

Sylvi Stenersen Hovdenak

PEDAGOGISKE DISKURSER, IDENTITETER OG RASJONALITETER I NORSK UTDANNINGSPOLITIKK PÅ 1990-TALLET

INNLEDNING

På 1990-tallet er vi vitne til at utdanningssystemet reformeres i et tempo og et omfang vi aldri har opplevd maken til. I denne artikkelen spør jeg hva som er begrunnelsen for 90-tallsreformene, og i den sammenheng analyserer jeg den pedagogiske diskurs og dens betydning som makt- og kontrollmiddel over kunnskap og kommunikasjon i utdanningssystemet. I analysen anvender jeg sentrale begreper fra Basil Bernsteins utdannings sosiologi. Et sentralt punkt i artikkelen er hvilken pedagogisk identitet og rasjonalitet som kan identifiseres på bakgrunn av de pedagogiske diskurser som føres, og hva som er begrunnelsen for at nettopp denne identiteten blir konstruert på makronivå. Hovedfokus er rettet mot grunnskolereformen, Reform 97 (R97). Først gir jeg en kort introduksjon av sentrale begreper fra Bernsteins utdannings sosiologi, deretter anvender jeg disse begrepene i analysen av den norske grunnskolereformen på 1990-tallet. På bakgrunn av analysen antyder jeg avslutningsvis noen framtidige utfordringer.

SENTRALE BEGREPER FRA BERNSTEINS UTDANNINGSSOSIOLOGI

Den engelske professor Basil Bernsteins bidrag til utvikling av utdannings sosiologien på 1980- og 90-tallet er interessant lesning. Over tid beveger hans produksjon seg fra mikronivåer til makronivåer på grunnlag av stadig utvikling av tidligere begreper. «Den nye» Bernstein har utviklet et teoretisk rammeverk jeg tror vil få betydning for framtidige analyser av utdanningsreformer, nasjonalt og internasjonalt. Selv hevder Bernstein at det er en sammenheng mellom hans sosiolingvistiske teorier på 70-tallet («den gamle» Bernstein) og utviklingen av 90-tallets utdannings sosiologi, fordi dagens teori både har sitt utgangspunkt i, og er en videre utvikling av tidligere begreper.¹ Utviklingen av kodeteorien er eksempel på en slik utvikling. Det faktum at to danske forskere nettopp har utgitt bok der viktige artikler fra Bernsteins produksjon er blitt samlet og oversatt til dansk vitner om en økende internasjonal interesse for og betydning av Bernsteins teorier og begreper.² Med denne oversettelsen er også Bernsteins arbeider blitt lettere tilgjengelig for skandinaviske lesere.

Det er heller sjelden, men ikke desto mindre viktig, at utdannings sosiologiske teorier kan presentere et begrepsapparat som fanger opp prosesser både på mikronivå og makronivå. I analyser av utdanningsreformer er det særdeles

viktig at nivåene kan analyseres i forhold til hverandre ved hjelp av felles begreper. På dette punktet er Bernsteins bidrag av stor betydning.

Et overordnet begrep hos Bernstein er det han benevner som «pedagogic device», og som i Chouliarakis språkdrakt har fått betegnelsen «den pedagogiske anordning».³ Den pedagogiske anordning består av tre sett regler: A) distributive regler (distributive rules). Dette handler om distribusjon av ulike kunnskaper som legitimeres i utdanningssystemet og påvirker individets bevissthetsformer. Disse reglene regulerer adgangen til de institusjoner og arenaer hvor hovedsakelig den primære produksjon av kunnskap finner sted. Bernstein er opptatt av hvem som gis tilgang til det som benevnes som tenkelig kunnskap og utenkelig kunnskap. Han hevder at kontrollen over distribusjon av den utenkelige kunnskapen hovedsakelig finnes i de øverste lag i utdanningssystemet som også blir benevnt produksjonsfeltet for vitenskapelig diskurs, eller det intellektuelle felt. B) rekontekstualiseringsregler («recontextualising rules») som regulerer konstitueringen av pedagogisk diskurs. Disse reglene virker bestemmende og regulerende på hvilken kunnskap som skal rekontekstualiseres fra det primære (intellektuelle) kunnskapsproduserende felt til andre (kunnskapsreproduserende) felt der kunnskap skal tilegnes og formidles. Rekontekstualiseringer foregår på ulike nivåer i utdanningssystemet. Den pedagogiske diskurs oppstår i kraft av rekontekstualiseringsreglene. Vi skal se at den pedagogiske diskurs utgjør en sentral del av den pedagogiske anordning. C) Evalueringsregler (evaluative rules). Disse reglene må ikke oppfattes som nøytrale, tvert i mot. Bernstein hevder de utgjør selve motoren i den pedagogiske anordning i det de angir hvilke kompetanser og kunnskaper det pedagogiske subjekt bør være i besittelse av på et bestemt alderstrinn og i en gitt kontekst. Han sier: «Evaluerer sammenfatter meningen for hele det pedagogiske systemet (den pedagogiske anordning). Vi er nå i en posisjon hvor vi kan ha kontroll med systemets (anordningens) hensikter. Formålet med systemet (anordningen) er å sørge for en symbolsk retning for bevisstheten.»⁴ Den symbolske kontroll, representert ved pedagogikken, har til hensikt å påvirke og kontrollere det pedagogiske subjektets bevissthet. Hos Bernstein er pedagogikken en *maktstruktur* som artikulere betydning og påvirker subjektets bevissthet og forståelse.

Den pedagogiske anordning («the pedagogic device») realiseres gjennom pedagogiske diskurser og deres utøvelse i praksisfeltet. Den pedagogiske diskurs får derfor en fundamental funksjon innenfor Bernsteins utdannings sosiologi. Bernstein definerer forskjellen mellom den pedagogiske anordning og den pedagogiske diskurs som et skille mellom en formidlingsanordning og det som formidles.⁵ Den pedagogiske diskurs er et resultat av den pedagogiske anordnings rekontekstualiseringsregler. Bernstein definerer pedagogisk diskurs som et rekontekstualiseringsprinsipp som flytter en primær diskurs fra den kontekst den opprinnelig hører til i, og inn i en annen kontekst slik at dens sosiale grunnlag blir endret, derav betegnelsen rekontekstualisering. Forskjellige

rekontekstualiseringer konstituerer spesifikke pedagogiske diskurser. Bernstein definerer pedagogisk diskurs som følger:

«Pedagogisk diskurs blir konstruert gjennom rekontekstualiseringsprinsippet som relaterer seg til andre diskurser. Det skjer ved selektivt å tilpasse, relokalisere og refokusere disse for slik å konstituere sin egen orden. På den måten kan pedagogisk diskurs aldri bli identifisert med noen av de diskursene som den har rekontekstualisert.»⁶

Den pedagogiske diskurs består av forskjellige utvalgte diskurser som er blitt løsrevet fra sine opprinnelige diskurser og satt sammen og gjenfortalt i utvalgte sammenhenger. Den aktuelle kunnskapen gjenskapes i en rekontekstualiseringsprosess for å oppnå bestemte faglige og utdanningspolitiske målsettinger. Bernstein er inspirert av Foucaults diskursbegrep der relasjonen mellom makt og kunnskap står sentralt, og der diskursen kan forstås som et maktmiddel som virker bestemmende på hva som skal framstå som legitim kunnskap.⁷ Atkinson som arbeider innenfor Bernsteins teoretiske referanseramme, gir følgende definisjon av den pedagogiske diskurs, en definisjon som synes å tilsvare Bernsteins begrepsbestemmelse:

«Pedagogisk diskurs beskriver og foreskriver hvilken kunnskap og hvilke kompetanser som kommer inn under den pedagogiske ekspertisens domene. Den hviler på prinsippet om at diskursen blir tatt ut av sin opprinnelige sammenheng og relokalisert i nye kontekster. Pedagogisk diskurs er alltid en sekundær diskurs som organiserer og rekontekstualiserer andre områder.»⁸

Ball bruker også begrepet diskurs når han analyserer den engelske reformprosessen på 1980-tallet.⁹ Også Ball er opptatt av relasjonen mellom makt og kunnskap, der diskursen spiller en viktig rolle i hans analyse av utdannings-systemet. Som Bernstein er også Ball inspirert av Foucaults diskursbegrep. Ball definerer diskurs som følger:

«Diskurser handler derfor om hva som kan bli sagt og tenkt, men også om hvem som kan snakke, når, hvor og med hvilken autoritet. Diskurser legemliggjør meningen og bruken av ord og uttrykk. På den måten blir visse tankemuligheter konstruert.»¹⁰

I disse definisjonene vektlegges diskursens makt- og kontrollfunksjon, der et strategisk perspektiv synes å være dominerende. I analysen av 90-tallsreformene i Norge, ser vi at diskursen er brukt strategisk for å oppnå størst mulig grad av makt og kontroll over grunnskolenes kunnskapsinnhold.¹¹

Spørsmålet er om vi også kan tenke oss den pedagogiske diskurs som en kommunikativ diskurs i habermasiansk betydning. En slik forståelse av diskursen vil måtte ta utgangspunkt i kraften i de bedre argumenter som betyr at aktørene i utgangspunktet ikke vil være ute etter å legge premisser for diskursen, men stiller med et «åpent sinn» der man lytter til argumentene og diskuterer seg fram til det som for aktørene framstår som «den beste løsning» i den aktuelle situasjon. Vi skal komme nærmere inn på dette perspektivet i siste del av artikkelen.

