Cecilie Rønning Haugen

*Førsteamanuensis i pedagogikk, Program for lærerutdanning,
NTNU*

*Erling Lars Dale, Nils Gilje og Sølvi Lillejord:
Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet
Bokanmeldelse*

Erling Lars Dale, Nils Gilje og
Sølvi Lillejord:
*Gjennomføring av utdanningsreformer i
kunnskapssamfunnet*
Cappelen Damm Akademisk, 2011. 250 sider.
ISBN: 978-82-0234-5099

I *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet* analyserer og illustrerer Erling Lars Dale, Nils Gilje og Sølvi Lillejord det komplekse og ofte motsetningsfylte forholdet mellom politikk, utdanning/forskning og praksis. Gjennom en utdanningshistorisk analyse av samfunnsforhold fra sent på 1800-tallet og frem til i dag, argumenterer forfatterne for at det i dagens "Kunnskapssamfunn" må tenkes nytt om utdanning og forskning.

Generelt sett gir boka en oversiktlig og god innføring i kompleksiteten og dilemmaene en står overfor i forbindelse med gjennomføring av utdanningsreformer. Boka er generelt sett godt skrevet, og illustrasjoner med Kunnskapsløftet som eksempel bidrar til å løfte frem forfatterne poenger.

Del I, bestående av tre kapitler, setter skole og utdanning inn i en historisk kontekst. "Det underliggende perspektivet i del I er et kritisk spørsmål om hvorvidt og hvordan pedagogikken og utdanningsforskningen forholder seg til denne historiske forandringen som kunnskapsøkonomien representerer" (s. 15). Her presenteres bakgrunn for og sentrale trekk ved Kunnskapsløftet: sterkere nasjonal styring over sentrale mål kombinert med sterkere lokal ledelse, vektlegging av grunnleggende ferdigheter, læringsstrategier og livslang læring. Videre hevdes det at skolens oppgave overfor ulike sosiale grupper, er endret. Tidligere var elever mindre avhengig av å mestre skolen for å skaffe seg jobb, men de senere år er dette dramatisk endret. Manglende gjennomføring av utdanning fører ofte unge inn i arbeidsløshet og avhengighet av staten.

Med denne bakgrunnen hevdes det at vi i "Kunnskapssamfunnet" ser en tett forbindelse mellom økonomi og utdanning. Kunnskap er underlagt en økonomisk rasjonalitet, hvor de ulike land konkurrerer om å utdanne den beste

menneskelige kapitalen. Dagens diskurser om utdanning, som gjerne knyttes til overnasjonale organisasjoner, som for eksempel OECD, søker å foreskrive hvordan mennesker kan gjøres opplæringsdyktige i takt med samfunnsbehovene. Dette gir ifølge forfatterne nye utfordringer for pedagogikkfaget: "Når undervisning og læring reduseres til investeringer i menneskelig kapital, står pedagogikkfaget overfor fundamentalt nye utfordringer – og svaret er neppe å insistere på at fagets sentrale kunnskapsområde er oppdragelse" (s. 87). I denne sammenheng refereres det til "pedagogikk ... som et kunnskapsfag" (s. 87). For å gjøre pedagogikkfaget om til et kunnskapsfag etterlyses det en klarere kobling mellom politikk, forskning og praksis, hvor forskningen bør underlegges politikk og praksis i større grad. Mer fokus bør rettes mot hva som "virker", såkalt evidensbasert kunnskap som står i forhold til hva politikken og skolen ønsker "svar" på. Om pedagogikkfaget og utdanningsforskningen ikke innretter seg bedre etter de aktuelle ønskene og trendene, hevdes det at faget kan stå i fare for å fremstå irrelevant og slik overlate rommet til andre aktører, eksempelvis økonomer. Slik ser det ut som at forfatterne anser den aktuelle utviklingen (nyliberale trender og New Public Management) som uunngåelig og noe en i stor grad bør rette seg etter i stedet for å motarbeide. Imidlertid problematiseres også en slik tilnærming, og det er vanskelig å vite hva forfatterne egentlig mener pedagogikkfaget og utdanningsforskningen bør gjøre.

