

Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland?

Svein Østerud*,

Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo, Norge

Sammendrag

I de siste par tiårene har vi opplevd en økende globalisering av utdanningssektoren, som særlig har kommet til uttrykk gjennom innføringen av internasjonale tester i regi av OECD. Bruken av internasjonale tester for å måle kvalitet i utdanning har blitt et anerkjent virkemiddel i internasjonal skoleutvikling. Den normative makten som prestisjefylte standardiserte tester har fått, kan tolkes som en global testkultur, først og fremst forbundet med PISA, elevenvalueringen som blir gjennomført hvert tredje år i fagområdene lesing, matematikk og naturfag. Testkulturen gjennomtrenger alle deler av skolens liv og skaper en atmosfære av konkurranse, ikke bare mellom skoler, men også mellom land. På toppen av rangeringslisten med deltakerlandene finner vi Finland; finske elever skårer litt bedre enn elevene i Singapore og Canada. Paradoksalt nok bryr finnene seg mindre om PISA-målingene enn befolkningen i mange andre land; de har holdt god avstand til OECDs New Public Management-orienterte reformforslag. Finnene har alltid holdt fast ved sin lokalt baserte skole: myndighetene har gitt de høyt utdannede lærerne tillit og profesjonell autonomi. Det er ingen tvil om at vi kan lære av det finske skolesystemet, men ikke ved å etterligne det. Finsk skoles suksess skyldes et komplekst samspill mellom flere faktorer. Bare i den grad vi erkjenner dette, kan vi hente inspirasjon og veiledning fra finsk utdanning for vår egen skoleutvikling.

Nøkkelord: *Testkultur; konkurranse; det finske paradokset; globalisering; velferdsstat*

Abstract

During the last two decades, we have seen an increasing globalization of the education sector, in particular expressed through the implementation of international tests organized by OECD. The use of international tests as a policy tool has been legitimized within international educational development for the purpose of measuring education quality. The normative power of high-stakes standardized testing can be understood as a global testing culture, particularly associated with the three-yearly Student Assessment (PISA) in reading, mathematics and science. The testing culture permeates all aspects of school life, creating an atmosphere of competition not only between schools, but also between countries. At the top of the ranking lists of the participating countries we find Finland; their students do slightly better than the students in Singapore and Canada. Paradoxically enough, the Finnish people busy themselves less with the PISA Assessments than people in many other countries, and have kept OECD's New Public Management-oriented reform proposals at a distance. The Finns have always stuck to their locally based school: the authorities have given the highly educated teachers confidence and professional autonomy. There is no doubt that we can learn from the Finnish school system, but not by imitating it. The success of the

*Korrespondanse: Svein Østerud, Universitetet i Oslo, Institutt for pedagogikk, Postboks 1092, Blindern, N-0317 Oslo, Norge. E-post: svein.osterud@iped.uio.no

©2016 Svein Østerud. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Svein Østerud. "Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland?" *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 2, 2016, pp. 14–35. <http://dx.doi.org/10.17585/ntp.v2.119>

Finnish school is due to a complex interaction of several factors. Only to the extent that we acknowledge this, can we draw inspiration and guidance from Finnish education for our own school development.

Keywords: *Test culture; competition; the Finnish paradox; glocalization; welfare state*

Received: June 2015; Accepted: February 2016; Published: May 2016

Pisa-sjokket

4. desember 2001 ble resultatene fra de første PISA-målingene offentliggjort i Norge.¹ Det vakte stor bestyrtelse at norske 15-åringer presterte på et middels kompetansenivå internasjonalt i lesing, naturfag og matematikk. Resultatene ble oppfattet som svake for Norges vedkommende; de utløste store overskrifter i avisene og ble omtalt som «PISA-sjokket».² På en pressekonferanse samme dag uttalte utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet: «Dette er skuffende, nesten som å komme hjem fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje.» Dagen etter erklærte *Dagbladet* med katastrofeoverskrifter: «Norge er en skoletaper.» I ingressen heter det: «Hermed er det solid dokumentert: - Det er typisk norsk å være middels!»³

Dette øyeblikket lar seg analysere som en *retorisk situasjon* (Bitzer, 1968). Sjokket over at norsk skole ikke var blant de beste i verden, skapte en situasjon av frykt og rådvillhet hvor det forventes at noen griper inn raskt og setter tingene på plass (Malkenes, 2014, s. 9 ff.; 2015). Den som føler seg kallet til det, må stå frem og skape enighet om hvordan problemet skal tolkes, og tenne interesse for å løse det. Situasjonen ga Kristin Clemet en anledning til å anvende det som hun i en kronikk i *Morgenbladet*, 14.07.2006, kalte «problemformuleringsprivilegiet».⁴ Hvordan Clemet og hennes departement sikret seg monopol på sannheten, er redegjort for i memoarene som hennes statssekretær Helge Ole Bergesen ga ut i 2006 under tittelen *Kampen om kunnskapsskolen*: De hadde PISA-forskerne på lag, hevder han, og kunne tilbakevise all «useriøs kritikk», samtidig som de kunne klandre kritikerne for å være forutinntatte (s. 80): «Det var påfallende hvor mange med akademiske titler innenfor pedagogikkprofesjonen som lot alle krav til akademisk saklighet fare og åpenlyst misjonerte for sine personlige politiske oppfatninger.»

¹PISA står for OECDs Programme for International Student Assessment og gjennomføres hvert tredje år i fagområdene lesing, matematikk og naturfag. Målgruppen er alle 15-åringer i hvert av deltakerlandene, og blant disse trekkes det ut et representativt utvalg som deltar i undersøkelsen.

²I artikkelen «Education in the News and in the Mind», *Nordicom Review* 32 (2011) 2, 99–116 analyserer Audun Fladmoe den polariserte politiske debatten vi fikk i norske medier etter offentliggjøringen av de første PISA-undersøkelsene.

³Clemets uttalelse er gjengitt i Erling Ramnefjells artikkel som stod i *Dagbladet* 5. desember 2001. Etter at de tredje PISA-undersøkelsene ble offentliggjort i 2010, bekreftet Kristin Clemet i et intervju i NRK 7.12.2010 at «PISA-undersøkelsene sendte et sjokk gjennom oss» (Sanden, 2010).

⁴«Den som har problemformuleringsprivilegiet i den offentlige debatt får også makt over løsningen», heter det i denne artikkelen. Denne tankegangen ligger også til grunn for opprettelsen av tankesmier som Civita.

Allerede samme dag som PISA-sjokket rammet Norge, gjenoppnevnte Kristin Clemet Kvalitetsutvalget som den forrige regjeringen hadde nedsatt, utpekte Astrid Søgne som leder og ga det et betydelig endret mandat.⁵ Utvalget fikk kort frist til å utarbeide en delinnstilling som skulle «beskrive, analysere og vurdere hovedtrekkene i dagens system for kartlegging og vurdering av kvaliteten i grunnopplæringen, herunder rapportering, både på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå». Kvaliteten skulle «ses i lys av internasjonale prosjekter og initiativ på dette feltet (bl.a. i regi av OECD) og systemer for kvalitetsvurdering i grunnopplæringen som er utviklet i andre land», heter det i delinnstillingen NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse*, kap. 1.9.

PISA-sjokket ble et vendepunkt for norsk skolepolitikk. Ifølge Bergesen (2006, s. 42) ble «PISA-resultatene en *flying start*» for den politiske ledelsen i Utdannings- og forskningsdepartementet. En ny *utdanningsdiskurs* ble etablert, og den tegnet et dystert bilde av norsk skole. «Mange har inntrykk av at skolen er preget av uvilje mot forandring», heter det i St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, og at Norge er «et av OECD-landene med størst problemer med umotiverte elever og lite arbeidsro i timene» (s. 12 f). Det slås også fast at «en urovekkende stor gruppe elever tilegner seg ikke tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter i løpet av den obligatoriske skolegangen». Dessuten fastslår Kvalitetsutvalgets hovedinnstilling NOU 2003: I første rekke at «lærerkompetansen er svak på viktige felt», og at «mange skoleeiere og skoleledere har ikke tilstrekkelig kompetanse eller ressurser til det som kreves av ledelse i en moderne kunnskapsbedrift» (s. 281).

Det er den sosialdemokratiske enhetsskolen som her får sitt pass påskrevet; ja, selve betegnelsen *enhetsskole* blir avskrevet som utdatert. Begrunnelse og legitimering for sin vurdering av norsk skole finner det såkalte Søgneutvalget i OECDs komparative utdanningsstudier; i NOU 2003: 16 heter det i kap. 4 (s. 42).

OECD er etter hvert blitt et av de største analytiske fagmiljøene for utdanning i verden. Gjennom studier, komparative analyser og ikke minst gjennom indikatorutvikling får arbeidet i OECD stor oppmerksomhet i de nasjonale utdanningspolitiske debattene.