Det er viktig å understreke at Bernstein og Habermas er representanter for to forskjellige diskursbegreper. Avhengig av *måten* den pedagogiske diskurs etableres og gjennomføres på, kan vi tenke oss to ulike diskurser som representerer hver sine ytterpunkter og ideologier. På den ene side diskursen som et strategisk makt- og kontrollmiddel, på den andre side som en argumentativ dialog, der søken etter de bedre argumenter og de kommunikative handlingsformer står sentralt. Den pedagogiske diskurs forstått som en argumentativ dialog, vil måtte være en primær diskurs forstått som «herredømmefri». Det vil si at aktørene i utgangspunktet ikke bekjenner seg til en bestemt utdanningsideologi. Den pedagogiske diskurs kan med andre ord *både* representere en instrumentell, strategisk rasjonalitet, og en kommunikativ, diskursiv rasjonalitet. Det handler om diskursens ulike kvalitative sider. Hos Habermas reflekterer uttrykket «det bedre argument» et forhold som forutsetter åpenhet og vilje til å lytte til andre aktørers begrunnelser ut fra tanken om at en selv og andre både er fornuftige og feilbarlige aktører på leting etter det bedre argument. Den norske reformprosessen på 90-tallet kjennetegnes imidlertid først og fremst av sin mangel på åpne demokratiske diskurser. Sagt med andre ord: 90-årenes utdanningspolitikk preges av et demokratisk underskudd.¹²

Vi skal igjen vende blikket mot Bernsteins teori. På grunn av den pedagogiske diskursens sentrale posisjon innenfor den pedagogiske anordning, vil ulike sosiale grupper og aktører være interessert i å legge premisser for innholdet i den pedagogiske diskurs for på den måten å kontrollere de kunnskaper, verdier og interesser som kommer til uttrykk i utdanningssystemet. Bernstein hevder at kampen om herredømmet over den pedagogiske diskurs utspilles på forskjellige rekontekstualiserende arenaer. Han skiller mellom to slike arenaer: den offisielle rekontekstualiserende arena (heretter kalt den offisielle arena) og den pedagogiske rekontekstualiserende arena (heretter kalt den profesjonelle arena).¹³ Begge arenaene finnes både på makronivå og på mikronivå. Den offisielle arenaen blir direkte kontrollert av staten, politisk og administrativt, gjennom henholdsvis lovgivning og byråkratiske forordninger. På makronivå er KUF/UF et eksempel på det norske svaret på denne arenaen. Denne arenaen vil også ta i bruk og forholde seg til andre institusjoner og tjenester når det måtte være formålstjenlig. Den profesjonelle arenaen representerer, enkelt sagt, det pedagogiske fagmiljøet i vid forstand, som for eksempel universitetsfaglige miljøer, praksis i forskjellige skoleslag og også faglitteratur. På disse arenaene foregår den pedagogiske diskurs som en viktig del av den pedagogiske anordning.

Bernstein hevder at det på 90-tallet er en klar tendens til at staten representert ved den offisielle arenaen er den dominerende i forhold til den profesjonelle.¹⁴ Statlig dominans blir stadig mer framtrædende etter som utdanningspolitikken blir tillagt større betydning når det gjelder økonomisk utvikling, så vel nasjonalt som internasjonalt. Han hevder at når det gjelder den pedagogiske diskurs' autonomi, vil den være avhengig av hvilken status den profesjonelle arena har i

forhold til den offisielle arena. Ved at den offisielle arenaen dominerer over den profesjonelle, kan staten legge viktige føringer på utdanningspolitikken. Det handler om hvem som skal ha makt og kontroll over et samfunnsområde som tillegges stadig større betydning i utvikling av individ og samfunn, nasjonalt og globalt.

Den pedagogiske diskurs konkretiseres blant annet ved hjelp av de kunnskapskoder (også kalt pedagogiske koder) som kommer til uttrykk gjennom skolens læreplaner. Bernstein skiller mellom to kategorier: kolleksjonskoden og integrasjonskoden som representerer forskjellige utdanningsideologier. Førstnevnte er lukket i betydningen av at for eksempel fag isoleres fra hverandre, og ikke ses i sammenheng. Integrasjonskoden er derimot åpen i den forstand at man søker å se sammenhenger mellom fag. Hvorvidt kodene i gitte utdanningstilbud kan karakteriseres som åpne eller lukket, avhenger av klassifisering og rammesetning.¹⁵ Bernstein knytter makt og kontroll til henholdsvis klassifisering og rammesetning. I undervisningssammenheng vil for eksempel sterk klassifisering føre til avgrensing mellom fag, mens svak klassifisering derimot betyr at faggrensene brytes ned og at fagene relateres til hverandre. Begrepet henspiller på det relasjonelle mellom kategorier der det kan være snakk om intern og ekstern klassifisering. Når det gjelder forholdet mellom fag i skolen snakker vi om intern klassifisering, mens det i forholdet mellom skole og lokalsamfunn vil være snakk om ekstern klassifisering. Rammesetningen bestemmer hvordan kommunikasjonen mellom for eksempel lærer og elev forløper. Med sterk rammesetning har læreren kontrollen og kommunikasjonen vil i stor grad være forutsigbar. Med innspill fra flere aktører vil kommunikasjonen være mindre forutsigbar og også mindre kontrollerbar, vi snakker om svak rammesetning. Det klassiske prosjektarbeid i skolen er et godt eksempel på svak klassifisering og svak rammesetning, mens tradisjonell lærerstyrt undervisning oftest vil innebære sterk klassifisering og sterk rammesetning. Vi kan også tenke oss situasjoner med kombinasjoner av sterk eller svak klassifisering og svak eller sterk rammesetning og vice versa. Bernstein hevder imidlertid at endringspotensialet er knyttet til rammesetning. En læreplan bygd på kolleksjonskoden, med sterk klassifisering og sterk rammesetning, gir makt med hensyn til å definere skolens innhold og bidrar til kontroll når det gjelder skolens (undervisningens) kommunikasjonsformer. På makronivå bidrar koden til stor grad av statlig makt og kontroll over den aktuelle utdanningsinstitusjon.

