men i forhold til retorikk. Individets valgfrihet settes også her opp mot statlig styring. Disse tre tekstene argumenterer for at staten ikke må gripe inn i forhold til etnisk segregering av skoler.

Det er den markedsorienterte pedagogiske identiteten som er mest beskrivende for Civitas ideologi. Kun i forhold til den sporadiske argumentasjonen for basiskunnskaper i skolen finner vi spor av retrospektiv identitet. Kunnskapsløftets klare prospektive identitet, der et nasjonalt økonomisk nytteperspektiv inngår, er heller ikke viet plass i tekstene. Det fremtredende er først og fremst fokuset på individuell valgfrihet i et åpent ansvarsstyrt utdanningsmarked.

## 5 Diskusjon av analysens kunnskapskonstruksjon

I dette kapitlet redegjør jeg for validitet og reliabilitet når analysens kunnskapskonstruksjon diskuteres. Hvordan validitet brukes og vurderes er ikke opplagt i en kvalitativ undersøkelse som denne. Jeg har knyttet meg til kritisk realisme blant annet for å gjøre kvalitetskriterier tydelige. Betydning og vektlegging av kvalitetskriterier, mellom kritisk utdanningsvitenskap og kritisk teori er utydelige og sprikende. I analysen gjør jeg bruk av Adornos artikkel ”Sosiologi og empirisk forskning”, som utgangspunktet for kritisk, empirisk utdanningsvitenskap (Adorno, 1970). Her problematiseres metodisk objektivitet som et krav innen empirisk forskning (Dale, 2005, pp. 227-228). Metodisk objektivitet er viktig, og muliggjør blant annet bruk av statistisk materiale i kvalitativ forskning. Kunnskap som fremkommer gjennom statistikk som tydeliggjør sosial ulikhet, har vært sentrale for utviklingen av både Bernsteins og Adornos teoribygging. Forståelsen av hvordan makt- og samfunnsstruktur speiles i utdanningsvitenskapelig teori er avgjørende. De data som kommer frem må analyseres i lys av samfunnsstrukturene som omgir skolen (Adorno, 1970, p. 81).

I et epistemologisk perspektiv, altså hva som regnes som gyldig kunnskap, er kritisk teori en kritikk og motpol til positivismen. Kunnskapen som forskningen generer skal være emansipatorisk, det vil si frigjørende (Alvesson & Sköldbberg, 2008, pp. 305-306). Kritisk teori integrerer likevel kunnskap fra mange ulike spekter, blant annet fra kognitive vitenskaper, fra psykoanalyse og fra humanisme (Denzin & Lincoln, 2005).

Despite the human potential to change everyday life, it is important to remember (if one allows the analogy) that the road to hell is paved with good intentions. To say this is to recognize that research is not a neutral process but is always informed by the theories, values and intentions people bring to it (Kincheloe & Tobin, 2006, p. 170).

Forskning kan aldri bli en helt nøytral prosess. Det er derfor viktig å tydeliggjøre mitt ståsted. Ontologien, som læren om det værende, er i forhold til analysens utgangspunkt, formet av systemene rundt oss. Her forfektes historisk realisme. Systemene formet av vår persepsjon av det som skjer rundt oss blir tillagt mening og verdier. Vi er et resultat av samfunnets sosialiserende påvirkning gjennom kultur, økonomi, politikk og kjønn (Denzin & Lincoln, 2005). Vi kan også forstå ontologi som språk, som en grunnleggende måte å forstå og tolke



verden på (Kvale, et al., 2009). Det er viktig at den ontologi som ligger til grunn for undersøkelsen ikke blir styrende for konklusjonen av analysen.

Analysens validitet er derfor avhengig av i hvor stor grad den evner å kaste lys over spørsmålene i problemstillingen. Metodene som er valgt må være egnet til å måle det som faktisk skal måles.

Kleven (2008) støtter seg til kritisk realisme for å skille mellom ontologi og epistemologi.

The ontological and epistemological positions are those of critical realism, positions which are favoured by a great many qualitative methodologists too. Qualitative methodologists hoping that critical realism might be a future meeting point for qualitative and quantitative research should open their eyes to see that leading qualitative methodologists are at this point already (Kleven, 2008, pp. 230-231).

