

Imsen, G. (2022). Endringer i pedagogikkfaget etter tusenårsskiftet. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 239–259). Fagbokforlaget.

<https://doi.org/10.55669/oa010314>

Kapittel 14

Endringer i pedagogikkfaget etter tusenårsskiftet

Gunn Imsen

Sammendrag: *Etter tusenårsskiftet har utdanningssektoren i Norge vært gjenstand for omfattende reformer. Nye styringssystemer er satt i verk, og det er innført nye læreplaner med nye forståelser av kunnskap og kompetanse. Spørsmålet i dette kapitlet er hvordan reformene kan ha bidratt til endringer i pedagogikkfaget, særlig med hensyn til temaer og forskningsinnsatser. En gjennomgang av offentlige utredninger, forskningsprogrammer og forskningsoversikter viser at forskningen er preget av reformene, og at effektivisering av læring står sentralt i både forskningsprogrammene og i den utførte forskningen. Forskning om normative verdier og dannende elementer har en lite synlig rolle på forskningsfronten.*

Nøkkelord: *utdanningsreformer, styring av utdanning, kompetanse, effektiv læring, utdanningsforskning*

Abstract: *Since the millennium there have been extensive reforms in the Norwegian education sector. New systems of management and control have been established, and new national curriculum plans for comprehensive schools have been implemented, including new conceptions of knowledge and competence. The question in this chapter is how these reforms may have contributed to changes in educational science, especially with regard to research themes and efforts. An examination of public reports, white papers and research programs shows that educational research is influenced by the reforms, and that learning efficiency is central to both research programs as well as the research conducted by researchers. Research about normative values and dannelselse (bildung) are almost invisible in the program-directed research.*

Keywords: *educational reforms, educational governance, competence, educational efficiency, educational research*

Innledning

Ingen akademiske fag står stille. De er i utvikling og endring hele tiden. Det kan være nye krav og forventninger fra samfunnet. Det utvikles nye forskningsmetoder og verktøy som kan gi nye resultater. Nye generasjoner av fagfeller tenker annerledes og verdsetter nye måter å utøve faget på. Pedagogikk er ikke noe unntak. Faget er nært knyttet til skole og utdanning, som har stor betydning for samfunnsutviklingen. I det følgende skal vi se nærmere på endringene i rammeverket for grunnopplæringen på 1990-tallet og etter tusenårsskiftet, og hvilken betydning disse kan ha hatt for enkelte sider ved pedagogikkfaget. De politiske skolereformene er omfattende, forskningsinstitusjonene er blitt flere og nye fagområder og temaer har kommet til.

Pedagogikkfaget har mange sider. For det første skiller vi gjerne mellom forskning og teori slik den framstilles gjennom akademisk virksomhet på den ene siden, og de praktiske handlingene som vi finner i oppdragelse, undervisning og opplæring på den andre siden. I vitenskapsfaget har vi mange teoretiske disipliner, slik som pedagogisk filosofi, historie, sosiologi, psykologi og didaktikk. Faget byr på ulike forskningsmetoder som har vært gjenstand for mye debatt gjennom tidene, og anvendelsene kan være av mange slag. Skole og utdanning er en politisk heksegryte med ulike

meninger om hva som gagnar samfunnet og elevene best, hva som bidrar til å jevne ut sosiale forskjeller og hva som i størst grad tjener velferdsstaten og næringslivet. Pedagogikkfaget er i det følgende å forstå i vid betydning, det vil si teorier, forskningsmetoder, forskningsresultater og anvendelsene av forskningen, for ikke å glemme innarbeidede rutiner i pedagogisk praksis. Endringene i faget er resultat av et komplekst samspill mellom politikkutforming, forskning, teori og praksis.

Hovedspørsmålet er hvordan utdanningspolitikken kan ha endret faget, hvilke maktmidler som har vært i bruk og hva som kan ha bli skjøvet i bakgrunnen i reformiveren etter tusenårsskiftet. Dette er en omfattende problemstilling, og jeg begrenser meg til en kort oppsummering av noen viktige reformer i grunnopplæringen de siste to til tre tiårene og hvordan disse kan ha bidratt til endringer i pedagogikkfaget, særlig med hensyn til temaer og forskningsinnsatser. Grunnlagsmaterialet er i hovedsak offentlige utredninger, politiske dokumenter og forskningsoversikter på utdanningsområdet.

Nye tenkemåter om styring, utdanning og læring

Skolereformene fra 1990-tallet av kan sammenfattes i tre stikkord: *effektivisering*, *globalisering* og *nyliberalisme*. Effektivisering vil si at elevene skal lære mer, helst for mindre kostnader. Globalisering betyr en tydeligere innflytelse fra utenlandsk utdanningstenkning (Eide, 1990), og nyliberalisme medfører innføring av nye styringssystemer der markedstenkning, konkurranse og den enkeltes valgfrihet står i sentrum (Apple, 2000).

Det begynte på slutten av 1980-tallet med noen sentrale politiske dokumenter om styring av staten (NOU 1989:5) og målstyring i kunnskapspolitikken (NOU 1988:28; St.meld. nr. 43 1988–89; St.meld. nr. 37 1990–91). Sentrale navn var sosialøkonomen Tormod Hermansen og sosiologen Gudmund Hernes. Disse dokumentene fikk store konsekvenser for reformer i skolen langt inn i det nye tusenåret. Perspektivet var livslang læring, fra vugge til grav. Blant tiltakene i årene som fulgte, var skolestart for 6-åringene, noe som frigjorde plasser i barnehagen til bruk for yngre barn. Det ble innført nye læreplaner for grunnskolen (L97) og innføring av målstyring av elevenes læring. Likevel skulle barnehagepedagogikken prege småskoletrinnet, og for den saks skyld hele grunnskolen, i form av tema- og prosjektar-

beid i en viss andel av skoletiden. Målene i L97 hadde en moderat, tøyelig form slik at det ble mulig å realisere tilpasning av opplæringen til elevenes forutsetninger. Likevel, det skulle være mer kunnskap til flere, for ikke å si mer kunnskap for hver krone. Skolen skulle ikke være noen varmestue, og eleven ble definert som robust og i stand til å strekke seg (*Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring*. Generell del 1993).