ANALYSE AV DEN NORSKE UTDANNINGSPOLITIKKEN PÅ MAKRONIVÅ

Utdanningspolitikk i globalt perspektiv

Det er viktig allerede i utgangspunktet å presisere at den norske utdanningspolitikken på 1990-tallet må analyseres i et globalt perspektiv, der de norske utdanningsreformene må ses i sammenheng med tunge globale utdanningspolitiske føringer. På 80- og 90-tallet får utdanningssystemer over hele verden større politisk betydning når det gjelder utvikling av den enkelte nasjons internasjonale økonomiske konkurransevne. Nasjonenes muligheter for økonomisk vekst og teknologisk utvikling knyttes tett opp mot det nasjonale utdanningssystemets tilpasning til internasjonale standarder. I denne perioden vokser det også fram et økende behov for oppgradering av menneskelig kapital som fleksibel arbeidskraft, og vi ser at det blåses nytt liv i den omstridte human-kapital-teorien fra 60-tallet. I løpet av 80-årene vokser det fram en ny global utdanningskonsensus der utdanning tillegges svært stor betydning for framtidig vekst og utvikling. Denne samstemmighet både til høyre og venstre i det politiske landskap har definert utdanning som nøkkelen til framtidens økonomiske velstand. Utdanning blir et særdeles viktig redskap for økonomisk utvikling, nasjonalt og globalt.¹⁶

Ut fra dette perspektivet er det interessant å gå den norske utdanningspolitikken nærmere etter i sømmene. Hvilken kunnskapskode, rasjonalitet og pedagogiske identitet kommer til uttrykk i den pedagogiske diskurs i tilknytning til den norske grunnskolereformen? I diskusjonen av dette spørsmålet vil jeg ta utgangspunkt i, og bygge videre på, tidligere analyser av 90-tallsreformene der Bernsteins utdanningssosiologi utgjør en viktig teoretisk referanseramme.¹⁷

Pedagogiske diskurser og kunnskapskoder

Analyser av 90-tallsreformene har vist at det er den offisielle arena som har vært den dominerende i forhold til den profesjonelle arena. Premissene for den pedagogiske diskurs ble lagt på denne arenaen ved at daværende statsråd Hernes i langt større grad enn tidligere statsråder tok kontroll over hvilke aktører som skulle inviteres som premissleverandører til den offisielle pedagogiske diskurs i forbindelse med den framtidige utforming av norsk utdanningspolitikk.¹⁸ Trippestad har ved flere anledninger kritisert den daværende statsrådens bruk av maktmidler som kjennetegnes av grove forenklinger, og en selektiv og polariserende argumentasjon. Trippestad hevder at det er en teknisk-økonomisk diskurs som danner premissgrunnlaget i viktige reformdokumenter der en gjennomgående instrumentalistisk forståelse kommer til uttrykk. Han hevder også det er en diktatorisk logikk som har kjennetegnet reformprosessen når det gjelder måten den er gjennomført på.¹⁹

Analyser av reformprosessen viser at den profesjonelle arenaen er satt på sidelinjen i 90-årenes utdanningsreformer. Blant flere eksempler kan nevnes at som statsråd uttalte Hernes at uansett hva norske forskere konkluderte med i forhold til utdanningsforskning, ville han sørge for at deres forskning var

uaktuell når han skulle utforme sin utdanningspolitikk. Skolens læreplaner ble sett på som særdeles viktige styringsredskaper i denne prosessen.²⁰ Det har vært viktig for den offisielle arenaen å kunne innta en hegemonisk posisjon i forhold til den pedagogiske diskurs på den profesjonelle arenaen. Dette handler om definisjonsmakt.

En annen viktig konklusjon i analysen av grunnskolereformen er at den offisielle arenaen har prioritert en kunnskapskode som både i innhold og form er orientert mot kolleksjonskoden i langt større grad enn tilfellet var med Mønsterplanen 1987. I forhold til R97 betyr dette en sterkere grad av klassifisering og rammesetning som gir staten mer makt over skolens innhold og kontroll over dens kommunikasjonsformer og undervisningens struktur. Denne endringen er særlig merkbar på ungdomstrinnet. Den profesjonelle arena har i ulike sammenhenger argumentert mot de føringer den offisielle arenaen har lagt, uten at dette har resultert i grunnleggende endringer av grunnskolereformen. Den offisielle pedagogiske diskurs har i stor grad vært ført som en hegemonisk diskurs, der den ansvarlige statsråd har håndplukket sentrale aktører som deltakere på denne arenaen. I denne prosessen er viktige råd og utvalg blitt nedlagt, og ad hoc utvalg opprettet i stedet. Den pedagogiske diskurs på den offisielle arenaen på 90-tallet har, ved hjelp av kolleksjonskoden, lagt sterke føringer på skolens innhold og form, et forhold som blant annet kommer til uttrykk i fagplanenes mange «skal».

Den pedagogiske diskurs som hegemonisk diskurs representerer en alvorlig demokratisk trussel. En pedagogisk diskurs som føres i de «lukkede rom» der siling av premissleverandører finner sted tidlig i prosessen for å sikre gjennomslag for statsråders utdanningsideologier vil være en trussel for både individ og samfunn. Analyser av måten Reform 94 og Reform 97 er blitt gjennomført på, som også viser hvordan den politiske ledelsen i KUF forsøkte å styre evalueringen av Reform 94, er ikke akkurat oppløftende lesning i et demokratisk perspektiv.²¹ Kampen om hvilke kunnskaper som skal legitimeres ved hjelp av den pedagogiske diskurs vil også i framtiden utspilles både på den offisielle og den profesjonelle arena.

Læreplanens betydning

Dypest sett handler utdanningsreformer om hvilke og hvem sine verdier og interesser som skal legges til grunn når det gjelder både individuell og samfunnsmessig utvikling. Dette burde tilsi en grunnleggende debatt om pedagogikkens rolle i forhold til menneskesyn, samfunnssyn, kunnskapssyn og læringssyn, men en slik grunnleggende debatt har vært fraværende på 1990-tallet. I 90-årenes utdanningsreformer har den kommunikative diskurs i habermasiansk forstand hatt heller dårlige vilkår. Den offisielle arenaen, som den dominerende, har i liten grad vært opptatt av «kraften i de bedre argumenter».²²

Den pedagogiske diskurs har vært brukt som et viktig strategisk makt- og kontrollmiddel.

Flere forskere hevder at utdanningsreformer og deres læreplaner representerer et fundamentalt tema innenfor pedagogisk forskning.²³ Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er *hvorfor* reformer oppstår, og hvilke drivkrefter som ligger bak. Det pekes på den nære forbindelsen mellom utdanningsreformer og ønsker om samfunnsmessige forandringer. Utdanningsreformer søkes konkretisert gjennom læreplaner som forholder seg til samfunnsnivå såvel som til individnivå. Ideelt sett bør derfor de ulike nivåer analyseres i forhold til hverandre.

Læreplaner angår og berører hvert enkelt barn og hver eneste ungdom gjennom hele grunnskoleperioden, samt alle elever i videregående skole, disse utgjør de fleste norske ungdommer. Læreplaner legger gjennom sitt menneske- og samfunnsyn, kunnskaps- og læringssyn viktige premisser for kunnskapsutvikling og identitetsdannelse hos den enkelte elev. De etablerer bevissthetsstrukturer, og påvirker utviklingen av individets selvrespekt, positivt og negativt. På makronivå forteller læreplaner hva nasjonale myndigheter mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. De forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere; hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplaner blir ofte sett på som et samfunnsformende virkemiddel, og avhengig av den evaluering som følger i kjølvannet av reformene, vil de også kunne fungere på denne måten. Læreplaner blir derfor sett på som viktige utdanningspolitiske styringsredskaper i forhold til individuell så vel som samfunnsmessig utvikling, et forhold som ble klart uttrykt i forbindelse med 90-tallsreformene. Problematikken rundt implementering av utdanningsreformer er blitt nærmere diskutert av Karlsen, som blant annet understreker nødvendigheten av at makro- og mikronivå analyseres i forhold til hverandre.²⁴

Pedagogiske identiteter og rasjonaliteter²⁵

I utformingen av sin utdannings sosiologi legger Bernstein stor vekt på den konstruksjon og distribusjon av pedagogiske identiteter som finner sted i tilknytning til utdanningsreformer, herunder også inkludert spørsmålet om hvilke (og hvem sine) kunnskaper som skal gis legitimitet ved hjelp av læreplanens styring og kontroll. Det handler om hva som skal framstå som offisiell kunnskap ved hjelp av de pedagogiske diskurser som gis prioritet (som et resultat av den pedagogiske anordnings rekontekstualiseringsregler). Bernstein²⁶ sier den offisielle kunnskap «referer til den pedagogiske kunnskapen som staten konstruerer og fører videre i utdanningsinstitusjonene». Han sier videre at utdanningsreformer «vokser fram gjennom en kamp mellom grupper om å påvirke og få gjennomslag i statens politikktutforming og praksis» og hevder faktisk at «enhver utdanningsreform kan dermed bli sett på som et resultat av kampen for å

produsere og institusjonalisere spesifikke identiteter».²⁷ Det er særlig på den offisielle arena at disse kampene finner sted.

