

KAPITTEL 5

Selvbestemmelse og selvregulering: Nye elevidealer for ungdomsskolen

Ingrid Smette

Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo

Kristinn Hegna

Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo

Abstract: In this chapter we investigate changes in ideas about pupils, learning and motivation over a period of 30 years. Our starting point is the longstanding public concern over young people's lack of school motivation. We ask what ideas about young people, as pupils and with respect to learning and motivation, can be traced in educational reforms, curriculum documents, and parent-teacher conferences. Drawing on Foucault's work on governmentality and pastoral power, we argue that there has been a shift from an idea of the pupil as driven by intrinsic motivation and capable of governing her own learning process, to an emphasis on external control and goal-oriented learning. Paradoxically, the aim of these external forms of control is to foster individualised, intrinsic motivation and self-discipline. In keeping with this ideal, parent-teacher conferences become an arena where pupils are steered towards particular individual goals through specific forms of soft power. In a final section, we discuss how Norway's latest educational reform, with its ideal of self-regulation, may reinforce trends towards individualisation.

Keywords: educational reform, Kunnskapsløftet, parent teacher conferences, lower secondary school, technologies of the self

Innledning¹

Hensikten med dette kapitlet er å belyse hvordan forståelsen av elever, læring og motivasjon i det norske utdanningssystemet har endret seg de siste 30 årene. Er dagens forestilling om elever som mangler motivasjon, den samme som på 1990-tallet? Ser man for seg de samme årsakene til manglende motivasjon og de samme virkemidlene for å skape den? Vi fokuserer på ungdom, med utgangspunkt i at bekymringer for elevers motivasjon særlig har vært knyttet til ungdomsskolen (KD, 2011; Smette & Erstad, 2017, s. 14). I kapitlet spør vi hvilke ideer om ungdoms læring og motivasjon som kommer til uttrykk i sentrale utdanningsreformer og i praksiser i skolen.

Det har vært flere store utdanningsreformer i perioden fra midten av 1990-tallet til 2020-tallet. *Reform 94* omstrukturerte videregående opplæring og ble etterfulgt av *Reform 97* og den nye læreplanen for grunnskolen, *L97*, alt under Gudmund Hernes (Ap) som utdanningsminister. Særlig *L97* har et pedagogisk grunnlag i reform- og aktivitetspedagogikken med problemorientert, flerfaglig prosjekt- og gruppearbeid som sentralt virkemiddel. Noen år senere initierte utdanningsminister Kristin Clemet (H) et nytt arbeid med nye læreplaner under *Kunnskapsløftet 2006*. Læreplanens overordnede del – der idealene og grunnideene beskrives – ble videreført fra *Reform 97*, men endringene viste seg i det tilhørende læreplanverket. Hernes' «integreerte elev», og elevfellesskapet som utgangspunkt for læring, ble til læreplaner med kompetansemål som utgjorde et mer individualiserende utgangspunkt for opplysnings- og dannelsesbestrebelse, samtidig som et sterkere mål om styring på alle nivåer trådte fram (Telhaug, 2005). Når dette skrives, er *Kunnskapsløftet 2020*² (heretter *Fagfornyelsen*) nettopp trådt i kraft. Med denne reformen videreføres kompetansemål-oppbyggingen i

1 Vi vil takke Berit Karseth, Gunn Elisabeth Søreide, den anonyme fagfellen, redaktørene og kolleger i «Living the Nordic Model» for nyttige innspill til tidligere versjoner av denne teksten.

2 I denne artikkelen benytter vi for enkelthets skyld betegnelsene *Reform 97*, *Kunnskapsløftet (om K06)* og *Fagfornyelsen* (egentlig *Kunnskapsløftet 2020*) om de tre reformene og de tilhørende læreplanene (vanligvis benevnt hhv *L-97*, *LK-06* og *LK20*). Dette for å forenkle det brokete landskapet. Mens den overordnede delen av læreplanverket er felles for både *Reform 97* og *Kunnskapsløftet 2006*, er det store likhetstrekk i læreplanene mellom *Kunnskapsløftet 2006* og *Kunnskapsløftet 2020*. Bruddet i utformingen av læreplanene skjedde med andre ord mellom *Reform 97* og *Kunnskapsløftet 2006*, mens de prinsipielle, overordnede sidene av læreplanen ble liggende fast fram til *Fagfornyelsen/Kunnskapsløftet 2020* markerte et brudd.

læreplanverket fra Ko6, men den prinsipielle, overordnede delen for læreplanene er til gjengjeld fornyet.

Vi vil argumentere for at det skjer et skifte fra utdanningsminister Gudmund Hernes' Reform 97 til kunnskapsminister Kristin Clemets *Kunnskapsløftet* – iverksatt i 2006. Vektlegging av elevenes ansvar for egen læring og deres egen, *indre* motivasjon i arbeidet erstattes av *ytre* kontroll av elevenes læringsprosess, og av ytre motivering – gjennom at eleven skal sette seg mål. Det slående er hvordan denne ytre kontrollen ser ut til å ha som mål å bygge opp en individualisert, indre motivasjon og selvdisciplin, og slik fremme elevers læring. En implikasjon av dette er at elevers arbeid med seg selv gradvis har blitt et mer sentralt tema i skolen, og preger dermed lærernes tilnærming til elever.

Vi underbygger dette argumentet med to komplementerende analyser. For det første analyserer vi læreplanens overordnede del for Reform 97 (KUF, 1997) og Kunnskapsløftet (KD, 2006) for å belyse hvilke forståelser av eleven og elevers læring som formuleres i disse. Vi undersøker gjennom dette også hvordan læring og motivasjon er beskrevet, og hvordan man ser for seg at dette fremmes på best mulig måte. For det andre analyserer vi utviklingssamtaler i ungdomsskolen for å undersøke hvordan forståelsene fra læreplanen utspiller seg i dette møtet mellom lærere, foreldre og elever.