Spørsmålet er imidlertid om autoriteten til OECDs utredningsapparat kan legitimere stemplingen av Norge som «skoletaper». Norske elever har faktisk skåret på et gjennomsnittsnivå fra den første PISA-undersøkelsen i 2000 til den siste i 2012. Det er også grunn til å spørre hvor egnet PISA-målingene er som indikator på kvaliteten i norsk utdanning, og om de i det hele tatt kan brukes til å trekke slutninger om feil og mangler i det norske utdanningssystemet. Dette er spørsmål som blir reist i flere av artiklene i *PISA – sannheten om skolen?* – en artikkelsamling redigert av Eyvind Elstad og Kirsten Sivesind (2010). Den svenske pedagogikkprofessoren Ulf Lundgren, som selv var med på å grunnlegge PISA-testene, redegjør i sitt bidrag med tittelen «PISA» for hvordan testene ble til på 1990-tallet som et styringsinstrument for å bedre et lands konkurranseevne i den globale økonomien. Den endringstakten som preger

⁵Jf. Kristin Clemets blogg: «Stoltenbergs kunnskapsbløff», 10.09.2011 (clemet.blogg.no/1315665932).

våre vestlige samfunn, gjør det umulig å operere med faste kunnskapsmål for utdanningen, mener (Lundgren, 2010, s. 51): «Hastigheten i förändringen av kunskaper och teknik skapade osäkerhet om målen för olika utbildningar. Styrningen av utbildning riktades allt mer mot resultat och mindre mot mål.»

Den kritiske brodden som er implisitt i Lundgrens artikkel, kan vi gjenfinne spissformulert i en artikkel av utdanningsforskeren Gert Biesta, «Good Education in an Age of Measurement» (2009, s. 43): «The danger here is that we end up valuing what is measured, rather than that we engage in measurement of what we value». En nestor i norsk utdanningspolitikk, Ole Briseid, gjør seg – etter 20 års erfaring som ekspedisjonssjef i Kunnskaps- og forskningsdepartementet – lignende refleksjoner. I et intervju i *Morgenbladet*, 4. april 2014 (Jakobsen, 2014) uttaler han: «Norsk skole tar ikke engang hånd om en tredel av sitt samfunnsoppdrag», og utdyper kritikken slik:

Man setter likhetstegn mellom god skole og PISA-testene, og later som at de måler helheten. Det er helt urimelig at OECD skal diktere utdanningspolitikk på denne måten. I USA tar ledende skolefolk nå et generaloppgjør med testkulturen i skolen. Det samme skjer i andre land, og jeg ser til og med signaler om de samme tankene i OECD. Norge kan komme i en situasjon der vi går i en retning de andre forlater.⁶

Enda mer kritisk til PISA-prosjektet er professor Svein Sjøberg, som i likhet med Lundgren har lang erfaring med internasjonale elevtester. I artikkelen «PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD» definerer han PISA som et politisk prosjekt som setter til side skolens opprinnelige målsetting (Sjøberg, 2014, s. 30):

Det dreier seg om globalisering av utdanningssektoren, om troen på at konkurranse fremmer kvalitet, både mellom elever, skoler, lærere og ikke minst mellom nasjonene. Målet er at skolen skal effektiviseres og at skolens primære mål skal være å forberede de unge til å bli produktive i en konkurransepreget global økonomi. PISA trumfer skolens brede dannelsesmandat og omdefinierer skolens mål og mening.

Komparativ pisa-forskning

I kjølvannet av PISA-testene har vi fått flere komparative studier som undersøker hvordan de enkelte landene oppnår sine testresultater, hva de bruker dem til, og hvordan landene lar seg påvirke av hverandres resultater. En slik studie er *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance* (2013), en artikkelsamling som ble til på grunnlag av en konferanse ved Universitetet i Albany i 2011 over temaet «Who succeeds at PISA and why? The role of PISA in global educational benchmarking». I innledningskapitlet oppsummerer redaktørene

⁶Kritikken mot den innflytelsen internasjonale tester har på skolepolitikken i OECD-landene har etter hvert fått bred oppslutning. 6. mai 2014 publiserte 83 professorer og skoleledere et åpent brev i *The Guardian* til PISA-sjefen Andreas Schleicher, der de hevder at testene innsnevrer skolens mål, minsker lærernes frihet og profesjonelle handlingsrom, stresser både skole, lærere og elever og innbyr til kortsiktige, raske løsninger (<http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>).

Heinz-Dieter Meyer og Aaron Benavot de innsiktene som forfatterne av de 14 artiklene har frembrakt (Meyer & Benavot, 2013, s. 9):

They question the presumption that the quality of a nation's school system can be evaluated through an assessment that claims to be politically and ideologically neutral, presumably producing disinterested data. They propose that PISA's dominance in global educational discourse runs the risk of engendering an unprecedented process of worldwide educational standardization for the sake of hitching schools more tightly to the bandwagon of economic efficiency, while sacrificing their role of preparing students for independent thinking and civic participation.

I en av artiklene drøfter sosiologen David H. Kamens (Kamens, 2013, s. 120 ff.) den endringen som har skjedd i den internasjonale utdanningsdiskursen siden slutten av 1970-tallet. Opprinnelig var OECD en tankesmie med oppmerksomheten rettet mot det særegne ved nasjonale utdanningstradisjoner. OECDs avdeling for evaluering av utdanning, IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), som ble opprettet i 1958 under ledelse av den svenske pedagogen Torsten Husén, var opptatt av nasjonale utdanningssystemer som selvstendige, historiske enheter. De var «naturlige», relativt lukkede systemer med en organisk struktur, og det hadde liten eller ingen hensikt å sammenligne dem.

Mot slutten av 1970-årene gjennomgikk utdanningsevalueringen et radikalt perspektivskifte som følge av globaliseringen og opprettelsen av EU. Utdanning ble nå et kulturelt prosjekt for *verdenssamfunnet*, et prosjekt som bygde på en syntese av verdier som står i et konfliktfylt forhold til hverandre: internasjonal kapitalisme, menneskerettigheter og politisk demokratisering. I en verden i rask endring undergraves nasjonalstatenes rolle som nøkkelaktører i utdanningspolitikken; utdanning er ikke lenger et nasjonalt kulturelt prosjekt, og nasjonens historie blir ikke lenger ansett som en påvirkningsagent. Ifølge Kamens er verdensbankens motto «examine, assess, and compare» (Kamens & McNeeley, 2010) blitt retningsgivende for utdanningssektoren etter at PISA-prosjektet overtok hegemoniet i OECD. I dette prosjektet er det siden 1999 samlet inn store datamengder i deltakerlandene med sikte på å finne frem til «best practices» i landenes utdanningssystemer. Dataene lar seg analysere statistisk på en rekke forskjellige nivåer: man kan se på forskjeller mellom landene, variasjon mellom kommuner og mellom skoler, man kan se på effekten av jevnaldergrupper og av klasseromsdynamikk, samt på effekten av individuelle forskjeller mellom elevene. I flere av deltakerlandene ble det igangsatt en veritabel jakt på «best practices» eller modeller man kunne kopiere, etter at det ble kjent hvilke land som hadde oppnådd de beste resultatene i de første PISA-testene i 2001.

I tid falt dette perspektivskiftet sammen med *moderniseringen av offentlig sektor* som skjedde på slutten av 1900-tallet. Utdanning ble i likhet med andre velferdstjenester underlagt en økonomisk kalkulerende rasjonalitet (Skarpenes & Nilsen, 2014). Resultat eller måloppnåelse skulle vurderes i forhold til den innsatsen som var nedlagt. Denne tenkningen, som går under betegnelsen New Public Management, er inspirert av markedsteori og lånt fra privat sektor. Intensjonen var å gjøre offentlig

sektor mer lik privat sektor når det gjelder organisering og ledelse (Christensen & Læg Reid, 2001, 2007). Et bærende prinsipp i NPM er den såkalte «benchmarking» – at man sammenligner organisasjoner, programmer og arbeidsmåter ut fra gitte kriterier eller standardverdier i den hensikt å oppnå forbedringer. «Benchmark» er en indikator som brukes for å undersøke hvorvidt målet eller delmålet er nådd (Utdanningsforbundet, 2007, 2013). Når PISA-undersøkelsene baserer seg på universelle, apolitiske indikatorer av dette slaget, pådrar de seg store metodologiske problemer som det er nødvendig å ta på alvor.⁷

Når OECDs sekretariat dertil gir råd og veiledning til utdanningspolitikere i medlemslandene (Tröhler, 2013; Sellar & Lingard, 2013), er organisasjonen i ferd med å bli det som utdannings sosiologen Heinz-Dieter Meyer har kalt «an unelected world ministry of education».⁸ Det faktum at det hvert tredje år siden 2001 er blitt produsert datasett som tillater komparative analyser, har satt fart i reformarbeidet i mange land. At resultatene er åpent tilgjengelige, har gjort det lettere for dem både å identifisere «vinnerne» i konkurransen om den beste utdanningen, og å etterligne den praksisen som har gitt suksess.