Den konservative, nyliberalt orienterte siviløkonomen Kristin Clemet, som var utdannings- og forskningsminister i årene 2001–2005, innførte nye tenkemåter på skolefronten. Først og fremst ble den globale innflytelsen merkbar, i første rekke fra OECD. Interne prosjekter i Utdannings- og forskningsdepartementet utredet alternative forståelser av opplæring. Ett slikt prosjekt var *Kompetanseberetningen*, som avleverte et antall notater i perioden 2003–2005 med tanke på politikkutforming, en ny tenkemåte i forhold til læring og kompetanse og å heve betydningen av kompetanse som en del av den menneskelige kapitalen. I notatet fra 2003 innføres begrepet *kompetanse*, spesielt i tilknytning til økonomisk verdiskaping og utvikling innenfor rammen av livslang læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Kompetanse defineres som *evne til å møte komplekse utfordringer*, en definisjon som vi finner igjen i flere senere utredninger og meldinger (bl.a. NOU 2003:16; St.meld. nr. 30 2003–2004). Kompetanse er en prosess, noe vi gjør framfor noe vi har, og med fokus på resultatet, på «output». Videre lanseres nye begreper for kompetansearbeid: *læringsintensitet* som en sum av *læringstrykk* (behov for læring), *læringsanstrengelser* (innsats) og *læringsmuskler* (evner og utrustning). Selv om det i tradisjonell pedagogisk begrepsbruk finnes gode og velkjente termer for disse, ble de lansert som nye begreper som ledd i et større systemskifte, et bedre kunnskapsgrunnlag for politikkutforming og en ny tenkemåte i forhold til læring og kompetanse. Det er særlig *læringstrykk* som ble spredd i politiske dokumenter, forskningsrapporter og i praksisfeltet, riktignok med noe ulik betydning (Lindvig, Wærness & Dale, 2005; Utdanningsforbundet, 2005; Bergesen, 2006; Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009; Turmo, 2011; Nilsen, Grønmo & Hole, 2013; Meld. St. 22 2010–2011; Meld. St. 20 2012–2013). Et gjennomgående trekk er at økt læringstrykk skal bidra til mer effektiv læring.

Desentralisering med mer sentral makt

Norge ble innmeldt som deltaker i den internasjonale kunnskapsundersøkelsen PISA på slutten av 1990-tallet (St.meld. nr. 28 1998–99), og da de norske resultatene fra året 2000 viste seg å ligge omtrent på gjennomsnittet, ble dette raskt brukt som begrunnelse for at vi hadde en dårlig skole. Det legitimerer nye tiltak med sterkere maktbruk. En ny kommunelov i 1993 tilsa mer innflytelse for kommunene i skolepolitikken. De ble definert som skoleeiere etter en økonomisk selskapsmodell, og fikk i Clemets ministerperiode ansvar for kvalitetssikring av skolen, kompetanseoppbygging for lærerne, kommunale læreplaner og lønnsforhandlinger med lærerne. Det ble bygget opp et nasjonalt kvalitetssikringssystem som i hovedsak besto av tester av ulike slag, spesielt obligatoriske *nasjonale prøver*, samtidig som mange kommuner supplerte med egne systemer, ofte produsert av eksterne tilbydere i det nye markedet som private bedrifter for organisasjonsutvikling plutselig fikk i gave.

Et viktig tiltak var opprettelsen av et eget direktorat for skolesaker, Utdanningsdirektoratet (Udir), fra 2004. Et direktorat har vanligvis en rådgivende rolle for et departement, og Udir fikk etter hvert mange oppgaver og ble raskt et mektig organ i skolesystemet. Direktoratet fikk ansvar for barnehager, grunnskolen og den videregående skolen, og arbeidet blant annet med læreplaner, vurderingsordninger, kvalitetsvurderingssystemer, juridiske spørsmål og innhenting av kunnskap om skolesektoren. Forbindelsene til det internasjonale utdanningsfeltet ble i første rekke knyttet til OECD, og mange av premissene for norsk utdanningspolitikk kom derfra. Udir sørget blant annet for internasjonale sammenligninger som PISA, og Rune Slagstad (2021) hevder polemisk at det norske Udir etter hvert utviklet seg til en underordnet filial av OECDs utdanningsdirektoratet.

En ny type læreplaner for grunnopplæringen

Clemet-perioden bød på nye læreplaner for hele grunnopplæringen, inkludert videregående skole. Disse læreplanene med det megetsigende navnet *Kunnskapsløftet* (LK 06) var av en helt ny type. Fra blant andre OECD og den nevnte Kompetanseberetningen i Utdanningsdepartementet ble det hentet

ideer om kompetansemål, det vil si en type mål som beskrev hva elevene skulle kunne *vis* eller *utføre* etter endt opplæring. Det gjaldt samme mål for alle elever, uansett evner og anlegg, med unntak av de som hadde spesialundervisning. Læringen skulle være *synlig* som i behavioristisk læringsteori, noe som passet som hånd i hanske til et skjerpet vurderingssystem. På få år ble rammeverket rundt skolen strammet inn, blant annet ved at lærerne fikk mindre valgfrihet og at det ble innført sterkere kontroll med hva skolene foretok seg.

Den rødgrønne regjeringen i perioden 2005–2013 gjorde lite for å endre på dette. Det ble flikket litt på de nasjonale kvalitetsvurderingssystemene, og elevvurderingen i skolen ble skjerpet. To store vurderingsprosjekter i regi av Udir, *Bedre vurderingspraksis* (2007–2009) og *Vurdering for læring* (2010–2018), kom til å sette dype spor etter seg i skolens praksis ved å føre mye av oppmerksomheten over fra kunnskap, arbeidsformer og læring til resultatene elevene kunne oppvise.