Strukturen i kapitlet er slik: Vi beskriver først kort hva læreplaner og utviklingssamtaler er, og hvorfor de egner seg for denne typen studier. Deretter introduserer vi Michel Foucaults begrepsapparat om styring og vennlig makt som vi bruker som verktøy i analysen. Avslutningsvis diskuterer vi – med grunnlag i en del av forarbeidene til Fagfornyelsen – om de nyeste reformene representerer ytterligere en omdreining i en mer individualisert forståelse av læring og motivasjon.

Kilder til kunnskap i læreplaner og utviklingssamtaler

Store skolereformer nedfeller seg i skrift i nye læreplaner. De norske læreplanene består av en overordnet, generell del, i tillegg til fag- og timefordeling samt læreplaner i fag. Læreplaner blir dermed en kilde til forståelse

av hva samfunnet anser som viktig og verdifullt for elevene å lære. En læreplan skal «prioritere og iverksette kunnskap om normer, verdier, fakta og konvensjoner. Den er et dokument som formidler mellom samfunn og skole. Endelig skal en læreplan være styrende», skriver Skarpenes (2007), med henvisning til Gundems lærebok i læreplananalyse (1990, s. 33–35). Samtidig som nye læreplaner kan tolkes som en iboende kritikk av eksisterende læreplaner, må de også kunne begrunne sine mål og synspunkter (Skarpenes, 2007, s. 54). Analyser av læreplaner kan derfor gi et bilde av rådende forståelser i samtiden. De kan også fortelle noe om hvilke forståelser som implisitt eller eksplisitt blir kritisert til ulike tider.

Utviklingssamtaler er ifølge opplæringsloven § 20-3 (1998) en rettighet foreldre har. Fra barnet har fylt tolv år, har de også rett til å være med på samtalen. Ifølge Utdanningsdirektoratet skal utviklingssamtalen først og fremst være et positivt møte der målet er «å få en felles forståelse for elevens faglige og sosiale utvikling, at eleven får tydelige framovermeldinger om hva som skal til for å få god progresjon videre, samt se på elevens behov for støtte, tilrettelegginger eller utfordringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Tidligere ble slike samtaler kalt for «konferansetimer». Begrepet utviklingssamtale ble gradvis innført i tidsrommet rundt 2002–2008 (Nordahl, personlig kommunikasjon), trolig importert fra Sverige, der begrepet ble innført fra midten av nittitallet. Også i Sverige presiserer styringsdokumenter at utviklingssamtalen skal være framoverrettet, og at den skal konsentrere seg om tiltak og planer snarere enn å fordype seg i årsakene til elevenes resultater eller oppførsel, slik man antok at det ble gjort tidligere (Granath, 2008, s. 52).

Eksisterende forskning om utviklingssamtaler inngår i det store forskningstemaet skole–hjem–samarbeid. Et eksempel her er Nordahls (2003) studie av det som da het konferansetimer, som del av en studie av skole–hjem–samarbeid. Studier av utviklingssamtaler har også fokusert på maktforholdet mellom lærere og foreldre (MacLure & Walker, 2000), på lærere og foreldres selvpresentasjon (Baker & Keogh, 1995; Kotthoff, 2015) og på hvordan elevens faglige nivå påvirker samtalene (Pillet-Shore, 2016). Utviklingssamtaler som kommunikasjonsform er også tema (Tveit, 2014). I vår tilnærming er vi inspirert av Granaths (2008) analyse av utviklingssamtalen som et normativt redskap som viser elevene hvordan

de skal framtre, hvilke holdninger de skal ha, og hvordan de bør være for å *duge* som elev (2008, s. 183).

Disiplinering og vennlig makt

Den teoretiske inspirasjonen for kapitlet henter vi fra Foucaults begreper om disiplin og selvstyring (Foucault, 1977/1999). Perspektivene hans er mye brukt i kritiske analyser av hvordan skole- og utdanningssystemer på ulike måter bidrar til disiplinering og forming av moderne subjekter (se f.eks. Bartholdsson, 2008; Brennan & Popkewitz, 1998; Fejes & Nicoll, 2008; Popkewitz, 2012).

En viktig innsikt fra Foucaults tidlige arbeider er hvordan disiplinering av menneskene vokser fram som en egen teknologi gjennom moderniseringen av samfunnet fra 1800-tallet og framover. I boka *Det moderne fengsels historie* beskriver han hvordan skolebygningen, fagene, timeplanen og eksamensordninger etableres som et ledd i denne utviklingen. Klasser, klasserom og enkeltpulter, tidsbolker og timeplaner, eksamenslesing og testing er uttrykk for en maktutøvelse som bidro til kontroll, «dressur» og disiplinering av elevene (Foucault, 1977/1999). Foucaults analyser kan for eksempel vise hvordan bestemte former for pedagogikk er forbundet med bestemte former for kontroll. Med hans forståelse i bakhodet kan kanskje den disiplinære skolen i periodene før reformpedagogikken beskrives som eksempel på disse «ytre» disiplinærteknologiene. Reformpedagogikken ville ta et oppgjør med denne typen maktstrukturer.

I Foucaults senere arbeider var han imidlertid opptatt av hvordan også «vennlige» former for makt og kunnskapsoverføring disiplinierer. Ved hjelp av begrepet *governmentality* fikk han fram hvordan individers handlinger og tenkemåter kan styres uten å utøve ytre makt eller press, men ved at mennesker disiplinierer seg selv og transformerer seg selv gjennom ulike *selvteknologier* (Foucault, 1988). Én side av det moderne *governmentality* forklarer han ved å vise til hvordan katolske prester i tidligere tider hadde makt over menighetens medlemmer – gjennom alt presten visste om dem gjennom skriftemål, og ved at presten hadde makt til å love dem frelse. Slik ble kirkens medlemmer disiplinert, og

transformerte seg selv til mer moralske eller bedre mennesker. I dag er det staten som bidrar til at elevene på samme tid formes og aktivt konstituerer seg selv, som «desirable subjects» (Fejes, 2008). Dette skjer ved hjelp av kunnskapen staten har om elevene, og gjennom statens vilje til å styre dem. Skolen er en av de viktigste arenaene for denne typen forming av barn og unge.