OECDs institusjonalisering av testing, evaluering og veiledning har ifølge Baker og LeTendre (2005) skapt en egendynamikk i utviklingen av utdanningssystemer. Vår tids opptatthet av utdanning har skapt stor interesse for testing som har ført til serier med reformer. I sin tur har dette økt etterspørselen etter mer testing og evaluering for å finne ut om reformene holder mål. Men uansett hvor godt elevene måtte prestere på de internasjonale testene, vil utdanningspolitikere i mange land være ute etter å forbedre sine respektive utdanningssystemer. I den globale økonomien ansføres alle land til å sammenligne og konkurrere; alle vil stadig se seg om etter fortrinn som kan gjøre eget land mer konkurransedyktig.

Denne totale institusjonaliseringen av utdanning fører med seg en tendens til konvergens mellom utdanningssystemene i medlemslandene (Sellar & Lingard, 2013; Wiseman, 2013). Flere utdanningsforskere har hevdet at det foregår en *standardisering* på tvers av land, tilmed utenfor OECD-området (Baker & LeTendre, 2005; Kamens, 2013; Tröhler, 2013). I det sammenfattende innledningskapitlet til *PISA, Power, and Policy* peker imidlertid redaktørene Heinz-Dieter Meyer og Aaron Benavot på at standardisering ikke er den eneste mulige responsen på PISA-evalueringene. Deres kritiske drøfting av OECDs rolle som utdanningspolitisk aktør munner ut i en oppstilling av to mulige scenarier for fremtidig bruk av PISA-evalueringene (s. 20–21):

- Future 1: Worldwide Standardization, Uniformity and Surveillance of Education
- Future 2: Cross-cultural Learning, Diversification and Innovation

⁷Jeg drøfter slike metodiske problemer i artikkelen «PISA- og TIMSS-undersøkelsene. Hvor viktige er de for norsk skole og hvilke lærdommer kan vi høste?». I: Birgit Brock-Utne & Liv Bøyesen (Red.): *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør* (s. 204–18).

⁸Uttalelsen falt under PISA-konferansen ved Universitetet i Albany i 2011, og er gjengitt i Kamens, 2013, s. 123. Det siktes her til OECDs Education Directorate, som blir ledet av Andreas Schleicher.

Det siste scenariet peker mot en diametralt motsatt bruk av sammenlignende evalueringer. Evalueringene vil kunne fungere som en *interkulturell læringsarena*, der et deltakerland tar sine egne etablerte kulturelle praksiser på alvor, samtidig som det bruker andre lands fremgang som inspirasjon til å gjennomføre innovasjoner. En lav skåre i en bestemt kategori fører da ikke til at landet foretar raske endringer i utdanningspolitikken, men stimulerer heller til grundige overveielser og sonderinger. De tenker seg også at det etableres turnusordninger som gjør det mulig for lærere og skoleadministratorer å besøke eller gjennomføre studieopphold hos kolleger i andre deltakerland. I stedet for å konkurrere om rangeringer vil pedagoger og lærere i deltakerlandene kunne samarbeide og utveksle ideer og praksiser på tvers av institusjoner og landegrenser.

Det finske paradokset

Under overskriften «The Finland Paradox» har redaktørene Heinz-Dieter Meyer og Aaron Benavot satt sammen en egen seksjon om Finland, bestående av tre artikler som alle tar mål av seg til å forklare hvorfor Finland har ligget på topp i alle PISA-målingene gjennom mer enn et tiår.⁹ Det bemerkelsesverdige er at Finland mer enn noe annet land i verden har holdt god avstand til OECDs reformforslag, sammenfattet i begrepene «accountability», «efficiency», «quality» og «transparency». Og mens de andre nordiske landene raskt innførte nasjonale prøver etter modell av PISA-testene, har Finland fortsatt ingen tilsvarende tester. Finnene har verken inspeksjoner i grunnskolen eller eksamener som er organisert fra sentralt hold. Ei heller ønsker de noen form for konkurranse mellom ulike skoler, selv om foreldrene nå fritt kan velge hvilken skole deres barn skal gå på.

Vi står med andre ord overfor det *paradokset* at Finland – en nasjon som er lite opptatt av PISA-rangeringene, og med et skolesystem som ikke er orientert mot å oppnå høyest mulig skår på internasjonale tester – er blant de desiderte PISA-vinnerne. Interessen for den finske suksessen har vært overveldende. Store skarer av PISA-entusiaster har latt seg lokke av Finlands topprangering i målingene til å besøke landet, og myndighetene har funnet det nødvendig å regulere trafikken ved å kreve en avgift av dem som ønsker å sitte og observere i et finsk klasserom (Meyer & Benavot, 2013, s. 15). Det er opprettet et eget statlig reisebyrå som organiserer «Edu-Tours» i den finske skolen. Vi må kunne gå ut fra at mange av finlandsfarerne er motivert av en overbevisning om at sannheten om hva som er best klasseromspraksis, er å finne i de finske klasserommene.

De tre artiklene om finsk utdanning, forfattet av europeiske utdanningsforskere, er imidlertid samstemte i at suksessfaktoren ikke lar seg henføre til klasseromspraksis. Tvert imot hevder Paul Andrews i sin artikkel (2013, s. 102): «Indeed, research has found a tradition of teacher-dominated practice that had changed little in

⁹Finland var på første eller andre plass blant OECD-land i alle tre kategorier – matematikk, lesing og naturfag – i alle år frem til 2012, da det endte på henholdsvis 12., 6. og 5. plass blant OECD-land.

fifty years [. . .]» og foreslår at man leter etter mer komplekse forklaringer på Finlands utdanningssuksess.¹⁰ I sine forklaringsutkast er disse artiklene inspirert av skoleforskeren og skolepolitikeren Pasi Sahlbergs standardverk *Finnish lessons* (2011), og en av artiklene sammenfatter Sahlbergs analyse av finsk skoleutvikling slik (Varjo, Simola & Rinne, 2013, s. 53):

The 'Finnish Lesson' has demonstrated two things: on the one hand, it is possible to combine quality and equity of education at a reasonable financial cost; on the other hand, this has been possible to achieve without school inspection, standardized curriculum and high-staked student assessments, test-based accountability, or a race-to-the-top mentality in terms of educational change.

Samlet har disse analysene av finsk utdannings- og forskningspolitikk påvist at suksessen må forklares med en kombinasjon av historiske, sosiale og kulturelle faktorer.

Suksessfaktoren fremfor noen er et *velutdannet lærerkorps* – dette er det enighet om blant forskerne. Alle som skal bli lærere i finsk skole – også førskolelærere – må ha en femårig mastergrad, og slik har det vært i mer enn 40 år. Læreryrket har høy status i Finland, og det er hard konkurranse om studieplassene. Bare én av ti søkere kommer inn på lærerutdanningen ved Finlands åtte universiteter (Sahlberg, 2011, s. 70 ff.; 2015, s. 127 ff; Miettinen, 2013, s. 109). Lærerutdanningen ble flyttet fra lærerhøgskoler til universiteter på 1970-tallet, og det ga den et sterkere forskningsfundament. Før denne reformen var lærerutdanningen en seminarrettet og praktisk utdanning; med flyttingen ble den tydelig innrettet mot å være forskningsbasert. Særlig legges det vekt på å utvikle studentenes analytiske ferdigheter, først og fremst evnen til å reflektere over undervisnings- og læringsprosesser (Silander & Välijärvi, 2013, s. 87).

Universitetene i Finland har stor frihet til å utvikle sine egne lærerutdanninger – med forbehold om noen minimumskrav som alle må følge. Det har ikke vært noen systematiske endringer i finsk lærerutdanning siden 1970-tallet. I den grad det har forekommet endringer, har de vært desentraliserte og frivillige, og det er lærerutdannerne selv og forskere på feltet som har initiert dem (Afdal, 2012). Samtidig har de finske lærerne høy grad av autonomi: de kan selv bestemme hvordan de vil legge opp undervisningen, og hvilke bøker de skal bruke. Så lenge lærerne holder seg innenfor budsjett og generelle retningslinjer med noen rundt formulerte målsetninger, vil de ikke bli utsatt for noen form for kontroll, verken fra rektor eller myndigheter. For å kunne arbeide som autonome profesjonelle pedagoger og utnytte den ekspertisen de har skaffet seg gjennom en lang og grundig utdanning, må lærerne ha *tillit*, ikke bare fra ledelsen ved skolen og skolemyndigheten, men også fra foreldrene. Lærerne er avhengige av at foreldrene har tillit til at barna deres får muligheter til å lære på høyt nivå, uavhengig av hvor de bor og hvilken sosial bakgrunn de har. Og den tilliten har

¹⁰Dette samsvarer med konklusjonen i kronikken «Den finske Pisa-løsningen», som Bjørn Bolstad, rektor ved Ringstabekk skole, publiserte i *Klassekampen*, 16.04.2015 etter et skolebesøk i Finland.

de finske lærerne i stort monn (Silander & Välijärvi, 2013, s. 94 f.; Miettinen, 2013, s. 131 f.).