Bernstein peker på at i tilknytning til enhver reform skapes et ideologisk spillerom; dette spillerommet brukes til konstruksjon av pedagogiske identiteter på makronivå. Ved hjelp av pedagogiske diskurser som konkretiseres gjennom læreplanens kunnskapssyn og dominerende kunnskapskoder, legges det til rette for konstruksjon og utvikling av pedagogiske identiteter. Pedagogisk identitet kan derfor forstås som en form for statsstyrt sosialisering i den forstand at staten gjennom å legge til rette for bestemte pedagogiske identiteter i læreplanen ønsker å påvirke individets bevissthetsstrukturer ved hjelp av utvalgte kunnskaper, verdier og interesser. De pedagogiske identiteter som konstrueres påvirker individets selvforståelse og personlige identitetsutforming. Identitetsmakt har i liten grad vært tema i forbindelse med utdanningsreformer og læreplanarbeid. Begrepet pedagogisk identitet viser nødvendigheten av og inviterer til forskning på nettopp dette temaet.

Bernstein viser til fire forskjellige posisjoner som konstruerer og distribuerer fire forskjellige pedagogiske identiteter på makronivå: retrospektiv-, prospektiv-, markeds- og terapeutisk identitet. I et tidligere arbeid er det redegjort for disse identitetstypene, likevel skal hovedtrekkene gjentas her og utdypes noe mer.²⁸

Jeg vil antyde hvilken pedagogisk identitet som synes å være den dominerende i grunnskolereformen, og deretter analysere hvilke rasjonaliteter som ser ut til å danne grunnlaget for disse fire pedagogiske identitetstypene. Når det gjelder spørsmålet om hvilke rasjonaliteter som danner grunnlag for konstruksjon av de ulike pedagogiske identiteter, vil jeg hovedsakelig støtte meg til Guneriussens diskusjon av rasjonalitetsbegrepet i sosiologien slik det er videreutviklet innen tre tradisjoner i vår tid.²⁹ Disse er den nyklassiske retningen, den habermasianske teorien om kommunikativ rasjonalitet og teorien om omsorgsrasjonalitet, også kalt ansvarsrasjonalitet.

Den retrospektive og den prospektive pedagogiske identitet er begge sentraliserte identiteter med utgangspunkt i statens posisjon og nasjonale diskurser. Begge støtter seg til «de store fortellinger», men mens førstnevnte er mest opptatt av fortiden med hovedvekt på nasjonale og/eller religiøse fortellinger, er den prospektive pedagogiske identitet orientert mot framtiden. Den prospektive identiteten er konstruert for å forholde seg til kulturelle, økonomiske og teknologiske forandringer. Den økonomiske og teknologiske dimensjonen framstår som viktig å ivareta innenfor denne identitetstypen. Den prospektive identitet er underlagt statlig dominans ved at staten her krever kontroll over utdanningens «inputs» og «outputs». Mens den retrospektive identitet blir betegnet som «gammelkonservativ» og kollektivistisk orientert, blir den prospektive gitt betegnelsen «nykonservativ» og individualistisk orientert. En prospektiv pedagogisk identitet bygger på et økonomisk nytteperspektiv og ideen om den strategiske aktør. Den retrospektive identiteten representerer flere *tradisjonelle* verdier, som for eksempel solidaritet og ansvar for fellesskapet.

I analysen av hvilken pedagogisk identitet som kommer klarest til uttrykk i R97 er konklusjonen at det er den prospektive pedagogiske identiteten som er den dominerende med sin vektlegging av framtidsperspektiver ut fra økonomisk tenkning slik det kommer til uttrykk i blant annet grunnlagsdokumentene.³⁰ Imidlertid kan man ved å forholde seg til retorikken i læreplanens generelle del, forledes til å tro at grunnskolereformen hovedsakelig representerer en blanding av retrospektiv og omsorgsorientert pedagogisk identitet fordi denne delen i større grad enn resten av R97 synes å være opptatt av fortidens moralske verdier i forhold til individets utvikling. Dette er perspektiver som peker mot disse to identitetsformene. Analyser av reformens grunnlagsdokumenter og læreplanens prinsippdel og fagplandel, viser derimot et noe annet bilde. I grunnlagsdokumentene er økonomiske og teknologiske perspektiver de dominerende, og individet blir sett på som et redskap for å ivareta disse dimensjoner. Den prospektive identitetsformen kommer også til uttrykk i læreplanens prinsippdel og fagplandel blant annet ved hjelp av en kolleksjonsorientert kunnskapskode som synes å være instrumentelt orientert. Disse dokumentene peker hovedsakelig mot den *prospektive* identitetens sentrale posisjon i grunnskolereformen, samtidig som man imidlertid også kan finne islett av både en retrospektiv, markedsorientert og også omsorgsorientert pedagogisk identitet.³¹

Det kan se ut som om de moralske og tradisjonelle verdier fra den retrospektive identiteten, slik de kommer til uttrykk i læreplanens generelle del, egentlig blir brukt i den prospektive identitetens og markedstilpasningens tjeneste. Det tradisjonelle gis verdi for å høyne den moralske standard som må til for å bygge opp fleksibel arbeidskraft. Her framheves betydningen av at fremtiden skapes ved hjelp av hardt arbeid, flid og nøysomhet hos individet; med andre ord gjenkjennes Webers protestantiske arbeidsetikk (og kapitalismens ånd). Daværende statsråd Hernes brukte i sin retorikk disse verdier som grunnlag for å fremme en prospektiv identitet. Konstruksjon og oppbygging av en nasjonal identitet, som også ble framhevet i forbindelse med 90-tallsreformene, kan også forstås i dette perspektivet. Dette er eksempler på det Bernstein benevner som utvalgte retrospektive trekk for å bygge opp en prospektiv identitet. «Framtidige identiteter blir skapt ved *selektiv* rekontekstualisering av trekk ved fortiden for å forsvare eller øke økonomisk framgang.»³²

Den prospektive pedagogiske identiteten konstrueres i hovedsak ut fra en *nyklassisk* rasjonalitetsforståelse der nyttemaksimering ut fra økonomiske kalkyler står høyt i kurs. En nyklassisk rasjonalitet vil i hovedsak anvende økonomiske perspektiver på utvikling av sosialt liv. Her vektlegges betydningen av strategiske valg og den strategiske aktør. Denne identitetsformen legger vekt på framtidsutsikter hovedsakelig vurdert fra en strategisk nytteposisjon. Fremmedgjøring, tap av fellesskap, anomi er ukjente begreper innenfor denne rasjonalitetsforståelsen. Jeg har i tidligere arbeid vist til at grunnskolereformens underliggende drivkrefter kort og enkelt kan oppsummeres med følgende stikkord: teknologisk utvikling og økonomisk vekst. Guneriussen viser at

daværende statsråd Hernes blir regnet som en av de fremste norske representanter for en nyklassisk økonomisk og strategisk tenkemåte inspirert av den amerikanske sosiologen Coleman.³³ Guneriussen problematiserer hvordan Coleman lar den strategiske rasjonalitetsforståelse bli altomfattende ved at denne rasjonaliteten også omfatter barns sosialisering.³⁴ Coleman er opptatt av oppdragelsens rasjonaliseringsgevinster og foreldrenes nytte- og kostbalanse, for øvrig en dimensjon som er viet liten oppmerksomhet i den norske pedagogiske debatten.