Denne formen for internalisert makt blir mindre synlig enn den ytre disiplineringen. Den kan dermed *framstå* som oppriktig selvbestemmelse. Fra statens, eller institusjoners eller foreldres side, er imidlertid dette også en skjør form for makt. Den hviler på at subjektet – i dette tilfellet eleven – selv må komme fram til den kunnskapen om seg selv som kreves for å skape seg til et slikt subjekt som staten og skolen vil ha. Elevens eget arbeid med seg selv vil derfor måtte støttes på ulike måter for å styre eleven i den retningen som er ønskelig. Slik støtte kan forstås som en form for vennlig makt (Kelly, 2013).

Flere studier har tatt for seg bruk av mild makt og selvteknologier i skolen. I en svensk studie viser Granath (2008) hvordan både loggbøker og utviklingssamtaler former elever på bestemte måter. Smette (2015, 2017) viser i en studie av elever i ungdomsskolen hvordan lærere forventer at elevene skal jobbe selvstendig og holde orden på seg selv, og at de bør forstå at dette er til deres eget beste. Samtidig lover lærerne at de skal hjelpe dem med selvstyringen gjennom mer eller mindre vennlige maktformer, som anmerkninger og tydelige forventninger til presist oppmøte og utført arbeid. Et hovedpoeng er altså at mild makt og selvteknologier i skolen dreier seg om mer enn det å oppøve ferdigheter eller kompetanse. Elevene lærer også å bli individer på den «rette» måten (Bartholdsson, 2008; Krejsler, 2010; Oldervik, 2014).

Reformdokumenter – fra en selvbestemmende til en selvstyrt elev

Vekslingen og samspillet mellom ytre disiplin, selvteknologier og mild makt kan sies å være sentrale temaer i reformer og læreplaner. I den følgende analysen skal vi se hvordan denne vekslingen kommer til uttrykk i reformene fra 1990- og 2000-tallet. Vi vil særlig rette søkelyset

mot hvilket bilde av eleven som kommer fram, og hva som beskrives som relevant for å skape motivasjon.

Like mål, men ulike midler?

Både Reform 94 og Reform 97 kan sies å være preget av en elevsentrert pedagogikk, en strømning videreført fra skolereformer på 70-tallet (Skarpenes, 2007). En slik pedagogikk legger stor vekt på elevenes egen aktivitet, og bruker begreper som elevaktivitet, elevinteresser, elevmedvirkning, kreativitet, oppdagelse og utprøving, tilpasset opplæring og tverrfaglig arbeid om dette (Haug & Solbrekke, 2003). Det nye i Reform 94 var ifølge Skarpenes (2007) at disse strømningene ble brakt sammen med et nytt sosialiseringssparadigme som var sterkere forankret i markedets verdsettingsrepertoar og «markedets ønsker om hele, autentiske, samarbeidende, omstillingsvillige mennesker» (s. 230). I begge reformene på 90-tallet ble reformpedagogikken, prosjektarbeidet og elementer fra en sterkere markedstenkning formulert.

Den første PISA-undersøkelsen i 2000 (Lie et al., 2001) og det såkalte «PISA-sjokket» danner bakgrunnen for det ønsket om sterkere styring med skolene som Kunnskapsløftet målbar. «Norge er en skoletaper», slo Dagbladet opp da PISA-studien ble offentliggjort i 2001 og Kristin Clemet var nyoppnevnt kunnskapsminister (Dagbladet, 2001). Den kvantitative PISA-studien viste også at norske elever var blant de minst disiplinerte i hele det internasjonale materialet (Haug & Solbrekke, 2003; Lie et al., 2001). Imsen og Volckmar (2014) argumenterer for at PISA-studiens resultater var noe av grunnen til at tiltak for å bedre disiplinen ble vektlagt i Kunnskapsløftet. Prosjektarbeid som læringsmetode ble framstilt som en særlig syndebukk for problemene med uro og mangel på målrettet læring, mens *klasseledelse* seilte opp som et sentralt begrep.

Én måte å tolke disse endringene på er at mens de grunnleggende idealene og målsettingene med utdanningen fra læreplanverket i Reform 97 beholdes i læreplanverket i Kunnskapsløftet gjennom å videreføre dens overordnede del, var det beskrivelsen av hvilke *midler* som skal til for å motivere elevene i retning av målene, som skiftet: for eksempel fra kollektivt, demokratifremmende gruppe- og prosjektarbeid til

resultatbasert målretting og sterkere styring. Dette skiftet kan fortolkes som basert på andre ideer om hvordan elever lærer best, og hva som motiverer dem til læring – sjablongmessig beskrevet som et skifte fra vektlegging av indre til ytre motivasjon. Kan dette skiftet gjenfinnes i læreplaner og dokumenter?

«Ansvar for egen læring» og selvbestemmelse som disiplinproblem

Endringene fra Reform 97 til Kunnskapsløftet forskjøvr forståelsen av hva elevers «ansvar for egen læring» innebar, i læreplanverket. «Ansvar for egen læring» har vært gjentatt som et mantra gjennom skiftende skole-reformer, og har vært gitt delvis ulike fortolkninger (Meland, 2011). Opprinnelig hadde også vektleggingen av elevens ansvar for egen læring en base i den progressive reformpedagogikken. Elevene skulle settes fri fra disiplin og plikt, og «falsk» ytre motivasjon skulle erstattes av «ekte» indre motivasjon (Telhaug, 2005). Å gi elevene ansvar for egen læring var – i dette perspektivet – å legge opp til en demokratisk undervisningsorganisering som ga elevene større selvbestemmelse, herredømme over det faglige innholdet og over arbeidsmåter gjennom elevstyrte arbeidsformer. Hernes' Reform 97 bygget på dette i sin vektlegging av prosjektarbeid og elevaktivitet i læreplanen. Under overskriften «Det arbeidende menneske» i den daværende læreplanens overordnede del (KUF, 1997) formidles en selvbestemmende og autonom elevrolle:

Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. Vellykket læring krever en dobbelt motivering; både hos eleven og hos læreren. Opplæringen må derfor fremme evnen til flid og til å gjøre seg umak. God undervisning skal gi elevene erfaringer fra å lykkes i sitt arbeid og gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv. (KUF, 1997, s. 29)

I avsnittet understrekes det at elevene selv bygger opp sin kunnskap på en selvstendig måte, og at det å være motivert og ta ansvar for egen læring er et resultat av mestringsopplevelser. Det var særlig på ungdomstrinnet at opplæringen skulle «planlegges med tanke på at elevene nå i

større grad kan ta ansvar for egen læring», het det i Reform 97 (KUF, 1997, s. 193). Det er rimelig å tolke læreplanverket som vokste fram på midten av 90-tallet som at ansvar for egen læring der ble forstått som selvbestemmelse, og elevenes motivasjon som knyttet til denne *indre* driven. Her forstås eleven som et subjekt, for å bruke Foucaults terminologi, som av egen lyst vil søke kunnskap og lære av egen lyst bare skolen legger til rette for det.

I stortingsmeldingen *Kultur for læring* (UFD, 2004), som danner grunnlaget for *læreplanen i Kunnskapsløftet*, kritiseres dette synet på eleven i Reform 97 – med støtte i evalueringen av læreplanen. Allerede i innledningen varsles et «systemskifte» i måtene skolen styres på. Det argumenteres, med basis i forskning, for at lærerne i norsk skole tolket «ansvar for egen læring» som at «lærere skal avstå fra å styre elevene» (Rønning, 2002, ref. i UFD, 2004, s. 30), og at lærerne hadde *for* stor tro på «elevenes egenmotivasjon» (s. 16). Kunnskapsløftets kritikk mot den progressive reform- og aktivitetspedagogikken ble utformet som kritikk av manglende disiplin i klasserommet, og av mangel på innsats og arbeidsmoral blant elevene. Når disiplinproblemene i skolen på denne måten diskursivt knyttes til manglende pedagogisk styring, begrunner dette samtidig en omlegging av pedagogikken i retning av andre undervisningsformer og nye former for styring.

Vi mener med dette å kunne se at Kunnskapsløftet dreier oppmerksomheten bort fra elevens «ansvar for egen læring» som *selvbestemmelse*, til «ansvar for egen læring» som *selvstyring*. Slik beskrev Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) sin holdning til spørsmålet om elevens medbestemmelse og ansvar:

Eleven skal ha et aktivt forhold til lærestoffet, på ulike måter bearbeide det og utforske læringsinnholdet. [Skolen og lærerne skal] ikke gi elevene mer medansvar enn de er i stand til å ta, å være bevisst ved bruk av frie arbeidsformer, og ved at den enkelte lærer unngår å være ettergivende overfor elevene. [...] Å videreutvikle elevenes evne til å ta et medansvar for læreprosessen vil bidra til større læringsevne gjennom hele livet. En lærer som drar nytte av elevenes erfaringer, trekker elevene mest mulig aktivt med og involverer dem i planer og arbeidsmåter, oppnår også gode resultater. (UFD, 2004, s. 55)

Det medansvaret som her beskrives, handler mer om at elevene må lære seg å ta styringen over sin egen læringsprosess og å bli involvert i «planer og arbeidsmåter» enn å gi dem frihet til å bestemme over egen læring. Lærerne skal sørge for at elevene tar denne styringen, de skal ikke være passive overfor elever som ikke gjør det. Elevenes evne til selvstyrt læring skal bygges opp ved at den lærende selv utvikler sin egen kunnskap gjennom tydelige mål, presise tilbakemeldinger, krav og klare forventninger, var Telhaugs fortolkning av Kunnskapsløftet (Telhaug, 2005). Kunnskapsløftet målbærer slik et annet syn på eleven enn det som var framtrædende i reformpedagogikken. Man tar ikke lenger elevens indre driv og lyst til å lære og å søke kunnskap for gitt, men som noe som bare kan utfolde seg dersom læreren styrer rammene for læringsprosessen.

Utviklingssamtaler - skole i selvstyring

Endringen fra Reform 97 til Kunnskapsløftet handlet altså ikke bare om krav om «økt kvalitet» og en ny målstyring i skolen. Den forskjøvet samtidig forståelsen av elevers motivasjon og «ansvar for egen læring» i læreplanverket. Kan vi finne spor av dette i utviklingssamtaler på ungdomsskolen etter innføringen av Kunnskapsløftet? I det følgende analyserer vi utviklingssamtaler som fant sted rundt 2013/14. De foregikk på to ungdomsskoler på Østlandet som var med i prosjektet *Læring på tvers* (for en nærmere beskrivelse av prosjektet, se Smette & Erstad, 2017).

Framstillingen her bygger på en tidligere analyse av 43 utviklingssamtaler, de fleste fra 9. trinn (Silseth & Smette, 2017). Elever og foresatte hadde samtykket til at en forsker var til stede i rommet og gjorde lydopptak som så ble transkribert. I en tidligere analyse har vi undersøkt forhandlinger om ansvar for elevens prestasjoner (Silseth & Smette, 2017, s. 110–111).

I framstillingen nedenfor har vi gått gjennom samtalene på nytt – med utgangspunkt i spørsmålet om hvordan Kunnskapsløftets elevideal, målsnakk og forståelser av motivasjon kommer til uttrykk i utviklingssamtalene. Overordnet ser vi at det i nesten alle samtaler snakkes mye om elevenes mål. Dette temaet introduseres helt fra

starten av, når læreren refererer fra elevsamtalen som læreren har hatt med eleven forut for utviklingssamtalen. Her har eleven blitt bedt om å definere hvilke mål de har. I den følgende analysen har vi brutt målsnakket ned i tre tema: sette seg mål, finne strategier for å realisere mål samt benytte ytre hjelp og kontroll for å nå målet.