Det at jeg knytter analysen mot kritisk realisme, er også et forsøk på å distansere meg fra postmoderne konstruktivistisk utydighet om at ”kunnskap er samtalebasert, narrativ, språklig, kontekstuell og interrelasjonell” (Kvale, et al., 2009, p. 325). Samtidig som at universelle vitenssystemer kritisk aksepteres som en del av samfunnet og historien, kritiseres positivismen, men også de ny-kantianske tradisjoner (Bhaskar, 2008). Med ny-kantiansk mener jeg her en liberal filosofisk retning med fokus på enkeltindividets autonomi. Den kan også karakteriseres ved å ha sosialistiske sympatier (Hammer, 2006). Et emansipatorisk perspektiv ivaretas når jeg bruker kritisk realisme i analysen, slik Bhaskar (2008) har utviklet den som vitenskapsteori.

Kvaliteten på mitt håndverk, det vil si denne analysens validitet, er avhengig av at alle fasene i undersøkelsen fremstår troverdige og transparente (Kvale, et al., 2009). Reliabiliteten, forstått som et krav om at analysens resultater skal kunne reproduseres av andre med samme resultat (ibid), er likevel problematisk. En slik tolkning av reliabilitet avvises i en kritisk-hermeneutisk tilnærming. Kvale (2009) skriver om en legitimeringsmani som kan svekke undersøkelsen. Såkalt forskervalidering, at valideringen overlates til andre forskere eller utenforstående, er tvilsom og populistisk ut i fra et kritisk perspektiv. En slik legitimeringsmani kan knyttes til forbrukersamfunnets kjøp- og salgsideologi (Kvale, et al., 2009, p. 260). Dermed blir man med på å bekrefte myten om at kunden alltid har rett. Men,

kunden er ikke konge skriver Adorno. Kunden blir objekt og ikke subjekt i en slik markedsretorikk (Horkheimer & Adorno, 2003, p. 66).

Pedagogikken kan ikke isoleres fra samfunnet og derved ukritisk tilpasse seg en interessestyrt utvikling. ”Mennesket må ikke reduseres til en produksjonsfaktor i industrisamfunnet.” (Qvale, 1972, p. 9). Det er nettopp disse fastlåste bildene og mønstrene i samfunnet Adornos kritiske teori gir konsepsjon.

Den måten Civita fokuserer på skolens struktur (regulativ diskurs), heller enn på innholdet i overordnede læreplaner (undervisningsdiskurs), sammenfaller med hvordan Bernstein beskriver den markedsorienterte identitetens gjennombrudd for utdanningspolitikk i Storbritannia.

Although the D.C.M. position had little effect on the institutional discourse of the school which was firmly sited in the retrospective position\*, it can be said to have radically transformed the *regulative* discourse of *the institution as this affected its conditions of survival*. The D.C.M. oriented identities towards satisfying external competitive demands, whereas the segmental, serial ordering of the subjects of the curriculum orientated the identities towards the intrinsic value of the discourse. This tension between the intrinsic and the extrinsic is not, of course, new. What is new is the official institutionalising of the D.C.M. and the legitimising of the identity it projects. We have a new pathological position at work in education, the pedagogic schizoid position (Bernstein 2000, p.71).

Den markedsorienterte pedagogiske identiteten skapte gjennom sin innflytelse på den regulative diskurs, en indre spenning mellom to pedagogiske identiteter i Storbritannia. En spenning mellom læreplaner og undervisning (undervisningsdiskurs) på den ene siden, og en ny styringsideologi med ansvarsstyrt økonomisk struktur for skolene (regulativ diskurs), på den andre siden. Den regulative diskurs er ifølge Bernstein overordnet og dominerer undervisningsdiskursen, den er prinsipiell og styres av de stemmene som anses å ha mest argumentativt makt. En slik argumentativ makt bestemmer hva som er tenkelig eller utenkelig og definerer dermed hva som er legitim og gyldig argumentasjon (Bernstein, 2000, p. 34). Den regulative diskursen vil derfor virke repressiv i forhold til undervisningsdiskursen. Om det også er etablert en sammenfallende spenning i Kunnskapsløftet er ikke tema for denne undersøkelsen. Mitt mål med analysen har vært gjennom en tredelt tekstanalyse å få frem ideologien bak Civitas skoleideal. Jeg har vist at den, kategorisert med Bernsteins

pedagogiske identiteter, i all hovedsak sammenfaller med en markedsorientert pedagogisk identitet.