Når det gjelder den retrospektive pedagogiske identiteten, vil jeg ut fra min tolkning også her antyde en nyklassisk orientert rasjonalitetsforståelse der slektskapet til Webers formålsrasjonalitet, men også hans verdirasjonalitet trår tydeligere fram. Dette er med andre ord en mer sammensatt identitetsform. Denne identiteten har dype røtter til nasjonens fortidige tradisjoner, også religiøst sett. Graden av verdirasjonalitet vil for eksempel være avhengig av hvilken prioritering den religiøse dimensjonen har. Spørsmålet er om ikke denne identitetsformen kan sies å representere alle de fire handlingstyper som kjennetegner Webers rasjonalitets- og handlingsmodell, nemlig den formålsrasjonelle, den verdirasjonelle, den affektuelle og den tradisjonelle handling, men med vektlegging av det formålsrasjonelle og verdirasjonelle.³⁵ Den retrospektive identiteten legger vekt på nødvendige felles kulturelle og moralske idealer, og betydningen av en kollektiv sosialisering der samfunnsmessige normer og verdier internaliseres. Denne identitetstypen også har klare referanser til Durkheims sosiologi. Chouliaraki sier følgende om den retrospektive identiteten: «Bagudskuende identiteter formes af store fortællinger om den nationale eller religiøse fortid, som rekontekstualiseres således, at kollektivet prioriteres frem for individet.»³⁶

De to andre identitetsformene, den markedsorienterte (også kalt instrumentelle) og den terapeutiske blir begge betegnet som desentraliserte som betyr at de utgår fra institusjoner som er relativt autonome i forhold til staten; noe som betyr at de ikke i samme grad som de sentraliserte er underlagt nasjonale dominante diskurser. Til tross for at begge er desentraliserte, representerer de grunnleggende forskjellige utdanningsideologier. Førstnevnte, det desentraliserte markedet (også kalt D.C.M.) kjennetegnes ved sin sterke vektlegging av markedsrelevans der utforming av fleksible markedsdyktige identiteter er det overordnede mål. Denne identiteten kjennetegnes av kortsiktighet og kalkyler om maksimal nåtidig nytteverdi. «Vi har her en kultur og en kontekst som stimulerer overlevelsen av den sterkeste i henhold til markedets krav.... Det desentraliserte markedets posisjon konstruerer en identitet som drives av ytre krav mer enn av indre overbevisning.»³⁷

Den desentraliserte terapeutiske pedagogiske identitet (også kalt D.C.T.) har i dag en svak utdanningspolitisk posisjon, blant annet fordi den representerer store kostnader. Denne identitetstypen legger vekt på individets kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling, og ser på oppbyggingen av et positivt selv som en viktig

oppgave. Jeg har tidligere omtalt denne identiteten som omsorgsidentitet fordi jeg synes dette er et mer dekkende begrep i norsk oversettelse, og vil i fortsettelsen bruke denne betegnelsen. Den pedagogiske omsorgsidentiteten er opptatt av et meningsforstående perspektiv der også integrasjon og samarbeid er viktige stikkord. Til forskjell fra den instrumentelle markedsstyrte identiteten, ser omsorgsidentiteten det som en viktig oppgave å ivareta den indre harmoni og balanse uten dermed å avvise betydningen av eksterne verdier og interesser. Ut fra min forståelse åpner denne identitetsformen for et samspill mellom det interne og eksterne, der «det indre» tillegges en grunnleggende egen verdi. Bernstein sier følgende om omsorgsidentiteten: «Disse identitetene blir også konstruert ut fra lokale ressurser, men disse er internalisert til forskjell fra de instrumentelle som er styrt utenfra. . . . Dette er en internt regulert konstruksjon, og den er relativt uavhengig av eksterne brukerforventninger.»³⁸ Også denne identitetstypen er i stor grad rettet inn mot nåtiden, men ut fra andre idealer enn D.C.M. Mens den markedsorienterte posisjonen betegnes som nyliberal, blir omsorgsposisjonen betegnet som profesjonell.

Den markedsorienterte (instrumentelle) pedagogiske identiteten er nyklassisk orientert, som den prospektive. Forskjellen mellom dem er det desentraliserte kontra det sentraliserte utgangspunktet for utdanningens markeds-tilpasning. Bernstein hevder da også at det er nære forbindelser mellom disse to, og sier at veien er kort fra en prospektiv til en markedsorientert posisjon. Begge har basis i økonomisk tenkning, begge er mål-middel orientert, begge er orientert mot den strategiske aktør.

Den omsorgsorienterte pedagogiske identiteten knyttes først og fremst til omsorgsrasjonaliteten i den sosiologiske tradisjonen som Guneriussen mener er inspirert av Webers verdirasjonalitet. Denne identitetsformen danner motpol til en nyklassisk rasjonalitetsforståelse. Vi skal se nærmere på forholdet mellom omsorgsrasjonalitet/ansvarsrasjonalitet og nyklassisk rasjonalitet ut fra Ves analyse av dette forholdet.³⁹

Ve peker på at utdanningssosiologisk forskning inspirert av Coleman har vært svært betydningsfull i Norge de siste årene. Hun påpeker nødvendigheten av å diskutere hva slags menneskesyn som ligger til grunn for begrepet «den strategiske aktør», og hva det innebærer å snakke om kunnskap som «human kapital». Hun spør også hva det innebærer for vårt utdanningssystem at målet for utvikling på nasjonal basis er å få mer kompetanse ut av befolkningens talent slik det er blitt formulert av Hernes i NOU 1988:28; et dokument som på mange måter danner fundamentet for 90-årenes utdanningsreformer. Ves analyse er interessant, og bidrar til å forsterke plasseringen av utdanningsreformene innenfor et i hovedsak økonomisk nytteperspektiv der den strategiske aktør spiller en viktig rolle. Hennes analyse gir styrke til argumentasjonen om at det er den prospektive pedagogiske identiteten som er den dominerende.⁴⁰

I et tidligere arbeid som er en kritisk analyse av blant annet skolens rasjonalitetsformer, anvender Ve begrepet ansvarsrasjonalitet (også kalt omsorgs-

rasjonalitet) som en motpol til det som kalles den teknisk begrensede rasjonalitet. Hun kritiserer skolen for å være representant for en teknisk, økonomisk og byråkratisk rasjonalitet (den teknisk begrensede rasjonalitet). Dette er en rasjonalitet som har effektivitet og kapitalakkumulasjon som grunnleggende verdi, med andre ord en form for nyklassisk rasjonalitet. Hun hevder skolen er bærer av flere former for rasjonalitet, og at ansvarsrasjonaliteten kommer sterkest til uttrykk i de lavere klassetrinn, mens den teknisk begrensede rasjonalitet gjør seg gjeldende høyere opp i klassene. Denne analysen er gjort for nærmere 20 år siden. I løpet av denne perioden har hennes kritikk ikke mistet sin aktualitet, tvert imot. Med innføringen av 90-tallsreformene har Ves begrep om den teknisk begrensede rasjonalitet fått styrket sin posisjon i det norske utdanningssystemet. Denne rasjonalitetens motpol vil være ansvarsrasjonaliteten, og Habermas' begrep om kommunikativ rasjonalitet. Sistnevnte rasjonalitetsform vil jeg som sagt komme tilbake til i min oppsummering av framtidige utdanningspolitiske utfordringer. Når det gjelder ansvarsrasjonaliteten, sier Ve følgende:

«Ansvarsrasjonalitet er forskjellig fra teknisk begrenset rasjonalitet blant annet i sitt menneskesyn: Den viktigste forskjellen er at innenfor det førstnevnte perspektivet er det illegitimt å bruke mennesker som midler i forhold til målsettinger som går utover velferden til de personer det gjelder. ... I elev-lærerforholdet er det viktig å utvikle en viss grad av individualisering for å fremme selvstendighet. Men dersom markedets budskap om at «enhver er sin egen lykkes smed» blir en del av samhandlingsmønstrene i klasserommet, vil det bli svært vanskelig å utvikle solidaritet mellom elevene. Ut fra dette perspektivet kan det mer generelt hevdes at læring og utdanning ikke må betraktes som bare et instrument eller et middel.»⁴¹

Et viktig poeng i argumentasjonen er at utdanning både kan forbedre elevens situasjon i arbeidsmarkedet og skape et større nasjonalprodukt, men først og fremst må utdanning forstås som et mål i seg selv.

Det er viktig å presisere at de fire pedagogiske identiteter vi her har presentert må forstås som idealtyper som først og fremst tjener som analytiske begreper. I virkeligheten vil disse neppe forekomme i sin rendyrkede form, det vil i stedet være snakk om orienteringer mot hovedposisjonene. Vi har sett at blant de fire pedagogiske identiteters posisjoner, kan tre relateres til ulike former for nyklassisk rasjonalitet, og en til omsorgsrasjonalitet/verdirasjonalitet. Den ene av de tre som kategoriseres som nyklassisk framstår imidlertid som en blanding av formålsrasjonalitet og verdirasjonalitet. Avhengig av hvilke prioriteringer som blir gjort, vil en av dem kunne framstå som den dominerende. Poenget er at nåtidens dominerende pedagogiske identitet hovedsakelig representerer en nyklassisk rasjonalitet med økonomisk tenkning og den strategiske aktør som utgangspunkt. Den kommunikative rasjonalitet synes fraværende. Et interessant spørsmålet er hvilket innhold en pedagogisk identitet vil ha som er konstruert ut fra en kommunikativ habermasiansk tilnærming. Dette og lignende

spørsmål representerer framtidige forskningsmessige utfordringer. Jeg kommer tilbake til spørsmålet i mine sluttbetraktninger.