Sett deg mål

Å sette seg mål omtales i samtale som noe helt selvsagt og grunnleggende. Et eksempel fra starten av en samtale med en gutt illustrerer hvordan et skjema eleven har fylt ut til elevsamtalen, refereres av læreren og introduserer *mål* som tema:

- Lærer: Ja. Også spurte [vi] litt om hvordan utviklingen har vært siden våren i niende klasse. Hvilke mål har du satt for neste halvår? [...] På akkurat der på mål der sa du ikke noe, egentlig, [er det] noe mål du tenker du har for det siste skoleåret nå? Eller for det neste halvåret, kanskje fram til jul, da?
- Gutt: Jeg har vel egentlig ikke så veldig mange mål bortsett fra å greie å holde meg der jeg er, hvis ikke komme litt høyere.

Skjemaet har et felt for mål, men eleven har ikke skrevet noe. Læreren etterspør det, med et tilsynelatende åpent spørsmål: Har du noe mål? Så lanseres en rekke alternative tidshorisonter – siste skoleår, neste halvår eller bare fram til jul – som virker som å snevre inn muligheten for at man ikke har noe mål. Eleven tar styringen med å omskrive mangelen på mål til et mål om å holde seg på samme nivå.

Målsnakket framstår som en etablert språklig vending, som i samtalen med denne gutten – hvor læreren kommenterer skjemaet fra de andre faglærerne: «Du jobber litt ujevnt», står det. Men du kan godt sette deg enda litt høyere mål. ‘Spør mer om hjelp’, skriver han.» Det følger altså ikke av at man jobber ujevnt, at man skal jobbe mer eller jevnere, men at man skal sette seg enda litt høyere mål. Begrepene høy, middels og lav måloppnåelse gjennomsyrrer samtale og går igjen i faglærerrapporten som refereres i samtale. Målene elevene skal sette seg, blir definert av sprangene mellom nivåene, for eksempel fra middels til høyt.

Nivået på måloppnåelsen blir også en merkelapp på eleven som person, som når lærerne roser en jente for å være grei og hyggelig:

Lærer: 1: Så det er veldig bra. Ellers så er du jo en fantastisk elev å ha. Positiv og masse innsats og skikkelig sånn stå-på-jente, som spør med en gang du lurert på noe.

Elev: Mm.

Lærer 1: Veldig sånn god elev. Så om vi snakker om elevrollen, så er du en veldig god elev. Sånn sett. [Og på alle mulige andre] måter.

Lærer 2: Får høy på elev-elevkompetanse.

Lærer 1: Ja. Høy måloppnåelse som elev.

(Også referert i Silseth og Smette, 2017)

I samtalen er det først og fremst lærerne som utdyper og foreslår hva eleven bør sette seg som mål, enten det er faglig eller som personlig vekst. En jente som presterer veldig bra i alle fag, anbefales å sette seg som mål å *stole på seg selv* for å få en enda bedre karakter i mat og helse:

Lærer: Så det er jo noe å kanskje jobbe enda mer med, å stole på deg sjøl og lese nøye oppskrifter og ta valgene dine og så tenke at «Yes, dette går bra». Mm. Det tror jeg kanskje.

Både vurderingen av faglig nivå og personlige egenskaper kan knyttes til mål-sjargongen. Innebygd i det å sette seg mål ligger det en implisitt forventning om at elevene alltid ønsker å bli bedre, men det ses også som en forutsetning for å få til endring. Men når målet er satt, hvordan kan det realiseres?

Réaliser målet

I flere av samtalen innleder lærerne med å referere til elevsamtalen og målet eleven har satt seg, og spør så mer konkret om hvordan eleven har tenkt å nå dette målet. Én lærer reflekterer høyt over hvorfor det nå går bedre med en elev i nynorsk:

Lærer: Nå har vi jo begynt med nynorsk. Og den første nynorske diktaten gikk jo ikke bra. Og da tror jeg du bestemte deg for at «nå skal det gå bra».

Læreren kobler her elevens framgang direkte til beslutningen om at det skal gå bra. Viljen har altså på nesten magisk vis virket alene, og innsatsen og arbeidet med nynorsken underkommuniseres. Andre ganger konkretiseres hva eleven faktisk må gjøre av arbeid for å nå målet. Som i dette eksemplet fra en samtale med en gutt:

- Lærer 1: Målet er å forbedre seg i fag. Er det noen spesielle fag du ønsker å forbedre?
- Gutt: Det er jo fortsatt matte og engelsk da.
- Lærer 1: Matte og engelsk. Bra. Hva må til, tror du?
- Gutt: Det er jo bare å gjøre ekstra oppgaver og følge med, gå til timen og – ja, øve mye til prøver og sånn.
- Lærer 1: Ja. Du tror du gjør det nok nå, eller?
- Gutt: Nei, jeg må nok øve litt mer, tenker jeg.
- Lærer 1: Ja.

I dette eksemplet kommer de ledende spørsmålene på løpende bånd, og eleven ledes mot det eneste mulige svaret: At han må gjøre flere oppgaver for å bli bedre, og at det han har gjort til nå, ikke er nok.

I noen samtaler tolker læreren tegn på økt innsats som et tegn på at eleven har tatt en beslutning og satt seg et mål. Et eksempel fra en samtale med en gutt som lærerne oppfatter som å ha gjort for liten innsats, illustrerer dette:

- Lærer: (...) Du må bestemme deg for å ville liksom, også tenker jeg at det syns jeg på en måte du har vist nå i høst da, at du har jo bestemt deg for å ville noe, fordi at du – nå gjør du lekser og du jobber og vi ser liksom at du er i gang da. Er du enig i det?

Det viktigste er å bestemme seg for å *ville*, men her framstår ikke det å *ikke* bestemme seg for å ville som et alternativ. Tegnene til mer iver i arbeidet tolkes som et tegn på både vilje og beslutning, og igjen brukes et ledende «Er du enig i det?» for å få eleven til å innse at han har tatt en beslutning.