I klar opposisjon til OECD-kravet om full åpenhet («transparency») omkring PISA-dataene har finske skolefolk gått inn for å unnlate å publisere rangeringslister av skoler. Dette ville etter deres mening skape et uheldig konkurranseforhold mellom skolene og dessuten øke forskjellene mellom skoler (Varjo, Simola & Rinne, 2013, s. 64 ff.; Miettinen, 2013, s. 142). I en oppfølgingsbok *Finnish Lessons 2.0* (2015) oppgir Pasi Sahlberg «collaboration among schools» som en av suksessfaktorene for den finske skolen, og utdyper sitt resonnement slik (s.149):

The basic assumption is that educating people is a collaborative process and that cooperation, networking, and sharing ideas among schools will eventually raise the quality of education. When schools collaborate, they help one another and help teachers create a culture of cooperation in their classroom.

Lærerne samarbeider gjerne i team, og resultatet av deres arbeid kommer hele skolen til gode ved at det skaper en *kollegial kultur* og øker det Hargreaves og Fullan i sin bok *Professional Capital* (2012) kaller «skolens profesjonelle kapital».

En viktig komponent i den profesjonelle kapitalen som bygges opp i finske klasserom og skoler, er lærernes evne til å se den enkelte elev som et unikt individ (Sahlberg, 2015, s. 52 f. og s. 82 ff.). Reformen på 1970-tallet introduserte en ny måte å organisere undervisningen på, basert på prinsippene *differensiering* og *personlig læring*. Tidligere hadde elever som kom til kort i ett eller to fag, vært nødt til ta hele skoleåret om igjen. Det påførte mange av dem et stigma som hadde en negativ innvirkning på deres selvbilde og motivasjon for å lære. Ofte senket det også lærernes forventninger til elevenes evne til å lære og førte elevene inn i en ond sirkel som forfulgte dem langt opp i voksen alder. Den nye reformen bygger på det premisset at alle elever kan nå målene i grunnskolen hvis læringen er organisert slik at de enkelte elevenes behov og karaktertrekk blir tatt hensyn til. Elever av ulik støpning må lære å arbeide og studere sammen i samme klasse, men det forutsetter at læreren skaper læringsomgivelser og velger pedagogiske metoder som tar i betraktning forskjeller i personlighet, evner og interesser hos klassens elever.¹¹ I praksis skjer det ved at læreren følger opp problemet så snart han blir klar over at en elev ikke henger med og har behov for hjelp. Eleven får tilbud om et personlig læringsopplegg tilrettelagt av en spesialpedagog innenfor rammen av den ordinære undervisningen. Denne institusjonaliserte spesialpedagogiske praksisen er et viktig virkemiddel for å forebygge at elever stryker eller faller fra opplæringen, samtidig som den bidrar til større likhet i skolen (Miettinen, 2013, s. 139 ff.). Det har da også vist seg at så lenge det har vært gjennomført PISA-tester, har Finland hatt minst variasjon mellom skoler av alle OECD-landene med hensyn til elevprestasjoner både i lesing, matematikk og naturfag (Sahlberg, 2015, s. 62).

¹¹På 1980-tallet var Howard Gardners teori om våre multiple intelligenser i *Frames of Minds* (1983) en viktig inspirasjonskilde for dette reformarbeidet.

Differensieringsprinsippet kommer også til uttrykk i en ordning som tillater den enkelte elev å bygge sitt eget karriereløp – enten det gjelder allmennfag eller yrkesfag – ved å utnytte en modulbasert læreplan og kombinere kurs fra ulike skoler og utdanningsinstitusjoner. Kursene kan gjennomføres i ulikt tempo, avhengig av elevenes evner og livssituasjon. Gjennom sammenlignende studier har utdanningsforskeren Warner Norton Grubb (2007) dokumentert at Finland med de ovenfor omtalte differensieringsprinsippene, personlig læring og personlig karrierebygging, møter dynamiske forskjeller i skole og utdanning på en annen måte enn mange andre OECD-land. Med det har landet på relativt kort tid maktet å realisere ambisjonen om å bygge opp et rettferdig utdanningssystem.

Den offentlige skolen er så å si enerådende i Finland (det finnes bare 72 privatskoler i hele landet), og skolen er selve grunnpilaren i en sterk velferdsstat (Miettinen, 2013, s. 149, og s. 172 ff.). Lærerne er aktive deltakere og bidragsyttere i sine respektive lokalsamfunn; til gjengjeld har den enkelte skole full støtte fra lokalsamfunnet som anerkjenner lærernes arbeid med å utdanne fremtidige samfunnsborgere (Simola, 2015, s. 264 ff.).

Finland blir ansett for å være et *kreativt kunnskapssamfunn* – 1990-tallets Nokia-under er et talende vitnesbyrd om dette – og det er det finske utdanningssystemets fortjeneste at landet har bygd opp en unik kunnskapskapital. Det er velkjent at landet har vært gjennom dype økonomiske kriser. Særlig hardt rammet ble landet etter Berlinmurens fall i 1989, da finnene mistet sin privilegerte adgang til det russiske eksportmarkedet. Økonomien kollapset, og arbeidsledigheten steg til nærmere 20 %. I denne kritiske situasjonen valgte Finland å gå sin egen vei. Skolesektoren ble skånet for sparingstiltak og innstrammingsprogrammer. I stedet for å gjennomføre inspeksjoner og kontroll av skolenes forbruk satset finnene på at lærerne ville være i stand til å overvåke seg selv og yte sin skjerv til den snuoperasjonen som måtte til (Sahlberg, 2011, s. 106 ff. og s. 116 ff.; Miettinen, 2013, s. 75 ff.). Hargreaves og Shirley (2012) refererer en uttalelse fra en representant for det finske nasjonale utdanningsstyret (s. 64):

[W]e trust the expertise of our principals and teachers. We respect that expertise and we try to understand what is happening in the everyday life of schools and what questions have to be worked with, and we try to combine that with issues, interests and needs of the future at the national level.

Mange land kunne ønske seg en *profesjonell kapital* som den Finland besitter i kraft av sitt høyt utdannede lærerkorps. Gjennom et femårig forskningsbasert masterstudium tilegner lærerne seg ikke bare store kunnskaper i fagdisiplinene, men også innsikt i barns kognitive og emosjonelle utvikling samt evne til å reflektere over lærings- og undervisningsprosessene. Gjennom teamwork og nettverksbygging utvikler lærerne *sosial kapital* i form av gjensidig tillit som befordrer læring og utvikling, så vel i klasserommet som i skolesamfunnet og i det lokalsamfunnet som skolen skal betjene. Det helhetsbildet som tegnes gjennom forskningsrapportene om Finland, er av et land

som er i besittelse av et særlig forråd av de kapitalformene som vi vil kunne trenge som borgere av et verdenssamfunn.¹²

Finnene har satt ut i livet det Hargreaves og Shirley i sin komparative studie *The Global Fourth Way* (2012) oppfatter som en fremtidsrettet utdanningsfilosofi med global relevans, en tenkning som kombinerer respekt for det enkelte individ med ansvar for kollektivet. Det må betraktes som et paradoks at en nasjon som har den laveste prosentvise innvandringen blant OECD-landene (ca. 5 %), har utviklet en pedagogisk praksis og en sosialpolitikk som synes særlig egnet til å håndtere de utfordringene mange land har med å integrere ulike etniske befolkningsgrupper. Det går an å forestille seg den finske skoleklassen som et *integreringsverksted* der elever med ulike sosiale og kulturelle forutsetninger og ulike læringsstiler blir tilbudt personlig tilpassede læringsprogram etter behov, og der hensikten er å få alle til å fungere sammen som et effektivt kollektiv.¹³ Likeledes er det mulig å betrakte finske lokalsamfunn med sine veletablerte velferdsordninger som prototyper for bærekraftige livsmiljøer i en verden stadig mer preget av fri flyt av varer, kapital, tjenester og arbeidskraft over landegrensene (Miettinen, 2013, s. 84).

Kan teorien om «glokalisering» kaste lys over skoleutviklingen i finland?

Det engelske ordet «glocalisation» er en kombinasjon av «globalization» og «localization». Således er det et teleskopord og blir ofte assosiert med det folkelige uttrykket «å tenke globalt og handle lokalt». Ordet ble introdusert i engelsk språk på 1990-tallet av sosiologen Roland Robertson med artikkelen «Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity» (Robertson, 1995), og henspiller på det forhold at globalisering aldri må oppfattes som en enveisprosess, ei heller som en så homogeniserende prosess som vi ofte tenker oss. Med glokalisering vil Robertson uttrykke at den kulturelle, økonomiske og politiske globaliseringen nedfeller seg i ulike lokale forhold. Den lokale kulturen tar da opp i seg internasjonal kultur, samtidig som den beholder sitt særpreg.