Den høyrestyrte regjeringen fra 2013 til 2021 var såre fornøyd med Clemet-periodens reformer, og tilførte ikke noe prinsipielt nytt. I juni 2013 nedsatte den rødgrønne regjeringen et utvalg ledet av pedagogen Sten Ludvigsen som fikk i oppdrag å vurdere hvilke kompetanser elevene vil trenge i framtidens samfunns- og arbeidsliv, og i hvilken grad skolens innhold dekker disse. Den borgerlige regjeringen videreførte utvalget da høsten kom. Resultatet ble to omfattende utredninger (NOU 2014:7 og NOU 2015:8). De dannet et viktig grunnlagsmateriale for en stortingsmelding om fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 2015–2016), som ble behandlet i Stortinget høsten 2016. Nye læreplaner for grunnskolen og den videregående skolen ble innført fra høsten 2020 med navnet *Fagfornyelsen* eller *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020* (LK 20). Viktige forskjeller fra forgjengeren er mer vekt på *dybdelæring*, og at det er definert tre tverrfaglige temaer: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. Ut over dette er den målorienterte formen med kompetansemål beholdt, og vurdering av elevenes læring i fagene har fått mer omtale.

Et nytt styringsregime med mer makt over skolen

De skolepolitiske reformene var som nevnt ledsaget av nye former for styring av skolen. De ble innført gradvis, og medførte en radikal endring av den gamle regelstyringen som skolen hadde hatt i lang tid. Da reformene satte inn på 1990-tallet, var lærerne vant med skolelover, forskrifter og instruksjoner for de ulike stillingskategoriene. Læreplanene var innholdsorienterte, det vil si at de fastsatte hva innholdet i de ulike fagene skulle være. Planene ga gode muligheter for praktisk-pedagogisk utviklingsarbeid, både når det gjaldt innhold og elevenes arbeidsformer. Det var stort rom for å justere kravene alt etter hva elevene kunne mestre. Det nye styringsregimet endret dette radikalt. Jeg vil særlig peke på fem elementer som bidro til dette: målstyring, nyliberalisme og ledelse, juridifisering av skolen, offentlige tilsyn og økt vekt på vurdering av elevenes kompetanser.

Målstyring

Målstyring av elevenes læring ved hjelp av kompetansemål var som nevnt nytt i LK 06. Mange mente at det kunne være en fordel, siden lærerne skulle konkretisere de nasjonale målene, og dermed gi dem mer pedagogisk frihet. Baksiden av medaljen var at med målstyringen følger også vurdering og kontroll om målene er nådd, og dette fikk skolen erfare noe senere. Målstyring var kjent fra den pedagogiske debatten om mål tidlig på 1970-tallet, men kritikken så ut til å være glemt 20 år senere (Eisner, 1967; Reisby, 1974). Målstyring av læring fokuserer kun på resultatene, ikke på midlene, prosessen og det som skjedde i undervisningen. *Resultatstyring* er et annet ord for denne styringsformen.

Målstyring medførte ikke at regelstyringen forsvant. Tvert imot, den ble forsterket med flere lovparagrafer, forskrifter og rundskriv. Når nye styringsordninger innføres, har de gamle en tendens til å bestå, noe statsviteren Johan P. Olsen påpekte noen år tidligere (Olsen, 1998). Hvordan målstyringen med de nye kompetansemålene fungerte i praksis, er litt uklart. Jeg var på mange skoler og holdt foredrag om de nye læreplanene i 2006. På spørsmål om hva de ville gjøre med innholdet, svarte lærerne noe forsiktig at de gjorde kanskje ikke noe galt om de holdt seg til innholdet i den forrige læreplanen, L 97. Dette er et fenomen kjent som «den historiske læreplanen»

(Cuban, 1996). Når nye læreplaner innføres, følger de gamle med som nisen på lasset. Å endre praksis i skolen er en lang og tung prosess.

Nyliberalisme og ledelse

De nyliberalistiske innslagene gjorde seg sterkt gjeldende på kommunalt nivå. Enkelte kommuner laget rankinglister over skolene sine, og det ble inngått kontrakter med skolene om hvilke mål som skulle oppnås (Oslo kommune, 2013). Det var for det meste resultater på de nasjonale prøvene som sto i sentrum for kommunenes interesse. Skolene måtte forplikte seg til å oppnå bestemte resultater. Slik ble de nasjonale prøvene et sentralt element i styringssystemet. Uten tallene fra disse testene vil det kommunale styringssystemet falle sammen som et korthus. Det kan være noe av forklaringen på at den massive kritikken av disse prøvene, både fra lærere og fagpedagoger, ikke har fått noen konsekvenser.

I tråd med det bedriftslignende kommunale eierskapet av skolen ble *ledelse* et viktig ledd i styringssystemet. Skoleledelse vokste fram som et nytt fagfelt på 1980-tallet i tilknytning til sosiologiens inntog i pedagogikken. Kunnskap om skolen som organisasjon og organisasjonsutvikling ble ansett som et viktig grunnlag for pedagogisk utviklingsarbeid. Departementet iverksatte flere lederopplæringsprogrammer på 1980-tallet som bygde på visjonen om den lærende, utviklingsorienterte og samarbeidende skolen (Møller, 2001). Det vil si at utgangspunktet var pedagogisk, men det forhindret ikke at skolesektoren ble invadert av organisasjonskonsulenter med annen fagbakgrunn og med varierende kjennskap til skolen. I næringslivet var ledelse et viktig ledd i oppbyggingen av industrien etter andre verdenskrig, influert av amerikaneren George Kenning, som hevdet at ledelse er et eget fag som innebærer at kan du først lede, så kan du lede alt mulig. Kjennskap til fagområdet som skal ledes, er mindre viktig. Arven fra Kenning blandet seg med de mer skolenære utviklingsidealene, og sentrale lederegenskaper som profesjonalitet, ansvars plassering, lojalitet til organisasjonen og klar arbeidsdeling kan lett gjenfinnes i nyere idealer om skoleledelse. Etter tusenårsskiftet ble rektor plassert i den kommunale styringslinjen som mellomleder med rådmannen som nærmeste overordnet, og ble dermed arbeidsgivers representant i skolen. Han eller hun var ikke lenger bare administrator og «først blant likemenn» (Berg, 1999). Utdanningsdirektoratet tok

over styringen og kontrollen med lederopplæringen, blant annet ved å opprette rektorskoler og å definere kompetansene som skolens ledere burde ha (Utdanningsdirektoratet, 2013). Fra vekt på skoleutvikling og utviklingsarbeid på 1980-tallet var det nå resultatstyring som sto i fokus. Det var rektors ansvar å nå de avtalte målene, og mange steder var rektors lønnstillegg avhengig av resultatoppnåelse. Slik sett skulle styringen i skolen skje etter bedriftsøkonomiske prinsipper.