Et tydelig mønster i tekstene fremkommer der Civita på rigorøst vis forsøker å svekke fellesskolen gjennom å utfordre dens troverdighet, dens resultater og derved dens berettigelse. Civita bestrider også et såkalt sosialdemokratisk eierskap til fellesskolemodellen og velferdsstaten (tekst no. 13). Hovdenak (2007) er tydelig på at for å få til en overgang mot en mer markedsorientert identitet må idealet om fellesskolen vike.

I det øyeblikk enhetsskoleideologen mister sin overordnede betydning, vil den markedsorienterte pedagogiske identiteten kunne styrke sin posisjon. Utdanningspolitisk vil det bety en betydelig større grad av desentralisering og vekst i antall private skoler. (Hovdenak, 2007, p. 53).

Kontradiksjoner og sirkelargumentasjon blir særlig tydelige når Civita brått viser tillit til fellesskolemodellen i de tre tekstene som tar opp etnisk segregerte skoler. Markedsretorikk og ideologi fremkommer likevel implisitt. Her forstått som at staten ikke skal gripe inn. I tekstene ellers forekommer ideologi mer eksplisitt gjennom det sterke fokuset på valgfrihet og argumentasjon for et åpent utdanningsmarked.

Mangelen på empirisk belegg for argumentasjonen i Civitas tekster er stort sett regelen. Det vises kun til konkret kilde i ett tilfelle (tekst no.3). Her refererer Civita til et egenprodusert notat om innvandring og eiendom. Civita gjør et poeng av at det er høy lærertetthet i fellesskolen. Her telles antall lærere, men det korrigeres ikke for deltidsstillinger slik at lærerinnsats målt i timer eller årsverk regnes med. Tallene blir dermed diskutabile (Jensen, 2007). Det samme gjelder den gjennomgående argumentasjonen om de høye lønnsutgiftene i fellesskolen.

I tekst no. 16, der OECD står for det empiriske belegget, hevder Civita at tallene er korrigert for kjøpekraft. Kjøpekraftskorrigerering innebærer imidlertid ikke at det korrigeres mellom forskjeller på reallønn og lønn og det er dermed også grunn til å stille spørsmål ved disse påstandenes nøyaktighet (ibid). Jeg tar ikke stilling til om hvorvidt avisinlegg som sjanger bør være nøyaktige og vise til empiri og kilder for å øke sin troverdighet. Men, jeg konstaterer

at Civita i tekstene som er gjenstand for analysen, argumenterer som en fagspesialisert autoritet, uten å dokumentere kilder og empiri.

Jeg vil nå vise til noen hypotetiske kjennetegn ved den skolen som kan sies å representere Civitas skoleideal, ved å kode Civitas pedagogiske identitet nærmere praktisert pedagogikk. Bernstein har, som jeg har gjort rede for tidligere, utviklet sine makroorienterte teorier ved å bygge videre på sine pedagogiske koder. I en markedsorientert pedagogisk identitet vil undervisning basert på usynlig pedagogikk og en integrasjonskode være uforenelig, fordi resultatene av en slik skole vil være vanskelige å måle. Den danning som Civita kobler mot basiskunnskaper vil derimot være målbar og dominerende for undervisningen. Skolen basert på Civitas ideal vil dermed være preget av en gjennomgående synlig pedagogikk og derav være kolleksjonskodeorientert. Dette ville særlig komme til uttrykk gjennom en sterkt fag- og eller yrkesrettet skole, med kortsiktige mål om å tilfredsstille arbeidslivet. Sterk konkurranse mellom elever og mellom skoler, tydelig ansvarsstyring og krav om effektivitet, er også en forutsetning i en markedsorientert pedagogisk identitet. Utdanningssystemet vil kunne drives effektivt med lave utgifter ved at brukerne betaler direkte. Valgfrihet vil gjøre at skolene tiltrekker og tilpasser seg elever ut i fra et konkurranseperspektiv (Bernstein, 2000).

Gjennom denne tretrinns tekstanalysen, har jeg vist at Civita fremstiller det som en sannhet og nærmest rytmisk gjentar at fellesskolen er et mislykket prosjekt som skaper tapere. Det retoriske grepet som tas i bruk i tekstene er i hovedsak å gjennomgående peke på svakheter ved fellesskolen. Videre kobles fellesskolen sammen med en kollektivistisk venstrepolitisk ideologi som går på bekostning av enkeltindividets valgfrihet og egenansvar.