I ytterste konsekvens blir denne forståelsen av at eleven først må ha bestemt seg for å yte, også et krav for å få ekstra hjelp og støtte. Det følgende eksemplet er fra en samtale med en gutt som har faglige utfordringer, og

der det er snakk om å skaffe en PC med et program der innholdet fra lærebøker blir lest opp:

Lærer: Nei, ikke sant, så du kan tenke litt, men der òg tenker jeg at da kan du si også at «vet du hva, jeg vil virkelig prøve å jobbe enda bedre med det og jeg tror at den kan være bra for meg». Da kan jeg prøve å få ordna en sånn [PC] til deg.

Eleven blir instruert til å overtale seg selv til å ta en beslutning om å jobbe bedre hvis han får en slik maskin. Dette blir så en forutsetning for at læreren skaffer hjelpemidlet. Motsatt rekkefølge – altså at hjelpemidlet skaffes til veie først ut fra en antagelse om at det vil gi eleven lyst til å jobbe bedre – vil bryte med logikken om først å sette seg mål. Kanskje er det derfor tilbudet om hjelpemidlet ikke presenteres betingelsesløst.

Denne insisteringen på elevens beslutning illustrerer idealet om at motivasjon må komme fra et autentisk sted i elevens indre (jf. Taylor, 1998), men samtidig at (en del) elever trenger å bli styrt mot dette stedet. Lærerne kommer her i et dilemma: De er bedt om å styre eleven, samtidig som det ikke er lov til å styre. Det vi ser i samtalene, er dermed lærernes mange krumspring for å styre uten å styre. Noe tilsvarende er tidligere påvist i analyser av utdanningsrådgivning på ungdomsskolen (Smette, 2015). Slik blir samtalene mellom lærer og elev en dialog der eleven stadig vekk blir påminnet om at det å sette mål er elevens ansvar, og at denne *mål-settingens* hensikt er å bidra til at eleven skal ta kontroll over sin egen læringsprosess og utvikling.

Vennlig makt som hjelp til selvhjelp

En del samtaler, de fleste med gutter, preges av at eleven viser liten innsats, og at både lærere og elever forventer at eleven potensielt er i stand til å få til mer. I disse samtalene blir strategiene for å styre eleven mot både en beslutning om og en realisering av høyere mål mer eksplisitte.

En strategi som lærerne enkelte ganger brukte, var å vise skuffelse over at en elev ikke utnytter potensialet sitt. I en samtale med en gutt kommer

læreren med referanse til hva hun føler når han ikke utnytter de gode evnene sine i matte:

Lærer: Men så sier du «jada», sier du da. Men så vet jeg ikke om vi er helt enig likevel da. For at jeg tenker det at du er jo utrolig flink i matte. Men så gjør du nesten ingenting. Føler jeg. Nå i det siste så syns jeg du har vært veldig slapp, men du får nå fem på prøver, så jeg tenker, det er jo – ja, det skal du være glad for at du må begynne å jobbe litt. Hvis ikke så, for nå er det plutselig en liten minus til og med bak denne gangen.

I dette sitatet legges det opp til en tone der læreren uttrykker en form for genuin bekymring for eleven. I sin analyse av utviklingssamtaler og loggbøker i svenske skoler omtaler Granath (2008) tilsvarende tendenser som intimisering av relasjonen mellom lærer og elev, og argumenterer for at dette er en av flere former for vennlig makt – i Foucaults forstand av begrepet. Denne intimiseringen «blir ett relationellt verktøy for påverkan, som sätts i spel genom kommunikation» (s. 176). Innenfor disse rammene blir lærerens følelsesbaserte og «personlige» forslag en form for insisterende kommunikasjon, der det blir vanskelig eller umulig for eleven å avvise forslagene som presenteres.

Det omfattende snakket som ofte må til for å få eleven til selv å uttale det lærerne ønsker at de skal komme fram til, gjør at det blir uklart hvem som har bestemt hva (jf. Granath, 2008, s. 101). Dialogen i utviklingssamtalene kan dermed ses som et middel for å «installere» motivasjon i eleven på en måte som gjør at eleven til slutt tror at det hun sier at hun vil, er ønsket som har oppstått i henne selv.

I denne intimiserte og vennlige maktbruken ser vi at lærere og foreldre ofte står på samme side. Et eksempel er fra en samtale der mor og lærer sammen prøver å få eleven til å innse at han bruker for lite tid på skolearbeidet. En slik innblanding krever en bestemt form for legitimering:

Mor: Vi sier jo dette her for å prøve å hjelpe deg i tiden framover. Fordi du har ambisjoner. Fordi du stiller så høye krav til deg selv, i forhold til karakterer og karakternivå.

Moren og lærerens allianse for å styre elevens tidsbruk, legitimeres her ved at de skal hjelpe eleven til å nå sine egne mål. Forsøket på styring er dermed ikke i konflikt med elevens rett til selvbestemmelse. Det er eleven som har definert målet om høye karakterer og dermed de høye kravene til seg selv. Moren og læreren blir på den måten hverandres alliansepartnere i arbeidet med å få eleven i gang, men også elevens alliansepartnere i arbeidet med å bli seg selv og den eleven han egentlig vil være.

Mot en selvregulert elev?

I dette kapitlet har vi, gjennom analyser av hvordan myndigheter (gjennom dokumenter) og lærere (i utviklingssamtaler) snakker om læring og faglig utvikling, vist hvordan forventningen om at elever skal reflektere over egen læringsprosess og styre seg selv, gradvis har blitt et mer sentralt tema i skolen. I analysen av reformene i denne perioden har vi også argumentert for at målet om å skape en selvstyrt elev i stor grad har erstattet det tidligere idealet om at eleven skulle ha medbestemmelse over egen læring. Den grunnleggende ideen om selvbestemmelse ligger likevel fast, men er i praksis tvetydig fordi skolen – ofte i allianse med foreldre – går langt i å forme det eleven skal bestemme. Dette er eksemplifisert gjennom vår analyse av utviklingssamtaler.