De nasjonale prøvene er som nevnt en viktig del av det nye styringssystemet. Resultatene for hver enkelt skole blir offentliggjort på digitale plattformer hvor allmennheten kan gå inn og undersøke hvordan ulike skoler ligger an. Det bygger opp under en nyliberal styring av skolen, der sammenligning av resultater kombineres med fritt skolevalg og utvidelse av den private skolesektoren. Skolen er tilbyder av en vare, mens foresatte fungerer som kunder, og i tråd med såkalt prinsipal agent-teori har kunden alltid rett (Østerud, Goldmann & Pedersen, 1997). Dermed ble den autoriteten skolen alltid har hatt, overført til foresatte. Jeg hørte aldri noen fagpedagoger eller lærere protestere på dette.

Juridifisering av skolen

Den norske skolen har lange tradisjoner for juridisk styring gjennom for eksempel skolelover. Etter hvert har Norge sluttet seg til en rekke internasjonale konvensjoner som også angår skolen. I tillegg kommer et stort antall forskrifter, foruten tilgrensende lover om barns rettigheter, helse og miljø. Samlet skal det være rundt 400 lover og regler som gjelder for skolen i Norge (Welstad, 2012). Økende *juridifisering*, eller *rettsliggjøring*, av skolen er således et tydelig trekk ved styringen etter tusenårsskiftet. I beste mening er det vedtatt paragrafer om elevenes rettigheter, noe som har medført at skoler og lærere må kunne dokumentere sitt arbeid for å ha ryggen fri. Lærerne fikk dermed mye papirarbeid, som ikke bare var populært. Elevene har rett til en viss mengde undervisning, rett til spesialundervisning når det er dokumentert behov for det, rett til et godt psykososialt miljø, rett til vurdering og rett til å klage, for å nevne noen av rettighetene. Skolen har såkalt aktivitetsplikt for å rette opp eventuelle brudd på lovene og reglene. Et eksempel er den såkalte Malkenes-saken i 2018, hvor en historiektor i videregående skole fikk ubehageligheter fordi han berettet offentlig hvordan elevene i videre-

gående skole i Oslo kunne oppføre seg i timene. Det skjedde i et nyhetsprogram i beste sendetid på norsk fjernsyn. Noen elever følte seg krenket og hevdet at det var brudd på lovparagrafen om trygt og godt skolemiljø. Dermed måtte skolen iverksette en aktivitet. Saken reiste en viktig diskusjon om læreres yringsfrihet i det nye styringsregimet.

Offentlig tilsyn av skolen

Til å passe på at lovverket følges har staten organisert en ordning med *tilsyn* som utøves av statsforvalteren (den tidligere fylkesmannen). Tilsyn kan gjelde nærmere spesifiserte områder av skolens virksomhet, og Utdanningsdirektoratet er sterkt involvert i hvordan dette skal gjøres. Den enkelte statsforvalter kan organisere tilsyn i tilknytning til lokale saker, eller det kan utformes nasjonale tilsyn etter anvisninger fra Utdanningsdirektoratet. Blir det avdekket noe som ikke er i samsvar med regelverket, for eksempel at læreplanens kompetansemål ikke er fulgt, får skolen og kommunen såkalt *avvik* i tilsynsrapporten. Dette er ikke populært hos skoleeier. Et tilsyn kan være ytterst detaljert, for eksempel kan det kreves at lærerne må tolke kompetansemålene i den nasjonale læreplanen svært bokstavelig for at de skal bli godtatt (Jackson, 2016). Fra 2018 ble det iverksatt et felles nasjonalt tilsyn om skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021) som omfatter det meste av skolens interne læreplanarbeid. Statsforvalterens tilsyn blir dermed et sterkt styringsmiddel som går helt inn i de innerste krokene i klasserommet.

Økt vekt på vurdering av elevenes kompetanser

Som nevnt var den rødgrønne regjeringen i perioden 2005–2013 ivrig i arbeidet med å reformere elevvurderingen i skolen. I forskriften til opplæringsloven ble kapitlet om individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring kraftig utvidet fra 2009. Vurderingen skulle fremme elevenes læring, og kompetansen elevene oppnådde underveis og ved avsluttet opplæring skulle kunne uttrykkes i nærmere bestemte tall eller andre vurderingsuttrykk. I karakterdebatten på 1970-tallet ville mange på venstresiden i politikken fjerne karakterene i grunnskolen (NOU 1974:41). Nå var det ingen som våget å hevde dette, noe som kan tas som et tegn på at tidene

var radikalt forandret, også innen akademia. Den nye forskriften skilte mellom undervisvurdering og sluttvurdering, og begge var en rettighet i lovens forstand. Det ble mye diskusjon om hvor mye lærerne måtte dokumentere av opplæringen, og hva elevene egentlig hadde rett til å få. Dokumentasjon av uformell undervisvurdering kunne bli nokså omfattende, og dette kravet falt derfor vekk i 2015. Undervisvurderingen skal omfatte både hva eleven mestrer og hvordan eleven kan øke kompetansen sin, som det heter. Det siste ble kalt *framovermeldinger*. I andre termer vil dette være det samme som undervisning og veiledning. Plutselig var alt blitt vurdering og underlagt paragrafene i vurderingsforskriften. Læreplanene fra 2020 (LK 20) har nærmere angivelser om undervisvurderingen i fagene, både hva elevene skal gjøre og hva som er lærerens oppgaver. Dette reiser spørsmål om lærernes metodefrihet, som er høyt verdsatt blant lærerne. Tidligere planer er blitt kritisert for å styre lærernes arbeidsmåter i for stor grad, og målstyringen i LK 06 ble sagt å ivareta metodefriheten på en bedre måte. Når en ser kompetansemålene og vurderingsbestemmelsene i LK 20 i sammenheng, er det grunn til å reise spørsmål om metodefriheten er under press.