Den norske varianten av «Nye Høyre»-ideologien

Halsey *et al.* hevder at et utdanningspolitisk paradigmeskifte har funnet sted på 80-tallet.⁴² De peker på at mens de siste 20 års utdanningsforskning har vært opptatt av kultur, identitet og autonomi, særlig i forhold til undertrykte grupper, er fokus på 90-tallet rettet mot utdanningens rolle i et økonomisk perspektiv. 1990-tallets rådende utdanningsideologi i den vestlige verden har fått betegnelsen «Nye Høyre»-ideologien.⁴³ Denne ideologien har oppstått i ulike varianter i forskjellige stater. Til tross for ulikheter kjennetegnes ideologien av to sentrale dimensjoner: en nykonservativ og en nyliberal. Den nykonservative dimensjonen kommer til uttrykk gjennom sterk statlig styring over skolens innhold i form av nasjonale læreplaner som gjør det enklere for staten å kontrollere skolens innhold, her blir en kolleksjonsorientert kunnskapskode til uvurderlig hjelp. Innenfor denne dimensjonen finner vi også «back to basics»-tenkningen i forhold til skolens kunnskapssyn. Den nyliberale dimensjonen kommer til uttrykk gjennom utdanningspolitikkenes markedsorientering som kan uttrykkes på to plan: 1) På makronivå ved hovedsakelig å se på utdanningssystemet som redskap for framtidig økonomisk vekst, med andre ord en tilpasning til markedskreftene ved hjelp av sentraliserte anordninger som for eksempel en nasjonal læreplan. 2) På mikronivå ved å åpne opp for desentraliserte frie valg av skoler der elever og foreldre ses på som kunder som kan velge skoler ut fra hvilken skole som blir vurdert som best. Halsey *et al.* presiserer at en *nyklassisk rasjonalitet* er en *grunnleggende fellesnevner* for «Nye Høyre»-ideologiens ulike varianter.

Nilsen og Østerberg hevder at Brundtlandregjeringen innførte nyliberalismen som politisk prinsipp på 1980-tallet.⁴⁴ På viktige samfunnsområder ble markedskreftene vurdert som de riktige virkemidler. De betegner «Nye Høyre»-ideologien som den konservative revolusjon, og sier at denne revolusjonen førte til at markedet ble sett på som en modell for alt sosialt samkvem. De peker på at i denne prosessen var det Gudmund Hernes' økonomiske teorier som påvirket Arbeiderpartiets nye ideologiske profilering. Som KUF-minister fikk han et viktig politisk handlingsrom.

I den norske varianten av «Nye Høyre»-ideologien er det den nykonservative dimensjonen som kommer klarest til uttrykk i utdanningspolitikken. Denne dimensjonen operasjonaliseres i særlig grad gjennom fagplandelens sterke styring av skolens kunnskapsinnhold ved hjelp av en kolleksjonsorientert kode. I bunnen ligger makronivåets ønske om og behov for et mer markedstilpasset utdanningssystem for å styrke statens økonomiske vekst og teknologiske utvikling i et framtidig konkurranseperspektiv. Denne dimensjonen synes altså å bli ivaretatt gjennom forsøk på statlig styring av kunnskapspolitikken her

hjemme. Her ser vi en direkte forbindelse til den prospektive pedagogiske identiteten som nettopp kjennetegnes ved sin nykonservative posisjon. Den nyliberale dimensjonen kan umiddelbart være vanskeligere å få øye på. Den kommer til uttrykk mer implisitt ved at utdanningssystemet ses på som viktig redskap for framtidig økonomisk vekst slik det er redegjort for under den nyliberale dimensjonens punkt 1 ovenfor. Vi kan dermed konstatere at den norske nyliberale dimensjonen *ikke* handler om et desentralisert frislepp av skoler som konkurrerer i markedet. Den nyliberale dimensjonen kommer klarest til uttrykk gjennom de føringer som er lagt i grunnlagsdokumentenes markedstilpasning av utdanningspolitikken, og ser altså ut til å finne sin norske form i en sentralisert læreplan og en prospektiv pedagogisk identitet på makronivå.

Den delen av den nyliberale dimensjonen som handler om konkurranse mellom skolene om de beste «kundene» er i beskjeden grad til stede i norsk utdanningspolitikk. Vi ser imidlertid ansatser når elevene i den videregående skole i Oslo fritt kan velge hvilken skole de primært ønsker. Vi vet også at det såkalte Smith-utvalget i NOU 1995:18 drøftet mulighetene for å la foreldre velge hvilken grunnskole de skulle sende sine barn til. Når denne delen av den nyliberale dimensjonen ikke lar seg identifisere, kan dette forstås i lys av den norske enhetsskoleideologiens relativt sterke posisjon som ikke tillater privatisering og/eller konkurranse mellom skolene, jf. den norske diskusjonen om opprettelse av private skoler som også er en del av denne debatten. Kombinasjonen av den norske enhetsskoleideologien og den norske varianten av «Nye Høyre»-ideologien har ført til at staten har strammet grepet om kunnskapspolitikken ved hjelp av en kolleksjonsorientert kode som gir seg utslag i til dels sterk *statlig* styring av skolen ved hjelp av et definert felles nasjonalt pensum for alle elever. Staten har dermed innsnevret den enkelte skoles pedagogiske handlingsrom og elevenes valgmuligheter. I praksis betyr dette større grad av uniformering og ensretting – i *markedstilpasningens* tjeneste. Dette skjer i lys av en forståelse av enhetsskoleideologien der det viktigste ser ut til å være at alle elever skal behandles likt uansett kjønn, sosial, kulturell og geografisk tilhørighet. Alternativt kan man tenke seg en enhetsskole som behandler elevene ulikt avhengig av de ovennevnte faktorer. En enhetsskole som tillater et større lokalt pedagogisk handlingsrom innenfor mer romslige statlige rammer, der behovet for tilpasset opplæring faktisk i langt større grad lar seg realisere i skolehverdagen, vil trolig bygge opp elevenes læringsmotivasjon og selvspekt på en bedre måte enn dagens enhetsskole som er tuftet på en ideologi om at elevene skal behandles likt ved hjelp av en relativt stramt definert kanon, ovenfra og ned. I dagens enhetsskole vil trolig stadig flere falle utenfor. Dypest sett handler dette om definisjonsmakt.

Jeg har forsøkt å få fram et perspektiv på hvordan grunnskolen med sine elever kan bli forstått som redskap for å ivareta og bygge opp nasjonalstatens økonomiske konkurranseevne. Dette skjer ved at individet i utdannings-sammenheng klart underordnes samfunnsmessige krav, ønsker og behov

definert på makronivå. På samme tid blir eleven tildelt en prestasjonsorientert individualistisk posisjon gjennom læreplanens føringer på skolenivå. Alternativt kan man her tenke seg en relasjonsorientert individualistisk posisjon.⁴⁵ Det bør imidlertid understrekes at denne kritikken ikke må tas til inntekt for et argument for ekstreme individualistiske posisjoner som bygger på et utilitaristisk individbegrep som har et nært forhold til en nyklassisk tenkemåte.⁴⁶ Mye tyder på at grunnskolen, ved hjelp av 90-årenes utdanningsreformer, langt på vei er blitt et redskap i markedstilpasningens og den globale økonomiens tjeneste. Utdanningssystemets ansvar for individets kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling og for å stimulere til positiv identitetsdannelse, har hatt en meget beskjeden plass i den pedagogiske diskurs på den offisielle arenaen. Utdanning som egenverdi er tonet ned. I stedet har utdanningens instrumentelle betydning blitt poengtert. Dette forholdet er tatt opp og diskutert nærmere av Karlsen i forhold til EUs utdanningspolitikk.⁴⁷ Det klassiske spenningsforholdet mellom individ og samfunn som vanligvis kommer til uttrykk i utdanningsreformer og læreplanarbeid er ikke et tema for den pedagogiske diskurs slik den kommer til uttrykk på den offisielle arenaen på makronivå i 90-årene. Måten reformarbeidet er utført på, endring av strukturer og innhold og ikke minst makronivåets vektlegging av kolleksjonskoden og en prospektiv pedagogisk identitet tuftet på en nyklassisk rasjonalitet, har ført til at den profesjonelle arena har vært i til dels kraftig opposisjon til den offisielle.⁴⁸ Den profesjonelle arena har blant annet villet prioritere en mer integrasjonsorientert kunnskapskode, og har poengtert nødvendigheten av at det også må gis rom for en mer omsorgsorientert pedagogisk identitet gjennom læreplanens føringer.