En alternativ skole kan være et problem, hvis den fører til mer segregering, religiøs indoktrinering eller dårligere undervisning enn det er i den offentlige skolen. Skal man sikre seg mot slike problemer, er ikke løsningen å presse alle inn i et statlig system, som om vi levde i sovjetstaten (tekst no.9).

Dersom fellesskolen har en slik kollektivisert og manipulerende natur står den også i motsetning til Adornos dannelsesperspektiv. Adorno regnes som en sentral kritiker av sovjetstaten og det marxist-ideologiske skolesystemet i Øst-Tyskland. Han er grunnleggende liberal, men kan likevel sies å ha sosialistiske sympatier. (Dale, 2005; Hammer, 2002, 2006; Lorenz, 2004; Müller-Doohm, 2005; Qvale, 1972). Adorno kan dermed brukes i en kritikk av

felleskolen, særlig når fellesskolen knyttes opp mot enhetsskoleidealet. En slik felleskole med tilsløring av makt og kunnskapsstrukturer står også i motsetning til Bernsteins idealer om et deliberativt demokrati.

Dersom usynlig pedagogikk og integrasjonskodeorientert undervisning dominerer fellesskolen, favoriseres en såkalt kulturell middelklassens kultur (Bernstein, 1971, pp. 77-79). Bernsteins pedagogiske koder har sitt utgangspunkt i en ideologisk motsetning mellom to sjikt av middelklassen (kulturell middelklasse og teknisk middelklasse), og mellom middelklassen og arbeiderklassen. Motsetningen manifesteres gjennom kommunikasjonsprinsipper som speiler klassebakgrunnen (Bernstein, 1974a). En slik viktig kritikk av middelklassens kultur, finner jeg bare sporadisk i Civitas tekster.

I tekstene jeg har analysert fremstår Civita som svært liberale, men ikke som konservative. Dette står i motsetning til hvordan de definerer seg selv, nemlig som en liberal-konservativ tankesmie. Jeg tar ikke stilling til om tekstene jeg har valgt ut, det vil se avisartikler, kronikker og innlegg produsert av Civita, tegner et skjevt bilde av Civitas ideologi. Det er likevel nærliggende å tenke seg at Civita har vært bevisst på å ikke fremstå med en ytterliggående ideologi. Gjennom å ytre seg i brede mediekanaler når Civita bredt ut med budskapet sitt. Når denne analysen sammenfatter, systematiserer og eksemplifiserer budskapet til Civita gjennom et større antall tekster, kan budskapet fremstå annerledes enn det opprinnelig var tiltenkt. Undersøkelsen har fått frem et mønster som gjør at Civita kan plasseres i en markedsorientert pedagogisk identitet. Deres offensiv mot fellesskolen kan på bakgrunn av dette sies å være drevet frem av en markedsliberalistisk ideologi.

Adorno utfordrer kapitalismens moderne danningsideal. Han hevder det blir et moralsk problem hvis maksimal profitt og bytteprinsippet i markedssamfunnet får dominere. Jaget etter å forbruke, og produksjon for produksjonens skyld, fremmedgjør og tingliggjør menneskene og samfunnet. Når alt kan erstattes av noe annet påvirkes, i følge Adorno, vårt forhold til varene og våre menneskelige relasjoner. Qvale (1972) hevder at "Pedagogikkens oppgave må være å danne mennesket til et innsiktsfullt, moralsk og selvstendig vesen, ikke primært å utdanne til en effektiv produksjons- og konsumfaktor." (Qvale, 1972, p. 9). Et samfunn der skolen som kollektiv danningsinstitusjon underkastes overordnet nytteverdi for enkeltindivider, beskriver Adorno som et fremmedgjort samfunn.

Etter at den høyrekonsentrerte industriens omfattende fordelingsapparat avløste sirkulasjonssfæren, har denne begynt en underlig postekstistens. Samtidig som formidlingsyrkene mister sin økonomiske basis, blir privatlivet for utallige agenter og formidlere, ja, det private område i det hele tatt, omgitt av gåtefull geskjeftighet som bærer alle det kommersielles trekk uten at det egentlig finnes noe å handle med her. De engstelige, fra den arbeidsløse til den prominente, som i neste øyeblikk kan pådra seg vrede fra den om har investert i dem, tror at de bare kan anbefale seg selv med selgerkvaliteter ved å være innfølede, flittige, stå til disposisjon for, kripe for og godgjøre den innbilt allestedsnærværende bedriftslederen, og snart finnes det ikke lenger noen relasjoner som ikke er kalkulerede, ingen impuls som ikke er underlagt forhåndssensur, om en nå avviker fra det vedtatte (Adorno, 2006, p. 43).