I et styringsperspektiv er det mest interessant å spørre hvordan elevvurderingen fungerer i samspill med kompetansemålene i læreplanen på praksisnivå. De to vurderingsprosjektene som Udir iverksatte fra 2009, var frivillige for skolen, men svært mange skoler deltok, og praksisformene derfra har som nevnt satt spor etter seg. I prosjektet *Bedre vurderingspraksis* valgte mange skoler å lage rubrikker som konkretiserte hva eleven måtte gjøre eller utvise for hvert enkelt kompetansemål for å oppnå et visst karakternivå. I et slikt system blir det ikke mange muligheter for lærere og elever å gjøre noe annet enn det kompetansemålene definerer. Individuell elevvurdering er blitt et meget virksomt styringsredskap.

Pedagogisk forskning, utdanningsforskning og evidens

Den pedagogiske forskningen ble betydelig styrket etter tusenårsskiftet. Den ble omtalt som *utdanningsforskning*, noe som gir rom for mange fagprofesjoner, ikke bare pedagoger. Noe av begrunnelsene var at myndighetene trengte et solid kunnskapsgrunnlag til sin politikktutforming. Reformene skulle være

basert på *evidens*, ikke på løse antakelser og normativ synsing. Den økte forskningsvirksomheten kan på den ene siden være influert av utdanningsreformene, og på den andre siden ha bidratt til endringer i hva som vektlegges i faget pedagogikk.

Ny vekt på kvantitativ forskning og effektiv læring

Det var ikke en hvilken som helst forskning som var etterspurt av myndighetene. Kunnskapsdepartementet, som tidligere var befolket med rådgivere og byråkrater med skolebakgrunn, ble i større grad overtatt av byråkrater med sosiologisk og særlig sosialøkonomisk bakgrunn. Disse hadde preferanse for kvantitativ forskning og avansert statistikk. Det samme gjaldt Utdanningsdirektoratet. Statistisk sentralbyrå ble også aktivt innen kvantitativ skoleforskning. Norges største pedagogiske miljø ved Universitetet i Oslo ble travelt opptatt med PISA og andre store, internasjonale undersøkelser. Når det gjelder *forskningsmetodene*, skjedde det derfor en oppvurdering av kvantitative metoder. Dette henger sammen med det politiske ønsket om generaliserbar forskning, og at mye av forskningen ble utført av forskere fra andre fagområder som sosiologi og sosialøkonomi hvor slike metoder står sterkere enn i pedagogikk. Den kvantitative forskningen var prestisjefylt, og føyde seg friksjonsløst inn i det nye styringsregimet, for eksempel med utvikling av såkalte skolebidragsindikatorer, eller «added value», som viser hvor mye skolen i seg selv bidrar med til elevenes læring uavhengig av sosial bakgrunn (Hægeland, Kirkebøen, Bratsberg & Raaum, 2011).

De sosiale institusjonene som utførte forskning innen skole og utdanning, ble endret etter tusenårsskiftet. Høyere utdanning ble utvidet med nye universiteter, og de fleste lærerutdanningsinstitusjonene ble fusjonert med disse. Dermed startet en stor og viktig bølge med forskning og kompetanseoppbygging i lærerutdanningen, og denne var for en stor del *kvalitativ* og *praksisnær*. Forskningen ser derfor ut til å være splittet mellom policyorienterte statistikktilhengere og praksisorienterte lærerutdannere. Hvem av disse som i størst grad påvirket utdanningspolitikken, skal være usagt. Produksjonen av fagbøker og lærebøker ble mer og mer preget av praktiske råd for arbeidet i skolen. Det ble etter hvert langt mellom bøker som tar opp det nye utdanningssystemet til kritisk refleksjon.

Flere *temaer* som gjorde seg gjeldende i den teoretiske delen av pedagogikkfaget var preget av læringseffektivitet. Begrepet *læringstrykk* var nytt, og spredte seg raskt til ulike sider ved utviklingsarbeid i fagene. Deler av pedagogisk psykologi fikk nytt liv, for eksempel fenomener som *metakognisjon*, *læringsstrategier*, *læringsstiler* og *selvregulert læring*. Motivasjonsteorier med vekt på *mestringsfølelse* og *selvoppfatning* ble revitalisert. *Dybdelæring* ble lansert som en redningsplanke i LK 20, et læringsbegrep med tilknytning til mange og svært ulike læringsteorier (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Pellegrino & Hilton, 2012). Psykologien skulle ikke primært brukes til å se og forstå eleven, men til å effektivisere læringsprosessene i skolen. Det var lite ny teoridannelse, om en ser bort fra enkelte forsøk på å hente informasjon fra nevrovitenskapelig forskning for å bygge opp en «brain-based education». Denne forskningen har en tendens til å bekrefte etablerte læringsteorier, bringer lite nytt, men er desto mer tydelig på ønsket om å effektivisere elevenes læring.

Et av de klassiske spørsmålene i den pedagogiske forskningen er hvilke undervisningsmetoder som elevene lærer mest av og hvilke ytre faktorer som påvirker læring. Forskere verden over har syslet med dette spørsmålet helt siden 1950-tallet. En rapport fra slike effektstudier fikk særlig oppmerksomhet. Den newzealandske forskeren John Hattie (2009) presenterte en gjennomgang av 800 metastudier om læringseffektivitet, som til sammen bygde på over 50 000 enkeltstudier. En rangert liste på 138 faktorer ble så presentert i boken *Visible Learning*, som gikk sin seiersgang over hele verden. Boken ble flittig brukt i Norge, både av skoler og kommunale skolebyråkrater. Enkelte rektorer sto fram i mediene og forkynte at ved *deres* skole skulle det være forskningsbasert virksomhet. Mange kritiserte denne bruken av forskning (Blichfeldt, 2011; Imsen, 2011; Kvernbekk, 2018), og debatten om evidens er en av de få virkelig kritiske bidragene fra pedagogisk hold i senere tid.