Analysene av utviklingssamtalene gir et innblikk i hvordan denne forventningen uttrykkes på ett tidspunkt i 2013/14 – da Kunnskapsløftets læreplanverk (KD, 2006) fortsatt var gjeldende. Vi har ikke kunnet sammenligne samtaler fra dette tidspunktet med samtaler fra andre tidspunkt. Vi har heller ikke data eller andre studier som kan si noe om hvordan de foregikk på 90-tallet, og hvordan de foregår i dag. Analysen vi har gjort, viste at samtalene tar form som en dialog der eleven blir gjort ansvarlig for å mobilisere motivasjon for å lære. Den selvbestemmelsen som vi har argumentert for at lå til grunn for tenkningen om «ansvar for egen læring» i Hernes' Reform 97 har etter vår fortolkning, blitt til et krav om *selvstyring* i Kunnskapsløftet. Analysen viste også at skillet mellom hva som er elevens og hva som er skolens mål, blir høyst uklart i dialogen – eller snarere monologen – som utspiller seg i utviklingssamtalene. Den

indre reformeringen av eleven foregår dermed ved hjelp av vennlig institusjonell makt – forkledd som elevens egen indre prosess.

Hvilken retning har så synet på elevens læring og motivasjon tatt i årene etter at disse samtalene fant sted? Står fremdeles idealet om den selvstyrte eleven like sterkt?

De nyeste læreplanene trådte i kraft fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b), og de inngår i reformen Kunnskapsløftet 2020, her for enkelthets skyld omtalt som *Fagfornyelsen*.³ Forarbeidene til reformen finnes blant annet i Ludvigsen-utvalgets rapport fra 2015 om *Framtidens skole* (NOU 2015: 8). Et sentralt begrep i denne rapporten er selvregulering. Det psykologiske selvreguleringsbegrepet har mange fellestrekk med de selvteknologiene Foucault beskriver som en del av senmoderne staters *governmentality*-tilnærming, og som vi til nå har omtalt som selvstyring (jf. Madsen, 2015, s. 228). I rapporten står det for eksempel: «Utvalget anbefaler at det legges vekt på metakognisjon og selvregulert læring i alle fag» (NOU 2015, s. 10), noe som innebærer at elevene skal lære «å ta initiativer og arbeide målrettet for å lære, og lærer å regulere egen tenkning og egne handlinger og følelser» (NOU 2015, s. 10).

En tolkning er at denne nyeste utdanningsreformen dermed representerer en ytterligere omdreining i disiplineringen av individet. Psykologen Ole Jacob Madsen (2015) (se også hans kapittel i denne boka) mener å kunne identifisere en terapeutisk strømning gjennom utvalgsrapporten, som bidrar til å gi sterk autoritet til utviklings- og læringspsykologi (s. 211).

I en analyse av hvordan ideen om «21st century skills» oversettes til den norske konteksten i Ludvigsen-utvalgets rapport, argumenterer også Hilt et al. (2019) for at den samlede elevforståelsen som trer fram, er *den selvregulerte eleven* med metakognitive evner. De hevder at dette vitner om et diskursivt skifte fra progressivisme til en individualisert, kognitivistisk forståelse (Hilt et al., 2019, s. 392), men at dette skjer gjennom glidende overganger, der også enkelte av den progressive pedagogikkens

3 Fagfornyelsen heter Kunnskapsløftet 2020, men omtales slik her for å unngå forvirring. Reformen (Kunnskapsløftet 2020/K-20) er imidlertid mer omfattende enn bare «fagfornyelsen». Fagfornyelsen er endringen av læreplaner i fag. I tillegg inkluderer reformen ny generell del av læreplanen og ulike endringer i lover og reguleringer.

kjernebegreper videreføres. Som eksempel nevner de diskursen om den demokratiske, samarbeidende og sosialt ansvarlige eleven, hvor anerkjennelse og toleranse står sterkt, og som gis høy verdi i utvalgsrapporten. Samtidig viser Hilt et al. (2019) at kreativitet, kritisk tenkning og samarbeid – plussord med lang tradisjon i en sosialdemokratisk pedagogisk tradisjon (Meland, 2011; Skarpenes, 2007) – gis en særegen refortolkning i utvalgsrapporten. Utdanningen skal bidra til at elevene utvikler kreative evner, evner til kritisk tenkning og samarbeidsevner som *individuelle egenskaper* (Hilt et al., 2019). I Ludvigsen-utvalgets rapport (NOU 2015: 8) kobles disse evnene videre til krav til problemløsningsevner og entreprenørskap i arbeidslivet, som erstatning for kollektive læringsformer eller samfunnskritikk, som var den opprinnelige konteksten.

Slike begreper som betyr noe i én kontekst og som importerer inn i en ny kontekst for å signalisere kontinuitet og framkalle konsensus, kalles transdiskursive begreper (Dale et al., 2011). Ludvigsen-utvalgets kognitivistiske perspektiv er derimot ikke uten videre blitt importert inn i de nye læreplanene. I Kunnskapsdepartementets vurdering av utvalgets konklusjoner (KD, 2017) advares det mot å la sosiale og emosjonelle ferdigheter framstå som kompetansemål i fagene. De skriver også at

... skolen har ansvar for at elevene utvikler relevante læringsstrategier i alle fag, og for at elevene får trening i å reflektere over eget arbeid og egen læring. (...) Departementet vil understreke at arbeid for å fremme læringsstrategier, metakognisjon og selvregulert læring ikke betyr at elevene skal ta ansvar for egen læring. Elevenes utvikling av selvstendighet i læringsprosessen krever at lærerne har og tar ledelsen ... (KD, 2017, s. 40, vår utheving)

Kanskje viser referansen til ansvar for egen læring tilbake til enda et av den progressive pedagogikkens kjernebegreper som fortsetter å leve videre i nye former i dagens reformdebatter. Forskjellen fra tidligere er at *ansvar for egen læring* nå ikke lenger opptrer som en transdiskursiv term som i Kunnskapsløftet, men som noe skolemyndighetene tar aktivt avstand fra. Vår tolkning er at myndighetene her sikter til ideen om en lærer som «mistet styringen» under Reform 97. Kunnskapsdepartementet beskriver det ideelle forholdet mellom elev og lærer som en god balanse mellom «den aktive eleven og den aktive og ansvarlige læreren»

(KD, 2017, s. 23). I den nye læreplanens overordnede del er det å «lære å lære» og å «forstå sine egne læreprosesser» blitt et av hovedprinsippene for læring, utvikling og dannelse (pkt. 2.4), og det understrekes at eleven skal innta «en aktiv rolle i egen læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 11) – som en slags omskriving av «ansvar for egen læring». De mer grunnleggende implikasjonene for det elevsynet som ligger i det kognitivistiske perspektivet, blir ikke problematisert.