Framtidige utfordringer

Analysen ovenfor bidrar til å synliggjøre flere problematiske sider ved 90-årenes utdanningspolitikk som gjør det nødvendig å diskutere i hvilken grad det er ønskelig og mulig å diskutere alternativer til 90-årenes dominante pedagogiske diskurs og de identiteter og rasjonaliteter som er kommet til uttrykk. Habermas' teori om kommunikativ rasjonalitet er allerede nevnt som motpol til dagens nyklassiske rasjonalitet.

Habermas' kritikk av den nyklassiske rasjonalitet (forstått som teknisk/-instrumentell rasjonalitet i forhold til «ting», og som strategisk rasjonalitet i forhold til aktører) handler om at denne rasjonalitetsformen har ekspandert utover sine «naturlige» grenser, som for eksempel økonomi, teknologi, administrasjon.⁴⁹ Guneriussen viser til at Habermas langt på vei aksepterer «Weberdoktrinen» om at det skjer en stadig utvikling av et formålsrasjonelt herredømme over mennesker og natur.⁵⁰ Den nyklassiske rasjonalitetsformens inn-trengen og inngripen i den sosiale og kulturelle sfære betegner Habermas som kolonisering av livsverden. Livsverden består av tre komponenter: kultur, samfunn og personlighet. I utdanningspolitisk sammenheng er det viktig å

presisere at dette er komponenter som burde være fundamentale innenfor alle utdanningssystemer, i skolens undervisning og elevens læring.

Teorien om kommunikativ rasjonalitet og handling bringer inn et *forståelsesorientert* perspektiv som en egen kategori ved siden av den nyklassiske rasjonalitetens *resultatorientering*. I det første tilfelle vil det å komme fram til en felles forståelse med andre fornuftige aktører i en sak være overordnet kalkyler om hvordan aktøren best kan oppnå egne handlingsmål, et forhold som imidlertid vil være sentralt innenfor en nyklassisk, strategisk rasjonalitet. Skillet mellom en kommunikativ og strategisk rasjonalitet korresponderer med det kantianske skillet mellom det å behandle mennesket som et mål i seg selv, og det å behandle mennesket som et middel for å oppnå mål. Overført til pedagogikken kan vi med Hans Skjervheim snakke om «det instrumentalistiske mistaket» i det siste eksemplet.⁵¹ Dette «mistaket» er avgjørende for utviklingen av Habermas' teori om kommunikativ rasjonalitet.

Denne teorien er et svar på det Habermas oppfatter som den nyklassiske rasjonalitetens begrensninger. Med sin teori ønsker Habermas å rette oppmerksomheten mot et mer komplett og komplekst begrep om rasjonalitet som, slik Guneriussen formulerer det, «i tillegg til formålsrasjonalitet inkluderer både normativ-sosiale aspekter og ekspressiv-subjektive dimensjoner.»⁵² Et viktig poeng hos Habermas er at rasjonalitet handler om *intersubjektivitet*. Det handler om subjekt-subjekt relasjoner mellom samhandlende og kommunikative aktører. På dette punktet skiller han lag med Weber som knytter rasjonaliteten til subjekt-objekt relasjonen hos en monologisk handlende aktør.

Jeg vil med utgangspunkt i teorien om kommunikativ rasjonalitet og kommunikativ handling diskutere «det ønskelige» og «det mulige» i forhold til arbeidet med framtidige utdanningsreformer og læreplaner. Ut fra hovedkategorien *sosiale* handlinger opererer Habermas med to underkategorier: kommunikative og strategiske. Eriksen er opptatt av å nyansere dette skillet, og hevder at det er et problem at begrepet kommunikativ handling i sterk grad er knyttet til en forestilling om kvalifisert samstemmighet.⁵³ Han mener dette er en enighet det er vanskelig å få til i praksis, noe som betyr at teoriens empiriske relevans svekkes. I virkeligheten er det slik at det finnes flere eksempler på at de gode argumenter påvirker beslutninger, uten at de kan sies å resultere verken i kvalifisert samstemmighet eller strategisk handling. Eriksen deler opp den kommunikative handling i to underkategorier: samstemmighet og *modus vivendi*, der sistnevnte blir sett på som en rimelig og akseptabel pakt under de aktuelle rådende forhold. *Modus vivendi* er uttrykk for et legitimt arrangement, som bygger på en forståelsesorientert kommunikativ interaksjon, og ikke en strategisk interaksjon. Denne pakt representerer ikke det aktørene ideelt kunne ønske seg. Den konsensuelle handling derimot bygger på en rasjonelt fundert felles enighet. Men trolig vil denne handling være vanskelig å oppnå fordi utdanningsreformer og læreplanarbeid representerer et komplisert og mang-

foldig felt med mange ulike verdier og interesser. Imidlertid burde læreplanarbeid som *modus vivendi* i det minste kunne la seg gjennomføre.

Den strategiske handling som den andre underkategori av hovedkategorien sosial handling, blir delt opp i en skjult og en åpen strategisk handling, der den førstnevnte framstår som kommunikativ, mens den egentlig er strategisk. Det blir for omfattende å gå inn på en nærmere analyse av hvordan disse handlingstypene er kommet til uttrykk i 90-årenes utdanningsreformer. Jeg vil derfor vise til at jeg i et tidligere arbeid har argumentert for at 90-årenes reformarbeid er drevet fram ved hjelp av nettopp denne typen strategiske handlinger.⁵⁴

Utdanningsreformer som *modus vivendi* bygger på aktørenes ønske om og vilje til en kommunikativ diskurs som er kjennetegnet av et demokratisk sinnelag. Utdanningsreformer som *modus vivendi* bygger på andre grunnkonsepsjoner av menneske og samfunn enn de som er kommet til uttrykk på 90-tallet. Den nyklassiske og den kommunikative rasjonalitet representerer vitenskapsteoretisk sett to grunnleggende forskjellige menneskesyn som gir seg utslag i ulike verdier og interesser i utforming av utdanningspolitikken.

En pedagogisk diskurs som kommunikativ diskurs vil måtte føre til en atskillig mer åpen og demokratisk fundert diskurs mellom den offisielle og profesjonelle arenaen der kraften i de bedre argumenter vil danne utgangspunkt for utvikling av utdanningsreformer og læreplaner. Dypest sett handler dette om framtidig utvikling av individ og samfunn. Det er derfor helt fundamentalt at aktørene som deltar i den pedagogiske diskurs klargjør hvilket menneske- og samfunnsyn de legger til grunn. Her ligger en begrunnelsestvang. I 90-årenes reformprosess har denne grunnleggende diskurs vært utelatt på den offisielle arena.

En pedagogisk diskurs som kommunikativ diskurs vil trolig kunne styrke den profesjonelle arenaens relative autonomi, og gi mer tyngde til den forskningsbaserte, faglige argumentasjonen enn tilfellet har vært på 90-tallet. Som resultat av en kommunikativ pedagogisk diskurs, følger også konstruksjonen av en kommunikativ pedagogisk identitet. Det er en framtidig forskningsmessig oppgave å si noe mer om dette. I en kommunikativ diskurs vil trolig også de kritiske perspektiver få sin plass. Eksempelvis er det nærliggende å peke på at en kommunikativ diskurs vil måtte forholde seg til det klassiske spenningsforholdet mellom individets og samfunnets interesser og behov. I et slikt perspektiv er det vanskelig å forestille seg konstruksjon av en pedagogisk identitet ut fra en dominerende prospektiv posisjon slik vi har sett i forbindelse med grunnskolereformen. Haavelsrud⁵⁵ påpeker betydningen av at den profesjonelle arenaen bør bli mer opptatt av konstruksjonen av den pedagogiske anordning fordi denne vil være avgjørende for utvikling og vedlikehold av demokratiske verdier.