Forskningsprogrammer for utdanning

Det meste av den norske utdanningsforskningen ble finansiert av Kunnskapsdepartementet og kanalisert gjennom Norges forskningsråd, som administrerte flere store forskningsprogrammer fra 2005. Programmet *Praksisrettet FOU* løp fra 2005 til 2010 og var innrettet mot forskning og utviklingsarbeid i barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning. Forsk-

ning om barnehagene sto sentralt i dette programmet sammen med fagdidaktiske temaer. Det omfattet også samarbeid med praksisfeltet i form av skoleutviklingsprosjekter og aksjonsforskning, som har lange tradisjoner i norsk pedagogisk forskning (Norges forskningsråd, 2007, 2008). Etterfølgeren *Praksisrettet utdanningsforskning* fra 2010 til 2014 hadde den samme innretningen mot skolens praksis og mot lærerutdanning og fagdidaktikk, men her finner vi en sterkere vekt på å heve kvaliteten på læring i barnehage og skole, og hva som fremmer og hemmer læring hos barn, unge og voksne (Norges forskningsråd, 2011). Parallelt med disse prosjektene løp programmet *Utdanning 2020* fra 2009 til 2020 (Norges forskningsråd, 2009). Dette var ikke bare beregnet på pedagoger, men på også andre utdanningsforskere, for eksempel fra sosiologi, økonomi, jus og helsefag. Programmet hadde ifølge programplanen et klarere fokus på vitenskapelig kvalitet, og det var ikke krav om samarbeid med praksisfeltet. Hovedmålene var å styrke utdanningsforskningen på et høyt nivå, fremme flerfaglig utdanningsforskning og styrke kunnskapsgrunnet for politikkutforming, forvaltning, profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse, foruten styring og ledelse. Å øke omfanget av kvantitativ forskning og samfunnsvitenskapelig effektforskning var et av delmålene.

Programmet *Forskning og innovasjon i utdanningssektoren*, FINNUT (2014–2023), var en sammenslåing av de to foregående programmene fra 2014. Det ble således det største av programmene med en årlig bevilgning på 125 millioner kroner fra 2017 (Norges forskningsråd, 2017). Siden det er Kunnskapsdepartementet som finansierer prosjektet, er det ingen urimeelig antakelse at departementet også har hatt en finger i utformingen av programplanen. Også i dette programmet er hovedmålet «å utvikle ny kunnskap av høy kvalitet og relevans for politikkutforming, forvaltning, praksisfelt og den enkelte, bidra til fornyelse av forskningsfeltet og medvirke til forskningsbasert innovasjon i utdanningssektoren» (ibid., s. 13). Programmet skal med andre ord bidra med evidens, innovasjon, anvendelse og relevans for læring og kunnskapsutvikling i utdanningssystemet og i samfunns- og arbeidsliv. Økt nasjonalt og internasjonalt samarbeid er et viktig delmål. Slik sett spenner programmet over et langt bredere felt enn bare skolen, og åpner for mange fagområder, ikke bare pedagogikk. Det er organisert gjennom fire temaområder:

- 1) Læringsprosesser, vurderingsformer og læringsutbytte
- 2) Praksis, profesjonsutøvelse og kompetanseutvikling
- 3) Styring, ledelse, organisering og resultatopnåelse
- 4) Utdanning, samfunn og arbeidsliv

Publikasjonene fra FINNUTs forskningsprosjekter fram til 2021 er systematisert av Kunnskapssenter for utdanning ved Universitetet i Stavanger (Kunnskapssenter for utdanning, 2021). Oversikten omfatter fagfellevurderte artikler, kapitler i bøker, hele bøker og konferansebidrag. Den viser at de fleste publikasjonene gjelder grunnopplæringen (grunnskolen og den videregående skolen), og ligger innenfor det første området (undervisning og læring, innhold og vurdering). Her finner vi et stort antall publikasjoner som dekker en lang rekke temaer som er gjenkjennelige innenfor tradisjonell pedagogikk. Eksempelvis kan nevnes inkludering, etnisitet, kjønnsforskjeller, samiske forhold, motivasjon og meningsfull undervisning. Digitale opplæringstiltak, dataspill og programmering er nyere temaer, av naturlige grunner. Fagdidaktiske og spesialpedagogiske problemstillinger er godt representert. De fleste prosjektene handler om læringsprosessen på ulike vis, og mange har et effektivitetsperspektiv.

Det andre temaområdet om profesjonsutøvelse er også godt representert. Relativt mange publikasjoner handler om relasjoner mellom lærere og elever og lærere imellom, og færre om kompetanseutvikling enn en skulle vente. Det tredje området om styring, ledelse, organisering og resultatopnåelse har færre publikasjoner, med noen om målstyring og resultater og relativt få om juridifisering og statlig tilsyn i skolene. Det fjerde området har færrest publikasjoner for grunnopplæringen. Best dekket er sosiale, kulturelle og kjønnsmessige forskjeller. Det er overraskende lite om fullføring av videregående skole og om relevans for arbeidslivet.

For alle temaene finner vi et mangfold i metodebruken, men få publikasjoner ser ut til å ha et kritisk siktemål. Under det tredje temaet finner vi flere med fokus på for eksempel nasjonal og lokal styring, markedsstyring, ansvarsstyring, resultatstyring, læringsutbytte og ledelse. Det er særlig disse publikasjonene som har et kritisk tilsnitt.