En annen sosiolog, Zygmunt Bauman, har videreutviklet begrepet og lansert det som en løsningsstrategi for de utfordringene og truslene som vår klode står overfor i dag: global oppvarming, forurensning av luft og vann, samt økende innvandring til vestlige land på grunn av befolkningsvekst i fjerne land som ikke har næringsgrunnlag eller arbeid for egen befolkning (Bauman, 2014). Bauman trekker vekslers

¹²I finske læreres *profesjonelle kapital* inkluderer Hargreaves og Shirley dessuten (2012, s. 49 ff.): «*Moral Capital*. There is inclusion and knowledge of all students, not only identification of some. *Symbolic Capital*. Teachers are valued as a high-status investment, not as a disparaged taxpayer cost. *Decisional Capital*. Teaching is a long-term career, not a temporary job.»

¹³Sahlberg (2015, s. 97) refererer undersøkelser som viser at «immigrant students in Finnish schools seem to perform significantly better than immigrant students in many other countries in PISA before 2009 [...]» Imidlertid later det til å være en terskel for hvor mange elever med innvanderbakgrunn det kan være i klassen. Overskrides den, faller prestasjonene hos alle klassens elever.

på samfunnsgeografen Manuel Castells' trebindsverk om nettverkssamfunnet, der forfatteren beskriver hvordan moderne, vestlige samfunn er inne i en overgangsfase hvor forholdet mellom arbeid, kapital og stat er endret (Castells, 1996–1998). Takket være Internett og beslektede elektroniske nyvinninger er samfunnet organisert som et «flytrom» (*space of flows*), hevder Castells – et globalt rom hvor vi omgir oss med en kontinuerlig strøm av kapital, informasjon, teknologi, bilder, lyd og symboler. I dette virtuelle «flytrommet» kan sosiale aktører være til stede samtidig, uten å være i det samme fysiske rommet. Således kan to finansaktører befinne seg på steder som ligger langt fra hverandre i fysisk forstand, for eksempel i New York og London, og likevel oppleve at de er samtidige deltakere i det samme finansmarkedet (Eriksen, 1998; Østerud & Skogseth, 2008).

I takt med at det globale «flytrommet» ekspanderer og blir mer og mer invadert av kapitalistiske selskaper som satser på å oppnå konkurransefordeler, mister «stedsrommet» (*space of places*) – rommet hvor vi lever våre fysiske liv – mer og mer av sin opprinnelige betydning og funksjon. Gradvis blir samfunnets institusjoner restrukturert slik at de kan bidra til å opprettholde dagens globale økonomiske orden. Lokalsamfunnene må oppgi en betydelig del av sin autonomi og mulighet til å sette opp og kjøre sin egen agenda. I mange land er også skolesystemet i ferd med å bli fasett inn i denne globale økonomiske orden.

I «flytrommet» møtes menneskene primært som medlemmer av det som sosiologen Benedict Anderson har kalt «forestilte fellesskap» (*imagined communities*) (Anderson, 1983). Det er utopiske fellesskap som nasjoner, religiøse samfunn eller multinasjonale selskaper som holdes sammen takket være kommunikasjon via trykte bøker, telefon og etter hvert radio, TV og Internett. Særlig har den stadig ekspanderende nettkommunikasjonen gjort Andersons synspunkter aktuelle. Her dreier det seg om isolerte og lukkede enheter som låser antagonistiske og prinsipielt uforenlige interesser inne i gjensidige konkurranseforhold, og på den måten gir opphav til gjensidig mistenksomhet og fiendskap.

Dagens mennesker som lever sine liv i spennet mellom det globale «flytrommet» og det lokale «stedsrommet», har imidlertid en mulighet til å ta *globaliseringsprosessen* i egne hender. I «stedsrommet» har vi – til forskjell fra «flytrommet» – anledning til å møtes som personer – naboer, arbeids- eller skolekamerater, bussjåfører, postmenn, butikkansatte, kelnere, leger, tannleger, sykepleiere, resepsjonister, lærere, politimenn, kommuneansatte, sikkerhetsvakter osv. Noen av dem står vi overfor som venner, andre som fiender. Men enten de er venner eller fiender, kommuniserer vi med dem som *personer*, og ikke som anonyme, utskiftbare, stereotype eksemplarer av en abstrakt kategori.

Dette innebærer at normene for mellommenneskelig interaksjon er radikalt annerledes i «stedsrommet» enn i «flytrommet», og at individets sosialisering og identitetsbygging blir kvalitativt forskjellig om den foregår gjennom fysisk tilstedeværelse i eget lokalmiljø, enn om den foregår gjennom aktiviteter på Internett. Det er grunn til å tro at et livskraftig lokalmiljø gir de unge de beste betingelser for å utvikle en fellesskapsorientert og solidarisk personlighet.

Bauman forestiller seg globalisering som en dualistisk prosess, hvor det er om å gjøre å finne balansen mellom globalisering og lokalisering. Det er en overhengende fare for at nasjonalstater, regioner og lokalsamfunn skal bli overkjørt av globaliseringskreftene og havne i en utviklingsmessig bakevje, slik vi i den senere tid har sett har skjedd med Hellas. Implisitt i globaliseringsteorien ligger en appell til lokalsamfunnets aktører om å hegne om det mangfoldige og pluralistiske nærmiljøet som utgjør en mer eller mindre stabil hverdag for de fleste av oss.

Flere av de senere studiene av Finlands suksess i PISA-undersøkelsene konkluderer med at landet har maktet å opprettholde en god balanse mellom deltakelse i den globale økonomien og utvikling av eget lokalsamfunn (Sahlberg, 2011; 2015; Miettinen, 2011; Simola, 2015). Forskerne hevder at finnene har hatt stor fremgang på det globale markedet med sine teknologiske produkter og tjenester, samtidig som de har holdt fast ved og videreutviklet sine egne lokale kulturtradisjoner. De anser skolesystemet for å være suksesskriteriet fremfor noe, og beskriver skolen som selve bindeleddet mellom det lokale og det globale. Skolen er forankret i lokalsamfunnets felles normer og verdier; likevel formår den å utdanne en innovativ og kreativ befolkning som kan hevde seg i et globalt kunnskapsbasert næringsliv.

Blant PISA-vinnerne er Finland ikke det eneste landet som har satset på å utvikle sine egne lokalmiljøer og sin egen kultur. Hargreaves og Shirley (2012) peker også ut Singapore og Canada som stater som går inn for kommunalt selvstyre, og som gir staben av høyt kvalifiserte lærere tillit og frihet til å utforme lokale læreplaner og drive skoleutvikling.¹⁴

Standardisering eller interkulturell læring?

Som nevnt skisserer redaktørene av *PISA, Power, and Policy*, Heinz-Dieter Meyer og Aaron Benavot, to diametralt motsatte spor som de ulike deltakerlandene har fulgt i sin utdanningspolitikk etter hvert som PISA-evalueringene har styrket sin normative betydning. Disse to sporene lar seg sammenfatte i begrepene *standardisering* og *interkulturell læring*.

Det førstnevnte sporet medfører utstrakt bruk av standardiserte tester for å gi et objektivt mål på ytelse – ikke bare hos elevene, men også hos lærerne. De overordnede nivåene i utdanningssystemet bestiller resultatmål fra de lavere nivåene, uten å ha innsikt i de prosessene som skal levere resultatene. I flere land brukes testresultatene som grunnlag for å gi bonuslønn til lærere i de høyest skårnde klassene og rektorer ved de høyest skårnde skolene. På den annen side blir

¹⁴I PowerPoint-presentasjonen «Global/Local Dynamics & Curricular Reform» benytter den canadiske utdanningsforskeren Andrea Sterzuk begrepet «glocalization» for å beskrive en tendens i dagens skoleutvikling: «Understanding global trends in curriculum development might be considered as evidence of ‘glocalization’ or the ability to think globally and act locally.» Hun har funnet lokalbaserte læreplaner i flere land: Finland, Israel, Singapore, Kina, Taiwan og Nederland (<https://andreasterzuk.files.wordpress.com/2013/09/global-and-local.pptx>).

svakt presterende klasser og skoler gjenstand for sanksjoner og intervensjoner i form av hyppig skifte av lærere og rektorer. Standardiseringen hviler på «benchmarking»-prinsippet: at det finnes en «best practice» som det er mulig å måle egen praksis opp mot. Jakten på «best practice» har gitt seg utslag i dels at lærernes undervisning i klasserommet blir gjenstand for kartlegging og overvåking, dels at lærerne blir sendt på studietur til land og skoler som har dokumentert at de holder en høy standard.

Opp mot dette standardiseringssporet setter Meyer og Benavot sporet som leder til interkulturell læring. Det innebærer at det enkelte land respekterer sine egne kulturelle tradisjoner og tar sitt eget utdanningssystem på dypeste alvor. Med en slik plattform blir det naturlig å bruke andre lands fremgang som inspirasjon til å gjennomføre innovasjoner på hjemmebane.