Analysen tar ikke stilling til i hvilken grad dagens skole er i ferd med å bli en del av et markedssamfunn preget av økonomiske bytteprinsipp. Men, de bedriftsøkonomiske styringsformene i den markedsorienterte pedagogiske identiteten kobles til et slikt perspektiv. Det er i så måte interessant at Kunnskapsløftet referer til fagene i opplæringsloven som tilbudsstrukturer (Kunnskapsdepartementet, 2008), og at PISA-undersøkelsene og resultatene som har fått sterk innflytelse på Civitas argumentasjon mot fellesskolen, gjennomføres i regi av OECD. Skolens danningsideal, slik vi kan finne den i læreplanens generelle del, utfordres når en utenforstående økonomisk organisasjon som OECD, i så stor grad setter dagsorden for skolen.

Det går en linje fra Adornos kritiske teori, via Bernstein, og til begrepet deliberativt demokrati. Pedagogikken må her ses i sammenheng med samfunnet. Graden av demokrati følger de ideologiske interessene som styrer utviklingen av samfunnet. Både Adorno og Bernstein problematiserer hva som kan skje med samfunnet hvis det underkastes en markedsliberal ideologi der skolen blir drevet med bedriftsøkonomiske betingelser, for å være en effektiv produsent av utdanning.

**Tabell 2: Bernsteins modell for utdanning til et deliberativt demokrati (etter Bernstein, 2000)**

<i>Rettigheter</i>	<i>Betingelser</i>	<i>Nivå</i>
Utvikling	Tillit	Individuelt
Inkludering	Fellesskap	Sosialt
Deltagelse	Borgerdiskurs	Politisk

Bernstein (2000) setter opp rettigheter, betingelser og nivå, som kriterier for at utdanning skal ivareta og bygge opp under et deliberativt demokrati (se tabell 2). De tre rettighetene som skolen skal tilfredsstillere er utvikling, inkludering og deltagelse. Målet er at elevene skal bli aktive deltakere i samfunnet.

Betingelsen for elevens utvikling er tillit. Tillit utvikles på et individuelt nivå og rettes mot den enkelte elevs potensial for vekst. Inkludering krever et fellesskap med aksept for individuelle forskjeller. Bernstein betegner dette som et sosialt nivå. Et deliberativt demokrati krever deltagelse. Utdanning må i følge Bernstein, bidra til at elever deltar aktivt i demokratiet gjennom en borgerdiskurs. Skolen skal dermed bidra til vekst både på et individuelt, sosialt og politisk nivå (borgerdiskurs). Bernsteins modell for et deliberativt demokrati kan her sammenlignes med Adornos kategoriske imperativ for all utdanning. I dette perspektivet skal elevene utvikles og rustes til kritiske individer i møte med samfunnet. ”Den politiske bevissthet innebærer refleksjon over og rasjonal kritikk av det samfunn man lever i, den innebærer avsløring av ideologi.” (Qvale, 1972, p. 14). Her er pedagogikken ikke isolert fra samfunnet, men utgjør en mulighet for bevisstgjøring utover utdanning til posisjoner som bidrar til yrkesrelaterte samfunnsfunksjoner. Civitas skoleideologi kan på bakgrunn av analysen derfor hevdes å ikke tilfredsstillere Bernsteins utdanningsmål for et deliberativt demokrati.

Jeg har forsøkt å få frem at Civitas ideologi ikke alltid er like åpenbar når tekstene leses isolert. I undersøkelsen analyseres 27 tekster, produsert i perioden 01.01.2007 til 05.09.2010. Da fremkommer det et mønster. Dette mønsteret kan sammenfattes som Civitas ideologi for skolepolitisk endring. Det kan virke som om denne ideologien har blitt Civitas identitet, og dermed ligner Adornos beskrivelse av en objektiviserende ideologi med monotone gjentakelser, uten refleksjon. Dette gjelder særlig retorikken mot fellesskolen.

Civita hevder å være opptatt av danning, men danningen settes her i en individentsentrert sammenheng med utdanning til produksjon og tilfredsstillelse av konsumfaktorer. Dette synet på danning settes ikke i sammenheng med nasjonale og kollektive interesser, slik det forholder seg i en retrospektiv (konservativ) pedagogisk identitet. Civita retorikk i tekstene speiler først og fremst en markedsliberal og individualistisk ideologi.