Utdanningsforskningen i Norge er blitt kartlagt flere ganger av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). I 2015 rapporteres det at det i alt ble brukt 1,38 milliarder kroner på utdannings-

forskning det året. Da er forskningsandelen av vitenskapelige stillinger regnet med. Over tid har utdanningsforskernes kompetanse økt, den er blitt mer internasjonalt orientert, og to tredjedeler av forskningen utføres ved lærerutdanningene (Gunnes, Hovdhaugen & Olsen, 2017). Det har vært en trend helt siden de første programmene i 2005 at forskningen ved lærerutdanningsinstitusjonene utføres primært av pedagoger, dels fagdidaktikere, og at den er praksisnær.

I Norges forskningsråd finnes det også programmer med fri prosjektstøtte (FRIHUMSAM, FRIPRO). Det vil si at det ikke er noen spesifisert programplan eller bestilling fra noe departement. Det er ikke mange pedagogiske prosjekter her, men det er viktig å merke seg at muligheten for fri forskning faktisk finnes.

Elefanten i rommet

Den sterke vekten på evidens og ønsket om å skape et empirisk kunnskapsgrunnlag for politikkutforming og pedagogisk praksis har ført til at andre temaer er blitt henvist til forskningens bakgård. Det gjelder særlig temaer om normative verdier i skolen, som har hatt en relativt usynlig plass på forskningsagendaen. Blant mange politikere, dels også blant forskere innen sosiologi og sosialøkonomi, er det en utbredt holdning at normative og verdi-baserte overveielser blir uvesentlige holdt opp mot harde data. Gode pedagogiske forslag godtas ikke før det kan bevises at de fører til mer læring. Denne forakten for normativitet bidrar til noen indre motsetninger i skole-systemet.

Den normative overbygningen finner vi først og fremst i formålsparagrafen, som framhever verdier som skaperglede, engasjement og utforskertrang. Elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Verdiaspektet er utdypet i den generelle læreplanen, som danner et bindeledd mellom formålsparagrafen og læreplanen for fag. Den generelle læreplanen som gjaldt fram til 2018, var preget av progressiv pedagogikk, og la stor vekt på utvikling, kreativitet, samarbeid og læring gjennom erfaring (*Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring*. Generell del 1993). Etterfølgeren i 2018 fikk navnet *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Læreplan for Kunnskapsløftet, 2020). Her finner vi igjen

verdiene i formålsparagrafen, det skal være engasjement og utforskertrang, skapende virksomhet, danning og identitetsutvikling. Dette er kjente prinsipper i progressiv pedagogikk. Planen skiller mellom skolens dannelsoppdrag og utdanningsoppdrag, og det er god grunn til å spørre om danning er nedprioritert som forskningsfelt og fagfelt til fordel for effektivisering av læring, resultatbasert vurdering, økt kontroll og innovasjon.

Dette gjenspeiles ikke bare i forskningen, men også i skolens praksis. Tverrfaglig tema- og prosjektarbeid rommer mange av de dannende elementene i formålsparagrafen og den overordnede delen for grunnopplæringen. Slik undervisning var i sterk vekst med L97, men avtok dramatisk etter 2006 da de nye kompetansemålene ble innført (Imsen & Ramberg, 2014). Framtiden vil vise om de tverrfaglige temaene i LK 20 vil snu denne trenden. Mye tyder på at den altoppslukende effektiviseringen og styringen av elevenes læring kan fremme en gammeldags formidlingspedagogikk (Rønning, 2013). Realisering av opplæringens dannelsoppdrag er derfor et forsømt, men viktig forskningsfelt for pedagogikkfaget.

Konklusjon

Reformene i skolesektoren danner en viktig plattform for de teoretiske, tematiske og forskningsmessige preferansene på det pedagogiske området etter tusenårsskiftet. Det er en klar parallellitet mellom reformene og de utdanningsrettede programplanene i Norges forskningsråd. Forskningen er vinklet mot effektivisering av læring, metodisk kvalitet og internasjonalisering, om en bruker programplanene som kilde. De tidligste programmene hadde en klar praksisrelevans, noe som ikke minst er blitt støttet opp av den økende forskningen innen lærerutdanningen. Går en litt bakom programplanene og ser på hva det faktisk har vært forsket på, tyder mye på at det er tradisjonelle temaer som har stått i sentrum for de fleste forskningsprosjektene. FINNUT er et godt eksempel på dette. Dette må tolkes med forbehold, siden jeg ikke har gått dypere inn i de enkelte prosjektene. Vi vet heller ikke i hvilken grad forskningen har bidratt til innovasjon i praksisfeltet.

En rekke temaer har fått en sentral rolle i pedagogikkfaget som følge av reformene. Det gjelder læringsteoretiske begreper, spesielt fra kognitiv psy-

kologi, som bidrar til mer effektiv læring. Læreplanenes kompetansemål rommer en uttalt teoretisk dreining mot behaviorisme med sitt krav om synlig læring, og forskriftens krav til elevvurdering faller som en moden frukt av læreplanenes læringsyn. Nye temaer om styring og ledelse har kommet inn i faget, men vi vet ikke i hvilken grad de har funnet sin plass.

Den forskningsmetodiske profilen i pedagogikkfaget har vært bred i lang tid, med en overvekt på kvalitativ forskning. Tiltakene i forskningsprogrammene for å styrke den kvantitative forskningen er viktige for pedagogikkfaget, som ellers vil bli overkjørt av mer statistikk-kyndige sosiologer og sosialøkonomer.

Drivkreftene bak endringene er økt styring og kontroll på alle nivåer i utdanningssystemet, der det meste er hjemlet i det juridiske systemet. Til sjuende og sist er det politisk makt, inspirert av internasjonale trender, som har muliggjort den faglige dreiningen i retning av effektivitet vi ser i pedagogikkfaget. Den pedagogiske forskningen har økt i volum, men er underlagt programmer og et finansieringssystem som går parallelt med politisk bestemte reformer.

Det er grunn til å etterlyse økt fokus på de normative og verdimeslige sidene ved skolens praksis, og dermed også i faget pedagogikk. Det er mye i barn og unges oppvekst som ikke kan måles. I den offentlige debatten er spredte rop om vekt på dannelse i skolen blitt overdøvet av nye krav om effektiv læring. Utdanningens instrumentelle betydning for elev og samfunn skal ikke undervurderes, men livet må bygge på mer enn forhåndsdefinerte kompetanser og testresultater. Pedagogikkfaget må følge med tiden, det må endres, men også ha en viktig kritisk funksjon i opplæringsystemet.