Den framtidige utvikling av den nasjonale utdanningspolitikken vil være influert av kompliserte prosesser både nasjonalt og globalt. I denne kompleksiteten tror jeg det er viktig å peke på den profesjonelle arenaens ansvar for å frambringe

forskning som ivaretar nyanserte og kritiske perspektiver i forhold til individets og samfunnets utvikling. Forskere har en viktig oppgave i å få fram forskningsbaserte kunnskaper om utdanningssystemet. Her bør også ulike dimensjoner av maktbegrepet settes på dagsorden.

NOTER

- 1) B. Bernstein, Introduktion til bogen. I L. Chouliaraki og M. Bayer, *Basil Bernstein pædagogik, diskurs og magt*, Akademisk Forlag, Viborg 2001.
- 2) L. Chouliaraki og M. Bayer, *Op.cit.*
- 3) L. Chouliaraki: Pædagogikkens sociale logik. I L. Chouliaraki og M. Bayer, *Op.cit.*
- 4) B. Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*, Rowman & Littlefield Publishers, Oxford 2000, s. 36.
- 5) B. Bernstein, *Op.cit.*
- 6) B. Bernstein, *Op. cit.*, s. 33.
- 7) M. Foucault, *Overvåking og straff*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1977.
- 8) P. Atkinson *et al.*, «From Structuralism to Discourse: Bernstein's Structuralism», I A. R. Sadovnik (red.), *Knowledge and Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey 1995, s. 93
- 9) S. J. Ball, *Education Reform*, Open University Press, Philadelphia 1994.
- 10) S. J. Ball, *Politics and Policy Making in Education*, Routledge, New York 1990, s. 17.
- 11) S. S. Hovdenak, *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?*, Gyldendal Akademisk, Oslo 2000.
- 12) I boka *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?*, Gyldendal Akademisk, Oslo 2000, har jeg presentert flere eksempler og gitt analyser som viser berettigelsen av denne konklusjonen.
- 13) B. Bernstein, *Op.cit.* Bernstein bruker ikke begrepet arena, men felt («field»). I samtaler med meg har han imidlertid gjentatte ganger hevdet at arena ville være et bedre ord i denne sammenhengen.
- 14) B. Bernstein, *Op.cit.*
- 15) B. Bernstein, *Op.cit.*. Bernstein bruker begrepet «framing» som på norsk har vært oversatt til innramming eller kommunikasjonskontroll. L. Chouliaraki, *Op.cit.* har oversatt «framing» med rammesetning.
- 16) Det finnes mye faglitteratur som diskuterer utdanningens betydning i utvikling av den globale økonomien. Den følgende antologi er bare ett eksempel: A. H. Halsey *et al.* (red.), *Education, Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, Oxford 1997.
- 17) S. S. Hovdenak, *Op.cit.*
- 18) For nærmere utdyping, se S. S. Hovdenak, *Op.cit.*
- 19) T. A. Trippstad, «En analyse av Hernes som retoriker.» Hovedoppgave i pedagogikk. Norsk Lærerakademi, Bergen 1996. Se også S. S. Hovdenak, *op.cit.*
- 20) S. S. Hovdenak, *Op.cit.*

- 21) For eksempel J. F. Blichfeldt, *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*, Tano Aschehoug, Oslo 1996.
- 22) J. Habermas, *The Theory of Communicative Action*, Beacon Press, Boston 1987. J. Habermas, *Kraften i de bedre argumenter*, Gyldendal Ad Notam, Oslo 1999.
- 23) For eksempel D. Kallos, «School and Curriculum Reforms in Sweden: Theoretical Considerations», *Pedagogical bulletin no. 8*, University of Lund 1982. M. W. Apple, *Ideology and Curriculum*, Routledge, New York 1990.
- 24) G. E. Karlsen, «Implementering av utdanningsreformer», i: S. S. Hovdenak (red.), *Perspektiver på Reform 97*, Gyldendal Akademisk, Oslo 2001.
- 25) Takk til professor Willy Guneriussen, Universitetet i Tromsø, for nyttige og interessante kommentarer i diskusjonen om ulike rasjonaliteter.
- 26) B. Bernstein, *Op. cit.*, s. 65.
- 27) B. Bernstein, *Op.cit.*, s. 66.
- 28) Jf. S. S.Hovdenak, *Op.cit.* 2000.
- 29) W. Guneriussen, *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*, Tano, Oslo 1996.
- 30) For ordens skyld gjør jeg leseren oppmerksom på at jeg også her bygger videre på et tidligere arbeid som grunnlag for å konkludere, jf. S. S. Hovdenak, *Op.cit.* 2000.
- 31) Jf. S. S. Hovdenak, *Op.cit.* 2000 for nærmere utdyping.
- 32) B. Bernstein, *Op.cit.*, s. 67
- 33) W. Guneriussen, *Op.cit.* Begge disse perspektivene er ytterligere utdypet i forhold til 90-tallsreformene i S. S. Hovdenak, *Op.cit.*, 2000.
- 34) W. Guneriussen, *Op.cit.*
- 35) For nærmere utdyping av rasjonalitetsformene se W. Guneriussen, *Op.cit.*. Se også E.O Eriksen og J. Weigård, *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*, Fagbokforlaget, Bergen 1999.
- 36) Jf. L. Chouliaraki, *Op.cit.*, s. 51.
- 37) B. Bernstein, *Op.cit.*, s. 69
- 38) B. Bernstein, *Op.cit.*, s. 73. Jeg bruker entallsform i min omtale av de ulike pedagogiske identiteter. Bernstein varierer mellom entall og flertall. Dette tolker jeg som at det innenfor den enkelte hovedgruppe vil kunne forekomme variasjoner.
- 39) H. Ve, Innledning på konferansen «Kunnskap og utvikling», i: M. Haavelsrud (red.), *Kunnskap og utvikling*, Norges Forskningsråd, Universitetet i Tromsø 1995.
- 40) H. Ve, *Op.cit.*
- 41) H. Ve, *Rasjonalitet og identitet og andre tekster*, Pax Forlag, Oslo 1999, s. 129.
- 42) A. H. Halsey et al., *Op.cit.*
- 43) Se A. H. Halsey et al., *Op.cit.* og S. S. Hovdenak, *Op.cit.* 2000 for nærmere utdypning.
- 44) H. Nilsen og D. Østerberg, *Statskvinnen Gro Harlem Brundtland og nyliberalismen*, Aschehoug, Oslo 1998.
- 45) For nærmere utdyping se S.S. Hovdenak, *Pedagogisk diskurs i 90-års utdanningsreformer*. Avhandling dr. polit. graden, Universitetet i Tromsø 1998.

- 46) For nærmere redegjørelse vises til W. Guneriussen, *Op.cit.*
- 47) G. E. Karlsen, *EU, EØS og utdanning: en studie av bakgrunn og innhold, føringer og konsekvenser for norsk utdanning*, Tano, Oslo, i samarbeid med Lærerforbundet 1994.
- 48) For nærmere analyser jf. S. S. Hovdenak, *Op.cit.*, 2000.
- 49) J. Habermas, *The Theory of Communicative Action*, Beacon Press, Boston 1987.
J. Habermas, *Kraften i de bedre argumenter*, Ad Notam Gyldendal, Oslo 1999.
- 50) Se W. Guneriussen, *Op.cit.* for mer utfyllende argumentasjon, likeså E.O. Eriksen og J. Weigård, *Op.cit.*
- 51) H. Skjervheim, «Det instrumentalistiske mistaket», i: H. Skjervheim, *Filosofi og dømmekraft*, Det Blå Bibliotek, Universitetsforlaget, Oslo 1992.
- 52) W. Guneriussen, *Op.cit.*, s. 242.
- 53) E. O. Eriksen, «Den politiske diskurs – fra konsensus til modus vivendi?» i: E. O. Eriksen (red.), *Den politiske orden*, Tano, Oslo 1994.
- 54) Jf. S. S. Hovdenak, *Op.cit.* 2000.
- 55) M. Haavelsrud, «Classification Strength and Power Relations», i: A. Morais, I. Neves, B. Davies and H. Daniels (eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*, Peter Lang Publishers, New York 2001.