Det er til tider uklart hvordan forfatterne posisjonerer seg. Et eksempel er følgende innhold i kapittel 3: Først henvises det til nyliberalismen og at "[f]or utdanningssektoren er det trolig tanken om at man i kunnskapsøkonomien kan betrakte mennesker slik man oppfattet råvarer i industrisamfunnet som har størst betydning" (s. 85). I denne setningen presenteres et spesielt syn på menneske og samfunn. Men videre sies følgende:

"Det kan også innvendes at mange pedagoger fremdeles er for opphengt i "oppdragelse" og lar seg dominere av herskende ideologier, normative menneskesyn og foreldete dannelsesidealer. På denne bakgrunn er de ofte uvillige til å anerkjenne forskningsresultater som utfordrer en praksis de kjenner, og som dermed fortsetter med å være basert på ikke-vitenskapelige forutsetninger... som blir problematiske i kunnskapssamfunnet" (s. 88).

Her betraktes forskning som verdinøytral, vitenskapen representerer "sann" kunnskap, og det antydes at det finnes noe sånt som et nøytralt menneskesyn i kunnskapssamfunnet. Dette utgangspunktet blir vanskelig å kombinere med det jeg oppfatter som hovedbudskapet i del II, nemlig at både politikk, forskning og praksis er feilbarlig og avhengig av kritikk fra hverandre for å sikre god utvikling. I orienteringen presentert i del II forstår jeg at det nødvendigvis må finnes ulike sannheter, interessen motsetninger og maktforhold innen og mellom både forskning, politikk og praksis. Forskningen vil i så måte vanskelig kunne gi ett svar på hva som er riktig pedagogikk i kunnskapssamfunnet. Man vil få ulike svar avhengig av hvilke perspektiver som legges til grunn.

Del II setter søkelys på hvordan utdanningsreformer kan gjennomføres, og Webers teori om rasjonalitet og handling står sentralt. Her belyses forholdet mellom politikk, forskning og praksis og hvordan reformer kan implementeres samtidig som en unngår instrumentalisme: "Et forsøk på å implementere en reform uten at læreren har mål for sin undervisning som er sammenlignbare med reformens verdigrunnlag og selv ser hensikten i sine handlinger, representerer instrumentalisme" (s. 175). I denne sammenheng fremheves i større grad nødvendigheten av kritiske analyser og konflikter knyttet til reformimplementeringen. "Opplysning innebærer konflikter som vi kan bearbeide rasjonelt i kombinasjon mellom utdanningspolitikk, profesjonell praksis og vitenskapelig praksis" (s. 132). Det argumenteres for en tettere kobling mellom utdanningssystemet og vitenskapssystemet for å bedre skolens kvalitet, en systematisk kompetanseutvikling som utdanningspolitisk strategi. Gjennom forskningsbasert kunnskap, videreutdanning og kunnskapsbasert praksis mener forfatterne at en best kan sikre at ansatte i skolesektoren trekker i samme retning. Imidlertid trekkes det også frem at den samme systematiske kompetanseutviklingen kan skape kritikk av reformen, og dermed ikke automatisk vil føre til at reformen implementeres. Uenigheter og motsetninger er slik ansett som en nødvendig og sunn del av skolesektoren, en forutsetning for økt innsikt gjennom dialog. Dette innebærer også slik jeg forstår det, at forskningen *ikke* kan være underordnet politikk og praksis, siden: "[e]n utdanningspolitisk strategi om systematisk kompetanseutvikling hvor forskningsbasert kunnskap er et sentralt element, kan ikke ha implementering som overordnet verdi" (s. 244). Denne konklusjonen må, slik jeg ser det, stå i konflikt med deler av kapittel 3 i del I referert til ovenfor, hvor det argumenteres for at pedagogikkfaget og utdanningsforskningen i større grad bør rette seg etter politikkens og praksisfeltets behov og ønsker, og slik innta en mer instrumentell funksjon.

Jeg finner det derfor problematisk å akseptere en del av innholdet i del I som premiss for del II gjennom at det i de to delene vektlegges noe ulike posisjoner med hensyn til forholdet mellom forskning/utdanning, politikk og praksis. Som konsekvens fremstår boken som helhet utydelig med hensyn til hvordan forfatterne posisjonerer seg i forhold til de aktuelle endringer vi står overfor i utdanningssektoren. Denne utydeligheten bunner kanskje i at de tre forfatterne inntar ulike posisjoner.

Imidlertid, når det er sagt, anser jeg boken som et godt bidrag til både å belyse historiske endringer i skolen og vise det komplekse forhold mellom politikk, praksis og forskning.