Meyer og Benavots dikotome scenariomodell har sitt utspring i en annen dikotom modell, nemlig den modellen Pasi Sahlberg presenterer i *Finnish Lessons* (2011, s. 103) der han kontrasterer to ulike utdanningstrender: den såkalte *globale utdanningsreformbevegelsen* (GERM eller «Global Education Reform Movement») og *den finske tradisjonen* («the Finnish Way»). Mens GERM uvegerlig fører til standardisering av læreplaner og undervisnings- og læringsprosesser, går den finske tradisjonen ut på å skape best mulige undervisnings- og læringsvilkår for alle ved å fremme lokale og individuelle løsninger. Det forutsetter at lærerne har frihet og myndighet både til å utforme lokale læreplaner og legge opp undervisningen slik at den passer for elevene i de ulike klassene. På den ene siden må lærerne være profesjonelle i sin yrkesutøvelse, på den annen må de ha skoleledelsens og foreldrenes fulle tillit. Slik Sahlberg ser det, er den finske skoletradisjonen på én gang et kjennetegn ved og et premiss for *velferdsstaten*. I etterkrigstiden skapte Finland, sammen med de andre nordiske landene, en velferdsstat der de grunnleggende sosiale tjenestene – inkludert utdanning – ble offentlige og tilgjengelige for alle, og særlig for dem som hadde størst behov for hjelp og støtte. Samspillet mellom skolen og lokalsamfunnet skapte en *sosial kapital* som fikk avgjørende betydning for utviklingen av et mer egalitært og demokratisk samfunn.

Møtet mellom det nordiske velferdsstatsprosjektet og den globale neoliberalismen er tema for studien *The Nordic Education Model. 'A School for all' Encounters Neo-Liberal Policy* (2014). Studien inneholder bidrag fra 19 nordiske skoleforskere og gir et godt grunnlag for å sammenligne skoleutviklingen i de siste desenniene i Danmark, Finland, Island og Norge. Bidragene tar mål av seg til å beskrive hva som har skjedd med utdanningspolitikken i deres eget land etter at overnasjonale aktører som OECD og EU begynte å gjøre seg gjeldende på utdanningsfeltet. Samlet etterlater denne studien det inntrykket at de nordiske landene har fulgt ulike spor i sin utdanningspolitikk. I en felles artikkel om Danmark, Norge og Sverige er redaktørene for studien, Ulf Blossing, Gunn Imsen og Lejf Moos, samstemte om at den progressivistiske tenkningen som ligger til grunn for *enhetsskolen* («A School for All»), hele tiden har vært på vikende front etter at nyliberalismen gjorde sitt inntog (s. 151):

In Denmark, Norway, and also in Sweden, we see that progressive ideas have been toned down in the latest school reforms for the benefit of basic skills, outcomes, national standards and tests, streaming, competition, and free school choice.

I disse landene har i særdeleshet OECD fungert som det forskerne har kalt en «myk styringsinstans» (*soft governance*). Derimot har Finland valgt et annet spor for sin utdanning. Sirkka Ahonen redegjør i sin artikkel for hvordan finnene etter en økonomisk lavkonjunktur som særlig rammet de svakest stilte på begynnelsen av 1990-tallet, lot seg inspirere av den amerikanske sosialfilosofen John Rawls tanker om et rettferdig samfunn. Finnene begynte å betrakte utdanning som et *sosialt gode* snarere enn en personlig ervervelse (Ahonen, 2014, s. 92):

The development of the school system was resumed as a political issue after having been for more than a decade left to bureaucrats. Like in the years of the struggle for the comprehensive reform, education was at the end of the 1990s lifted onto the top level in the national political agenda and submitted to democratic decision-making.

Island fremstår i et kapittel, forfattet av Anna Kristín Sigurðardóttir, Hafðís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, som et særtilfelle i Norden. Inntil den økonomiske krisen i 2008 som rammet Island hardere enn de andre nordiske landene, øvde arbeidsgiverorganisasjonen Islands handelskammer betydelig press på utdanningspolitikken med sikte på å dreie den over i en nyliberalistisk retning. Imidlertid utløste finanskrisen en «disbelief in political ideas, rooted in new public management and a neoliberal atmosphere, such as privatisation, competition and accountability» (Sigurðardóttir, Guðjónsdóttir & Karlsdóttir, 2014, s. 109). Etter krisen begynte islandske lærere og utdanningsplanleggere å reise til de andre nordiske landene og til USA og Storbritannia for å finne inspirasjon til innovasjon og reformer i sine egne utdanningsveier. De var således blant de første til å sette ut i livet idéen om interkulturell læring.

Reformer drevet frem av sjokk og angst

Norge var ikke alene om å oppleve et PISA-sjokk etter at resultatene fra de første undersøkelsene ble offentliggjort i 2001. Det samme gjorde Tyskland som også hadde store forhåndsforventninger til sine elever (Waldow, 2009). I begge land spilte presseopplagene en viktig rolle, både ved å skape en norm for hva som kunne forventes, og ved å dramatisere gapet mellom forventningene og elevresultatene. Også Japan ble rammet av PISA-sjokk – først i 2003 da det ble kjent at resultatene i lesing hadde falt siden 2000-testene, og deretter i 2006 etter et tilsvarende fall i matematikk siden 2003 (Wiseman, 2013).

Lengst tradisjoner har USA i å bruke slike sjokknederlag som incentiv til å gjennomføre reformer i utdanningssystemet. Det begynte med Sputniksjokket, som er den gjengse betegnelsen på amerikanernes reaksjon da Sovjetsamveldet i 1957 klarte å skyte opp satellitten Sputnik og sette den i bane rundt jorden. At USA med ett var akterutseilt i romkappløpet mot Sovjetunionen, ble tolket som et vitnesbyrd om at det amerikanske utdanningssystemet var feilslått. For å bøte på skaden ble

det tatt initiativ til å innføre strenge læreplaner med fokus på matematikk og naturvitenskap (Horn & Wilburn, 2013, s. 194 f.).

I 1983 da utdanningsreformen *A Nation at Risk* ble lansert under Ronald Reagans presidentperiode, spilte den nasjonale utdanningskommisjonen ut et lignende trumfkort: Den synkende kvaliteten i amerikanske skoler representerte en «ensidig pedagogisk nedrustning» («unilateral educational disarmament»), hevdet kommisjonen, og skapte dermed en kraftig understrøm av angst som bredde seg i befolkningen via massemediene. Denne gang var det amerikansk økonomi som var truet av Japan, en nasjon som var i ferd med å bli en økonomisk stormakt. Igjen måtte utdanningssystemet strammes opp, og tester basert på «regnskapspliktighet» («accountability») ble tatt i bruk (Horn & Wilburn, 2013, s. 195 f.).

Angsten for at landet skulle bli utkonkurrert på det globale markedet var selve motoren i reformarbeidet fra inngangen til det 21. århundre. Utdanningsdepartementet i USA uttalte i 2005 at de foreslåtte endringene i høyere utdanning skulle gi USA «a heightened capacity to compete in the global market place» (*The Spellings Commission Report*, s. XIII). Denne tendensen toppet seg i 2009 da Utdanningsdepartementet under Obama-administrasjonen lanserte den såkalte *Race to the Top*-planen. For å anspore og belønne stater og lokaldistrikter til å satse på reformer og innovative tiltak som kunne gjøre skolene mer effektive, ble det satt av store økonomiske ressurser som skolene skulle konkurrere om (Horn & Wilburn, 2013, s. 133 ff.). Lærerne og skolelederne ble gjenstand for evaluering på grunnlag av bestemte effektivitetsindikatorer. Skoler som oppfylte kvalitetskravene, mottok store bevilgninger som kom både lærerne og skolelederne til gode i form av forhøyet lønn. Derimot ble skoler som ikke oppviste jevn progresjon, utsatt for strenge tiltak og sanksjoner, og det var tilstrekkelig at én enkelt elevgruppe ved skolen ikke nådde prestasjonsmålene. Hvis tiltakene ikke hadde den forventede effekt, kunne elevene få tilbud om å bytte skole, og skoler som ikke nådde sine målsettinger innen fem år, kunne bli nedlagt eller omgjort til privatskoler, som i USA går under betegnelsen *charterskoler* (Onosko, 2011).

Charterskolene er grunnskoler og videregående skoler som har kontrakt med staten skolene ligger i, og som får en del av sine utgifter dekket, dog ikke like mye som offentlige skoler. De var tenkt som pedagogiske verksteder med stor frihet for lærerne til å tilpasse opplæringen for å kunne tilfredsstillende ulike elevers behov. Skolene er ikke underlagt de regler og forskrifter som gjelder for offentlige skoler, men står til regnskap for elevprestasjonene, og lever under trussel om nedleggelse hvis resultatene ikke svarer til forventningene. Ambisjonen var å heve elevprestasjonene i hele nasjonen, men den kan knapt sies å ha blitt oppfylt. Antallet charterskoler har økt kraftig i de siste årene, og i 2013 gikk 2,3 millioner elever på slike skoler (Raymond et al., 2013). Noen charterskoler kan vise til gode resultater, og noen elever har hatt god fremgang etter at de byttet til en charterskole. Andre charterskoler har ikke maktet å heve nivået på elevprestasjonene, og enkelte av skolene har måttet legge inn årene.