## Litteratur

- Adorno, T. W. (1970). Sosiologi og empirisk forskning. In M. Horkheimer, Adorno, Habermas (Ed.), *Kritisk teori : en antologi over Frankfurter-skolen i filosofi og sosiologi*. Oslo: Gyldendal.
- Adorno, T. w. (1972a). Halvdannelsens teori. In P. Qvale (Ed.), *Kritikk og krise i pedagogikken, 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz*. Oslo.
- Adorno, T. W. (1972b). Oppdragelse etter Auschwitz *Kritikk og krise i pedagogikken, 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz*. Oslo: Pax.
- Adorno, T. W. (2006). *Minima moralia : refleksjoner fra det beskadigede livet*. Oslo: Pax.
- Adorno, T. W., & Linneberg, A. (2006). *Minima moralia : refleksjoner fra det beskadigede livet*. Oslo: Pax.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Andersen, Ø. (2000). *I retorikkens hage* (3 ed.). Oslo: I retorikkens hage
- Baune, T. A. (2007). *Den skal tidlig krøkes-: skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Beare, H. (2007). Four decades of body-surfing the breakers of school reform: just waving, not drowning. In T. townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*. DordrechtLondon: Springer.
- Bergesen, H. O. (2006). Kampen om kunnskapsskolen. *Samtiden, Nr 4 (2006)*, 32-47.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1974a). *Class, codes and control / theoretical studies towards a sociology of language* (2nd rev. ed.). New York ,.
- Bernstein, B. (1975). *theoretical studies towards a sociology of language*. (Vol. Vol. III). New York
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control* (Vol. 1). Boston, USA: Unwin Brothers Ltd.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Viborg: Nørhaven A/S.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control* ([New ed.]). London: Routledge.
- Bernstein, B., Enggaard, J., & Poulsgaard, K. (1974b). *Basil Bernsteins kodeteori : et udvalg af hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol*. København: Ejler.
- Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science*. New York: Routledge.
- Bugge, L., Sundstøl Eriksen, S., & Rønning, G. O. (2009). *Agora, Journal for metafysisk spekuasjon, nr. 4, 2009, Axel Honneth*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Civita. (2009). Civita 2008/09, Årsrapport
- Civita. (2010). from <http://www.civita.no/hvorfor-civita>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forl.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Elstad, E. (2010). PISA i norsk offentlighet: politisk teknologi for styring og bebreidelesesmanøvrering *PISA -sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget AS.



- Haavelsrud, M. (2007). *Klassifikasjoner og makt Klasse, kode og identitet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hammer, E. (2002). *Theodor W. Adorno*. [Oslo]: Gyldendal.
- Hammer, E. (2006). *Adorno & the Political*. New York: Routledge.
- Helsvig, K. G. (2005). *Pedagogikkens grenser : kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*. Oslo: Abstrakt forl.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* Oslo: Pax.
- Hood, C. (2004). *Controlling modern government: variety, commonality and change*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2003). *Kulturindustri - Opplysning som massebedrag*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A.S.
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene : et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hovdenak, S. S. (2007). Pedagogiske identiteter - blant læreplaner og ungdom: i ideologisk og eksistensielt perspektiv. In R. Riksaasen, V. Wiese & S. S. Hovdenak (Eds.), *Klasse, kode og identitet : Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Hovdenak, S. S., & Riksaasen, R. (2010). Pedagogiske diskurser og identiteter *Læreren i skolen og samfunnet*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Hubert Buch-Hansen, P. N. (2005). *Kritisk realisme*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hurum, E. (2010, 18.08.2010). Jubileum. 100 dager - 10 radikale grep. *Aftenposten Morgen*.
- Jensen, B. (2007). *Offentlige velferdsgoder : økonomistyring, regnskapsprinsipper og New Public Management : delrapport 1: økonomistyringssystemer og New Public management / Bjarne Jensen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Johannesen, G. (2006). 16. Om retorikk *Sitater fra femti års muntlig praksis*. Oslo: Spartacus.
- Kalleberg, R. (1970). Vitenskap og samfunn *Kritisk teori : en antologi over Frankfurter-skolen i filosofi og sosiologi*. Oslo: Gyldendal.
- Kincheloe, J. L., & Tobin, K. (2006). *Doing educational research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk pedagogik*, 28(3/2008), 219 - 233.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Rundskriv F-12/2008 B. Innføring av Kunnskapsløftet. Om fag- og tidsfordeling i grunnopplæringen, tilbudsstruktur m.m.* Retrieved from [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2008/F\\_12\\_08\\_Kunnskapsloftet\\_bokmaal\\_280109.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2008/F_12_08_Kunnskapsloftet_bokmaal_280109.pdf).
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet : strategier for styring i skolen*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Lincoln, Y. S. (2005). Paradigms and perspectives in contention *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- LinkedIn. (2010). Retrieved 07.11.2010, 2010, from <http://no.linkedin.com/pub/hege-dillner/4/2b0/118>
- Lorenz, J. (2004). *Adorno - A Political Biography*. Munich: Deutche Verlags- Anstalt GmbH.
- Løvlie, L., Korsgaard, O., & Slagstad, R. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Marx, K., & Engels, F. (1984). *Det kommunistiske manifest* (3. oppl. ed.). Oslo: Falken forl.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Müller-Doohm, S. (2005). *Adorno, A Biography*. Cambridge: Polity Press.