Fagfornyelsen henter en begrunnelse i at vårt moderne samfunn krever at elever utvikler nye typer kompetanse og ferdigheter for å være tilpasset det samfunnet de skal leve i som voksne. I Ludvigsen-utvalgets rapport (NOU 2015: 8) ble dette samfunnet beskrevet som individualisert og globalisert. Fra vår synsvinkel kan det se ut til at de selvteknologiene vi har beskrevet her, kan spille en rolle i å trekke skolesamfunnet mot en ytterligere individualisering, snarere enn å motvirke den. Utviklings-samtalenes vekt på mål og selvstyring blir samtidig en sosialiseringsprosess hvor ansvaret for å nå mål eller for å mislykkes, hviler på den unges egne skuldre. Mestrer man det ikke, kan man utvikle stress – som skyldes manglende samsvar mellom de mål og forventninger man møter, og de midler man har til å nå målene. Den selvstyrte eleven står i fare for å vende krav og mislykkethet innover som skam og psykisk uhelse, fordi skolens mål er gjort til elevens egne.

Litteratur

- Baker, C. & Keogh, J. (1995). Accounting for achievement in parent-teacher interviews. *Human Studies*, 18(2–3), 263–300.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktövningsens regim – om normalitet och makt i skolan*. Liber.
- Brennan, M. & Popkewitz, T. S. (1998). *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. Teacher's College Press.
- Dagbladet (2001, 5. desember). Norge er skoletaper! (papirutgaven).
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsloftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform. Sluttrapport*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Fejes, A. (2008). To be one's own confessor: Educational guidance and governmentality. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 653–664. <https://doi.org/10.1080/01425690802423320>

- Fejes, A. & Nicoll, K. (Red.). (2008). *Foucault and lifelong learning: Governing the subject*. Routledge.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. I L. Martin, H. Gutman & P. Hutton (Red.), *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault* (s. 16–49). Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1977 [1999]). *Overvåkning og straff: Det moderne fengsels historie*. Gyldendal.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmekaniser* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet].
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Universitetsforlaget
- Haug, P. & Solbrekke, T. D. (2003). Evalueringa av reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(04), 245–247. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-04-01>
- Hilt, L. T., Riese, H. & Søreide, G. E. (2019). Narrow identity resources for future students: The 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 384–402. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356>
- Imsen, G. & Volckmar, N. (2014). The Norwegian school for all: Historical emergence and neoliberal confrontation. I U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Red.), *The Nordic education model* (s. 35–55). Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7125-3_3
- Kelly, M. G. (2013). Foucault, subjectivity, and technologies of the self. I C. Falzon, T. O’Leary & J. Sawicki (Red.), *A companion to Foucault* (s. 510–525). Blackwell Publishing.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (KUF) (1997). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kotthoff, H. (2015). Narrative constructions of school-oriented parenthood during parent–teacher–conferences. *Linguistics and Education*, 31, 286–303. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.12.002>
- Krejsler, J. B. (2010) Klasseledelse gjennom sociale teknologier. I J. Krejsler & L. Moos (Red.), *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik* (s. 230–243). Dafolo.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2011). *Motivasjon – mestring – muligheter: Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22 (2010–2011)).
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2017). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2016–2017)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Programme

- for International Student Assessment og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- MacLure, M. & Walker, B. M. (2000). Disenchanted evenings: The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/01425690095135>
- Madsen, O. J. (2015). Den terapeutiske skolesekken? Fremtidens skole slik Ludvigsen-utvalget ser det. I K. Bjørkdahl (Red.), *Rapporten: Sjanger og styringsverktøy* (s. 204–230). Pax.
- Meland, A. T. (2011). *Ansvar for egen læring* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Göteborg].
- Nordahl, T. (2003). Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole (NOVA rapport 13/03). NOVA.
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole — fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Oldervik, H. (2014). *Arbeidsplaner som styringens kunst: Bruk av arbeidsplaner i norsk skole fra 1970–2010* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pillet-Shore, D. (2016). Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. *Language in Society*, 45(1), 33–58. <https://doi.org/10.1017/S0047404515000809>
- Popkewitz, T. S. (2012). Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child. Routledge.
- Rønning, W. (2002). *Likeverdig skole i praksis. Presentasjon av ei kartlegging* (NF-rapport 18/02). Nordlandsforskning.
- Silseth, K. & Smette, I. (2017). Utviklingssamtalen. Elevers ansvar mellom skole og hjem. I O. Erstad & I. Smette (Red.), *Ungdomsskole og ungdomsliv: Læring i skole, hjem og fritid* (s. 94–112). Cappelen Damm Akademisk.
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering: Fag og læreplaner i videregående skole*. Abstrakt forlag.
- Smette, I. (2015). *The final year: An anthropological study of community in two secondary schools in Oslo, Norway* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Smette, I. (2017). Enhetskolenes ulike lærerblikk. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(04), 317–331 <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-04-04>
- Smette, I. & Erstad, O. (2017). Elevers læring på tvers av skole og fritid. I O. Erstad & I. Smette (Red.), *Ungdomsskole og ungdomsliv. Læring i skole, hjem og fritid* (s. 11–22). Cappelen Damm Akademisk
- Taylor, C. (1998). *Autentisitetens etikk*. Cappelen's upopulære skrifter. Cappelen Akademisk.

- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet: Ny eller gammel skole? Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen*. Cappelen Akademisk.
- Tveit, A. D. (2014). Researching teachers' and parents' perceptions of dialogue. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 823–835. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.841296>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003–2004)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). Samarbeid mellom hjem og skole. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b): Kunnskapsløftet 2020. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>