Etter hvert er det blitt rettet adskillig kritikk mot charterskolene; en av de skarpeste kommer fra Diane Ravitch, som hadde vært assisterende utdanningsminister under president George Bush på 1990-tallet. Den gang kjempet hun for utdanningsreformen

No Child Left Behind, som ble vedtatt i 2001 og iverksatt året etter – samme år som George W. Bush jr. ble president. Hovedhensikten med denne reformen var å forbedre utdanningsmulighetene for barn fra lavere inntektsgrupper og på den måten redusere gapet mellom høyt og lavt presterende elever. Men reformtiltaket kunne ikke skjermes for lovens krav om at elevene måtte testes og skolene stå til regnskap.

Det er den innebygde motsigelsen mellom testregimets effektivitetsmål og reformens utjevnings- og rettferdighetsmål Diane Ravitch henleder oppmerksomheten på i boken *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*, som kom ut i 2010 og raskt ble en bestselger. Den systematiske målingen av elevenes prestasjoner som ble iverksatt som ledd i gjennomføringen av *No Child Left Behind*-reformen, skulle egentlig skaffe grunnlag for tildeling av ressurser til skoler med svak progresjon. I stedet resulterte målingene i at om lag en tredjedel av alle skoler fikk merkelappen «mislykket» og ble enten nedlagt eller privatisert.

I de siste par tiårene har det vokst frem omkring 5000 charterskoler i USA, og Ravitchs bekymring går ut på at den tiltagende *privatiseringen* har brakt den offentlige skolen i miskreditt. For elevenes vedkommende innebærer privatiseringen at et økende antall av dem må nøye seg med en innsnevret læreplan (Hargreaves, 2003). Undervisningen i charterskolene er konsentrert om de få fagene som elevene blir testet i, mens samfunnsfag, estetiske fag og kroppsøving blir nedprioritert (Jennings & Stark Rentner, 2006). Ofte er siktemålet med undervisningen å øve elevene i å løse testoppgaver (Au, 2009). Forøvrig fører privatiseringen med seg en *økt segregering* av elevkullet, siden charterskolene rekrutterer de flinkeste elevene og har full anledning til å avvise de svakeste (Frankenberg, Siegel-Hawley & Wang, 2010). For lærernes vedkommende medfører ansettelse i en charterskole at stillingsvernet er falt bort. Under 5 % av de ansatte er fagorganiserte. Lærerne er under konstant evaluering og kan risikere å bli avsatt hvis prestasjonene ikke holder mål. Ettersom avlønningen av lærerne beror på evalueringsresultatene, er fristelsen stor til å tøye reglene og fuske med testene (Sahlberg, 2011).¹⁵ Denne systematiske bruken av belønning og straff overfor lærerne river bort grunnlaget for samarbeid og samhandling mellom dem.

Samlet sett har innføringen av fri konkurranse i utdanningsmarkedet undergravd den ordinære klasseromsundervisningen, hevder Ravitch. I siste instans er det *den offentlige skolen* hun ønsker å rehabilitere, en skole som har en solid forankring i lokalsamfunnet, som gir elevene et bredt undervisningstilbud, og som opprettholder en åpen dialog med alle medarbeiderne. Ravitch oppfatter den offentlige skolen som selve hjørnesteinen i et demokratisk samfunn (Ravitch, 2010, s. 14).

Å velge utdanningspolitisk kurs er å forme fremtiden

I likhet med en rekke andre OECD-land har Norge slått inn på en nyliberalistisk kurs i utdanningspolitikken, en kurs som Meyer og Benavot assosierer med *global*

¹⁵I april 2015 ble 11 ansatte i den amerikanske storbyen Atlantas skolevesen kjent skyldige i fusk med testresultater etter en paragraf som kan gi opp til 20 års fengsel.

standardisering, konformisme og overvåking. Norsk skole opererer i et kunnskapsmarked og styres i betydelig grad etter bedriftsøkonomiske prinsipper. Mange steder har det utviklet seg en sentralistisk kontroll- og revisjonskultur basert på mistillit til de ansatte. Eksempelene er mange: Lærere får ikke uttale seg offentlig om skolen (Malkenes, 2014, s. 161 ff.); og lærere som ikke oppfyller rapporteringsplikten, blir truet med oppsigelse (Marsdal, 2014, s. 87 ff.). Til tross for at vi har lover som forbyr eiere å hente ut utbytte fra privatskoler, har vi sett eksempler på at nettopp dette har skjedd, med den konsekvens at skolene er påført store økonomiske tap (Gjerde, 2014). Vi er også gjort kjent med at ressurser som er satt av til elever med spesielle opplæringsbehov, er blitt overført til elever som med hjelp kan forventes å gå opp en karakter og dermed heve klassens prestasjonsnivå (Marsdal, 2014, s. 65). Enn videre er kartleggingsprøver som skal brukes til å avdekke hvilke elever som trenger ekstra oppfølging i ferdigheter og fag, blitt misbrukt: Elevene får øve på forhånd slik at skolen skal få færrest mulig under kritisk grense og slik kunne vise til høye skåringsresultater (Ertesvåg, 2015). I det hele tatt blir elevenes resultater på prøver og tester brukt til å rangere skoler fra best til dårligst. Prøver og tester later dessuten til å øke i antall, og vi ser stadig tegn på at den økende prøvetettheten fremkaller angst ikke bare hos elever, men også hos lærere og skoleledere.¹⁶

Det er ikke bare evalueringsformene som er standardisert; i enkelte kommuner gjelder det også for undervisningsformene.¹⁷ I 2012 inviterte 13 Oslo-skoler moderniseringsagenter fra konsulentfirmaet Ernst & Young inn i skolene for å observere undervisningspraksis i de enkelte klassene og presentere en ny strategi for klasseledelse (Mellingsæter, 2012). Moderniseringsagentene hadde ingen pedagogisk utdanning, og etter hvert som plakaten med deres ledelsesinstruks fikk plass på veggene i klasserommene, har mange lærere sett seg best tjent med å holde tilbake sitt eget faglige skjønn. Denne jakten på den optimale undervisningsmetoden – den metoden som mest mulig effektivt bidrar til måloppnåelse – har fått mange norske lærere og skoleledere til å dra på studietur til Finland for å observere finske læreres praksis i klasserommet. Men rapporter fra slike besøk tyder på at observasjonene har gitt lite ny innsikt.

Så lenge intensjonen er å kopiere en enkelt faktor fra det finske utdanningssystemet og integrere den i vårt eget system, vil utbyttet være tvilsomt. Derimot ligger det et stort læringspotensial i å studere hele det finske systemet som har vært så fremgangsrikt helt siden PISA-målingene startet. Som allerede nevnt har finske og andre europeiske utdanningsforskere forklart landets fremgang som et resultat av historiske, sosiale og kulturelle faktorer. Dette er analyser som står i gjeld til den

¹⁶Professor i pedagogikk Gunn Imsen hevder i et intervju med Frank Ertesvåg i *VG*, 11.11.2015 at «Oslo-skolens prøveregime er angstfremkallende» (<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/skoleforsker-oslo-skolens-proeveregime-er-angstfremkallende/a/23558112/>).

¹⁷For Oslos vedkommende er standardiseringen programfestet i *Bystyremelding nr. 1/2013*, der det heter (s. 12 f.): «Byrådet mener utvikling av standarder og eksempler på god undervisning, klasseledelse etc. kan være viktige virkemidler for å bidra til økt læringsutbytte. En slik tilnærming er i tråd med anbefalinger fra OECD [...]»

studien som Manuel Castells – opphavsmannen til teorien om nettverkssamfunnet – ga ut sammen med den finske filosofen Pekka Himanen i 2002, *The Information Society and the Welfare State. The Finnish Model*. Studien fokuserer ikke spesifikt på utdanningssystemet, men er opptatt av å kartlegge det materielle, institusjonelle og normative grunnlaget for den finske velferdsstaten.

I denne studien blir *den finske modellen* presentert som et alternativ til Silicon Valley i California, som på 1990-tallet ble betraktet som den samfunnsmodellen andre samfunn måtte etterligne for å lykkes i informasjonsalderen. Forfatterne omtaler forholdet mellom på den ene side stadig økende globalisering og på den annen nasjonale verdier og identitet, som et komplekst – og i mange tilfeller motsetningsfylt – forhold. De globale nettverkene som formidler informasjon, varer og tjenester, har liten eller ingen respekt for historisk forankrede identiteter. Flere regioner er blitt destabilisert fordi lokalbefolkningen opplever meningsløshet, og innbyggerne tyr til fundamentalistisk motivert vold og terror. Den finske modellen derimot kombinerer deltakelse i den globale økonomien med opprettholdelse av den finske velferdsstaten. Castells og Himanen oppsummerer de trekkene som gjør den finske modellen forskjellig både fra Silicon Valley og fra Singapore, som er en annen ofte fremhevet samfunnsmodell i informasjonsalderen (s. 151):

[...] the combination of the information society and the welfare state from education, health to social services, local information-society initiatives, and a national identity that is technology-positive and favors networking.