- Ottosen, A. L. (2009). Kunnskapsløftet konservativ eller radikal restaurasjon? - Kan Kunnskapsløftet leses som et innspill i en reforhandling av de tradisjonelle utdannings-politiske posisjoner i Norge? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(Nr. 02).
- Outhwaite, W. (1987). *New philosophies of social science*. Hong Kong: MACMILLIAN PRESS LTD.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2004). *Public management reform: a comparative analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Pålshaugen, Ø. (1997). *Kritikk av den ene fornuft: Adorno, Derrida og Wittgenstein contra Habermas*. Oslo: Spartacus.
- Qvale, P. (1972). *Kritikk og krise i pedagogikken, 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz [sic]*. Oslo: Pax.
- Regjeringen. (2010). *Norges statskalender 2010*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Retriever. (2010). Retrieved 07.11.2010, from Retriever AB:  
<https://vpn.uia.no/+CSCO+ch75676763663A2F2F6A726F2E6572676576726972652D766173622E70627A++/services/archive.html>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Rørvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner, ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- SSB. (2010, 24.10.2010). Inntekt. from <http://www.ssb.no/inntekt/>
- Steinberg, S. R. (2006). *Critical cultural studies research : Bricolage in Action Doing educational research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sundli, L., & Møller, J. (2007). *Læringsplakaten / skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høgskoleforl.
- Telhaug, A. O. (2003). Haarder og Hernes som skolerreformatorer *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Townsend, T. (2007). School effectiveness and improvement in the twenty-first century: reframing for the future. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*. DordrechtLondon: Springer.
- Trippestad, T. A. (2003). Mistillitens sosiologi - retorikk og reform i Hernes' utdanningspolitikk *Dannelsens forvandlinger* (pp. 290 - 319). Oslo: Pax.
- Utdanningsdirektoratet. (2010a). *Utdanningsspeilet 2009. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*.
- Utdannings- og, f. (2002). *Skolen vet best: situasjonsbeskrivelse av norsk grunnopplæring : november 2002*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og, f. (2004). *Kultur for læring* (Vol. nr 30(2003-2004)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Utdanningsdirektoratet. (2010b, 11.10.2007). *Ledelsen i utdanningsdirektoratet* Retrieved 07.11.2010, 2010, from [http://www.udir.no/Artikler/\\_toppmeny/Ledelsen/](http://www.udir.no/Artikler/_toppmeny/Ledelsen/)
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

## Vedlegg 1

Tabeller for å illustrere graden av tillit, mistillit eller verdinøytralitet i tekstene.

Art. nr	Positivt bilde av skolen	Nøytralt bilde av skolen	Negativt bilde av skolen
1	x		
2	x		
3	x		
4		x	
5		x	
6			x
7			x
8			x
9			x
10			x
11			x
12			x
13			x
14		x	
15			x
16			x
17			x
18			x
19		x	
20			x
21			x
22			x
23			x
24			x
25		x	
26			x
27		x	
<b>Totalt</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>18</b>

<b>Tillit til skolen</b>	<b>Tekst no.1, 2, 3</b>	3 av tekstene er positive til fellesskolen.
<b>Verdinøytralt</b>	<b>Tekst no. 4, 5, 14, 19, 25, 27</b>	6 av tekstene er nøytrale i forhold til om fellesskolen er bra / dårlig.
<b>Mistillit til skolen</b>	<b>Tekst no. 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26</b>	18 av tekstene omtaler fellesskolen i negative vendinger.