Referanser

- Apple, M. W. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. I: N. C. Burbules & C. A. Torres (Red.), *Globalization and education: Critical perspectives* (s. 57–77). Routledge.
- Berg, G. (1999). *Skolekulturer: Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal.
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Universitetsforlaget.
- Blichfeldt, J. F. (2011). Om gyldig forskning og bruk av forsknings- og testresultater. *Bedre skole*, 4, 12–17.

- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Red.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. National Academy Press.
- Cuban, L. (1996). Curriculum stability and change. I: P. W. Jackson (Red.), *Handbook of research on curriculum* (s. 216–242). Macmillan.
- Eide, K. (1990). Utdannings samarbeid i OECD gjennom 30 år. Del I og del II. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 74 (4–5), 215–264.
- Eisner, E. (1967). Educational objectives: Help or hindrance? *American Journal of Education*, 1983, 91, 549–560.
- Gunnes, H., Hovdhaugen, E. & Olsen, B. M. (2017). *Utdanningsforskning i Norge 2015: Ressurser og resultater*. NIFU-Rapport 2017:4.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L. J., Bratsberg, B. & Raaum, O. (2011). *Value added-indikatorer: Et nyttig verktøy i kvalitetsvurdering av skoler?* Rapporter 42/2011. Statistisk sentralbyrå.
- Imsen, G. (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre skole*, 4, 18–25.
- Imsen, G. & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001–2012. *Sosiologi i dag*, 44 (4), 10–35.
- Jackson, E. C. (2016). «Det er greit å få vite hvordan det skal være»: Om fylkesmannens, rektors og lærernes operasjonisering av det nasjonale tilsynet «skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæring» (Masteroppgave). NTNU.
- Kunnskapssenter for utdanning (2021, 21. januar). *Kartlegger forskning med levende kart*. Universitetet i Stavanger. Hentet 5.05.2021 fra <https://www.uis.no/nb/KSU-kartlegger-forskning-med-levende-kart>
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 136–153.
- Lindvig, Y., Wærness, J. I. & Dale, E. L. (2005). *Utvikling av skolen som en lærende organisasjon*. Rapport 12/2005. Læringslaben.
- Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring*. (1993). Generell del. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Læreplan for Kunnskapsløftet 2020*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 22. (2010–2011). *Motivasjon – mestring – muligheter: Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 20. (2012–2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 28. (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Møller, J. (2001). *Lære og/å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Nilsen, T., Grønmo, L. S. & Hole, A. (2013). Læringstrykk og prestasjoner i matematikk og naturfag. I: L. Sissel Grønmo & T. Onstad (Red.), *Opptur og nedtur: Analyser av TIMSS-data for Norge og Sverige* (s. 19–51). Akademika.

- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*. Rapport nr. 3. Høgskolen i Hedmark.
- Norges forskningsråd. (2007). *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning (2006–2009)*. Notat.
- Norges forskningsråd. (2008). *Prosjektkatalog: Forskningsprogrammet PraksisFoU 2005–2010*. Notat.
- Norges forskningsråd. (2009). *Norsk utdanningsforskning fram mot 2020: UTDANNING2020. Programplan 2009–2018*. Notat.
- Norges forskningsråd. (2011). *Programplan 2010–2014: Praksisrettet utdanningsforskning – PRAKUT*. Notat.
- Norges forskningsråd. (2017). *Forskning og innovasjon i utdanningssektoren – FINNUT. Programplan 2014–2023, revidert september 2017*. Notat.
- NOU 1974:41. (1974). *Karakterer, eksamener, kompetanse m.v. i skoleverket*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- NOU 1988:28. (1988). *Med viten og vilje*. Kultur- og vitenskapsdepartementet.
- NOU 1989:5. (1989). *En bedre organisert stat*. Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, J. P. (1998). Offentlig styring i en institusjonsforvirret tid. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 15, 7–20.
- Oslo kommune. (2013). *Lederkontrakt med evaluering versjon 7.0*. Hentet 13.02.2013 fra www.vg.no/nyheter/utskriftsvennlig/?aertId10107214
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (Red.) (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academic Press.
- Reisby, K. (1974). Målbeskrivelser i undervisningen. I: T. Ålvik (Red.), *Undervisningslære I: Aktuelle synspunkter og problemer* (2. utg., s. 69–89). Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Rønning, W. (2013). Kunnskapsløftet i klasserommet: Lærernes praksis, tenkning og utfordringer for videre læringsarbeid. I: B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (s. 101–117). Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (2021, 23. april). Populistisk elitisme: Professorar overalt. *Dag og tid*, s. 24–29.
- St.meld. nr. 43. (1988–1989). *Mer kunnskap til flere*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr. 37. (1990–1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- St.meld. nr. 28. (1998–1999). *Mot rikare mål: Om einskapskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 30. (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Turmo, A. (2011). Læringstrykk i grunnopplæringen – et utnyttet potensial? I: *Utdanning 2011: Veien til arbeidslivet* (s. 57–76). Statistisk sentralbyrå, Statistiske analyser F-4267.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Ledelse i skolen – krav og forventninger til en rektor*. Hentet 02.09.2013 fra www.udir.no
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilsyn med offentlige skoler*. Hentet 09.09.2021 fra www.udir.no
- Utdanningsforbundet. (2005). *Kompetanseberetningen 2005: Skolen som lærende organisasjon*. Temanotat 2005/7.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Har kompetanseberetningen et grunnlag?* En grunnlagsrapport fra Kompetanseberetningen 2003.
- Welstad, T. (2012). Skolelederne som rettsanvendere. I: H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner: Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (s. 700–721). Cappelen Damm Akademisk.
- Østerud, Ø., Goldmann, K. & Pedersen, M. N. (Red.) (1997). *Statsvitenskapelig leksikon*. Universitetsforlaget.