## Vedlegg 2

Tabell for å illustrere graden av tillit, mistillit eller verdinøytralitet i tekstene kombinert med nøkkelord fra analysens trinn 1.

Bilde av skolen	Tekst no.	Nøkkelord
Tillit til skolen	1, 2, 3	innvandring, segregering, integrering, ulikhet, eiendomsrett
Verdinøytralt	4, 5	A. Huitfeldt, privatskoler, friskoler, valgfrihet, forskning
Mistillit til skolen	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	skolemat, NRK, venstrevridde journaliser og politikere, SV, venstresiden, enhetsskolen, PISA, konkurranse, danning, skolepenger, OECD, forbrukermakt, åpenhet, kvalitet, grunnleggende ferdigheter, sosiale forskjeller, middelmådighet, kunnskap, velferdsstaten, den norske modellen, den nordiske modellen, liberalisering, paradigmeskifte, planøkonomi, sosialisme, skolevalg
Verdinøytralt	14	SV, friskoler, privatskoler, kommersielt
Mistillit	15, 16, 17, 18	SV, bevilgninger til skolen, skatt, OECD, PISA, fellesskolen, skolestruktur, offentlig sektor, de Rødgrønne, utgifter til skolen, ressursbruk, resultater, R 97, K06, lese og skriveferdighet, skattelister, Osloskolen
Verdinøytralt	19	Dagbladet, liberalisme, PISA, dannelse, verdikonservativ, nyliberalsme R97, K06, G. Hernes
Mistillit	20, 21, 22, 23, 24	fellesskolen, friskoler, forskjellsskoler, SV, PISA L 97, K06, allmennlæreren, metodefrihet, prosjektarbeid, skoleklasser, TPO, Grunnleggende ferdigheter, den offentlige skolen, Ø. Djupedal, de Rødgrønne, maktpolitikere, elevene, skoleforskning, sosialister, enhetsskolen, velferdsstaten, G. Hernes, FAFO, sosial ulikhet, arbeidsmarkedet og innvandrere, pengebruk på skolen
Verdinøytralt	25	friskoler, offentlig skole, de rødgrønne, kunnskapsministeren, forskning

Mistillit	26	friskoleloven, den offentlige skolen, sosiale forskjeller, SV, Dagbladet
Verdinøytralt	27	språkrådet, friskoler, frittstående skoler, privatskoler

### Vedlegg 3

Tabell for å sette tema i tekstene i sammenheng med dialektikk.

<b>Tema</b>	<b>Dialektikk</b>	<b>Tekst no.</b>	<b>Antall</b>
Valgfrihet	Politisk styring – Individets rett til å velge Staten - Enkeltindividet Statlig styring – Valgfrihet Statlig kontroll – Åpenhet om resultater	1, 2, 3, 6, 9, 18, 22	7 av 27
Offentlig skole/friskoler/privatskoler	Den offentlige skolen - Friskoler Felleskolen – Privatskoler Felleskolen – Friskoler Enhetskolen – Friskoler Enhetskolen – Privatskoler	4, 5, 7,8, 9, 13, 21, 22, 23, 25, 26, 27	12 av 27
Globalisering	Felleskolen – Andre lands utdanningssystemer Velferdsstaten – OECD Felleskolen – Det økonomiske markedet Felleskolen – OECD	10, 11, 15, 24	4 av 27
Politisk farge	Venstresiden – Høyresiden Venstresidens skole – Kunnskapsløftet	7, 8,12,13, 23, 14, 27	7 av 27
Reform 97	Reform 97 - Kunnskapsløftet	17, 19, 20	3 av 37

## Vedlegg 4

Oversikt over alle tekstene i analysen og om de viser til kilde og/eller empiri.

<b>Tekst no.</b>	<b>Kilde</b>
1	N/A
2	N/A
3	Notat på civita.no
4	OECD
5	OECD
6	N/A
7	N/A
8	N/A
9	N/A
10	N/A
11	N/A
12	PISA
13	N/A
14	N/A
15	N/A
16	OECD
17	Forskningsbasert evaluering av R97
18	N/A
19	N/A
20	Forskningsbasert evaluering av R97 og PISA
21	N/A
22	Utdanningsforbundet og ”forskning”
23	N/A
24	N/A
25	N/A
26	N/A ”Nylig framlagt forskning”
27	N/A