I et konkluderende kapittel med tittelen «Learning from Finland» drøfter forfatterne hvilke lærdommer vi kan hente fra den finske modellen. Denne er blitt til under spesielle omstendigheter som ikke kan gjenskapes i andre land og andre regioner. Likevel kan den finske modellen bli en kilde til refleksjon over utviklingen av vårt eget samfunn og kanskje inspirere oss til å endre kurs.

På samme måte kan det finske utdanningssystemet tjene som modell for andre nasjoner som har ambisjoner om å revidere sine utdanninger. I Norge er vi inne i en slik prosess, og i skole- og utdanningsdebatten har finnenes femårige forskningsbaserte lærerutdanning vært nevnt som verdt å kopiere. Det samme gjelder finnenes tidlige innsats for å hjelpe elever med lærevansker. Men ingen av forslagene vil gi stor uttelling hos oss, med mindre de blir ledsaget av strukturelle endringer. Å heve lærernes kompetanse ved å stille krav om femårig mastergrad for alle lærere vil være bortkastet, så lenge læreryrket er berøvet den autonomi og tillit som er nødvendig for å utnytte den utvidede kompetansen. Og den tidlige innsatsen rettet mot barn og unge med spesielle problemer vil neppe komme dem til gode, så lenge skolens interesse for elevenes prestasjoner hindrer lærerne å se deres individuelle behov.

Det vi kan lære av finnene er å skape strukturelle ordninger i hele skole-Norge som gjør at de enkelte faktorene samvirker. Den enkelte skole må bestrebe seg på å være solid forankret i lokalmiljøet. Det innebærer at foreldrene har tillit til at skolens lærere makter å gi elevene muligheter til å utvikle seg som mennesker og til å tilegne seg nødvendige ferdigheter og kompetanser for fremtidens samfunn.

Det innebærer også at lærerne fullt ut erkjenner sitt samfunnsoppdrag: at de gjennom sin lærergjerning utdanner generasjonen ungdommer som skal overta ansvaret for samfunnet og bestemme hvordan vår fremtid skal bli.

Biografi

Svein Østerud, dr. philos. i klassisk filologi og dr. polit. i mediepedagogikk, er professor emeritus ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Hans forskningsfelt omfatter klassisk og ny retorikk, medieresepsjon, IKT og læring, ungdomssosialisering, skoleskyting og terror. Han har forskerutdanning fra University of Oxford og har vært gjesteforsker ved University of Cambridge og University of California, San Diego.

Referanser

- Afdal, H. W. (2012). *Constructing knowledge for the teaching profession. A comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway.* (Doktorgradsavhandling), Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Ahonen, S. (2014). A School for All in Finland. I U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Red.), *The Nordic Education Model. 'A School for all' Encounters Neo-Liberal Policy* (s. 77–93). Dordrecht: Springer.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* London: Verso.
- Andrews, P. (2013). What Does PISA Performance Tell Us about Mathematics Teaching Quality? I H.-D. Meyer & A. Benavot (Red.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance* (s. 99–115). Oxford: Symposium Books.
- Au, W. (2009). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality.* New York: Routledge.
- Baker, D. & LeTendre, G. (2005). *National Differences, Global Similarities. World Culture and the Future of Schooling.* Stanford: Stanford University Press.
- Bauman, Z. (2014). Glocalization and hybridity. *Glocalism: Journal of Culture, Politics and Innovation, Issue 1.* Hentet fra http://www.glocalismjournal.net/Issues/HYBRIDITY/Articles/Glocalization_And_Hybridity.kl
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 33–46.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric, 1*(1), 1–14.
- Blossing, U., Imsen, G. & Moos, L. (Red.). (2014). *The Nordic Education Model. 'A School for all' Encounters Neo-Liberal Policy.* Dordrecht: Springer.
- Bolstad, B. (2015). Den finske Pisa-løsningen. Kronikk i *Klassekampen*, 16.04.2015.
- Castells, M. (1996–1998). *The Information Age: Economy, Society and Culture*, 3 b. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. & Himanen, P. (2002). *The Information Society and the Welfare State. The Finnish Model.* Oxford: Oxford University Press.
- Clemet, K. (2011). Stoltenbergs kunnskapsbløff, 10.09.2011 (clemet.blogg.no/1315665932)
- Clemet, K. (2006). Problemformuleringsprivilegiet. Kronikk i *Morgenbladet*, 14.07.
- Christensen, T. & Lægred, P. (2001). New Public Management i norsk statsforvaltning. I B. S. Tranøy & Ø. Østerud (Red.). *Den fragmenterte staten* (s. 67–95). Oslo: Gyldendal.
- Christensen, T. & Lægred, P. (Red.). (2007). *Transcending New Public Management. The Transformation of Public Sector Reforms.* Aldershot: Ashgate.
- Elstad, E. & Sivesind, K. (Red.). (2010). *PISA – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (1998). En ny, men ikke særlig vidunderlig verden: Om Manuel Castells. *Moderna Tider og Samtiden.* Hentet fra <http://hyllanderiksen.net/Castells.html>
- Ertesvåg, F. (2015). Oslo-skolen får kraftig kritikk for å forberede de minste elevene på prøver. *VG*, 18.10.2015 Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/forsker-kritisk-og-katastrofalt/a/23541808/>
- Ertesvåg, F. (2015). Skoleforsker: - Oslo-skolens prøveregime er angstfremkallende. *VG*, 11.11.2015 Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/skoleforsker-oslo-skolens-proeveregime-er-angstfremkallende/a/23558112/>
- Fladmoe, A. (2011). Education in the News and in the Mind. *Nordicom Review, 32*(2), 99–116.
- Frankenberg, E., Siegel-Hawley, G. & Wang, J. (2010). *Choice without equity: Charter School Segregation and the Need for Civil Rights Standards.* Hentet fra <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/integration-and-diversity/choice-without-equity-2009-report/frankenbergs-choices-without-equity-2010.pdf>

- Gardner, H. (1983). *Frames of Minds. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gjerde, A. S. (2014). En milliard frå privatskoler. *Dagens Næringsliv*, 22.05. Hentet fra <http://www.dn.no/talent/2014/05/22/Utdannelse/n-milliard-fra-privatskoler>
- Grubb, W. N. (2007). Dynamic inequality and intervention: lessons from a small country. *The Phi Delta Kappan*, 89(2), 105–114.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: the quest for educational excellence*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin.
- Horn, J. & Wilburn, D. (2013). *The Mismeasure of Education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC.
- Jakobsen, H. Ø. (2014). Norsk skole er ute av kurs. Intervju med Ole Briseid i *Morgenbladet*, 04.04.2014.
- Jennings, J. & Rentner, D. S. (2006). *Ten big Effects of the No Child Left Behind Act on Public Schools*. Washington, D.C.: Center on Education Policy.
- Kamens, D. H. (2013). Globalization and the Emergence of an Audit Culture: PISA and the search for 'best practices' and magic bullets. I H.-D. Meyer & A. Benavot (Red.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance* (s. 117–139). Oxford: Symposium Books.
- Kamens, D. H. & McNeely, C. (2010). Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment. *Comparative Education Review*, 54(1), 5–27.
- Lundgren, U. (2010). PISA. I E. Elstad & K. Sivesind (Red.), *PISA: sannheten om skolen?* (s. 42–53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malkenes, S. (2014). *Bak fasaden i Oslo skolen*. Oslo: Res Publica.
- Malkenes, S. (2015). Da PISA-sjokket lammer nasjonen. *Agenda Magasin*, 21.10.2014.
- Marsdal, M. (2014). *Lærerkoden. Indre motivasjon og kampen om norsk skole*. Oslo: Forlaget Manifest.
- Mellingsæter, H. (2012). Private konsulentfirmaer skal hjelpe 13 Oslo-skoler. *Osloby*, 11. oktober. Hentet fra <http://www.osloby.no/Private-konsulentfirmaer-skal-hjelpe-13-Oslo-skoler-7013272.html>.
- Meyer, H.-D. & Benavot, A. (Red.). (2013). *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*. Oxford: Symposium Books.
- Meyer, H.-D. & Benavot, A. (2013). Introduction: PISA and the Globalization of Education Governance: some puzzles and problems. I H.-D. Meyer & A. Benavot (Red.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance* (s. 9–26). Oxford: Symposium Books.
- Miettinen, R. (2013). *Innovation, human capabilities, and democracy: Towards an enabling welfare state*. Oxford: Oxford University Press.
- NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring (delutredning)*.
- NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle*.
- OECD (2012). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*.
- Onosko, J. (2011). Race to the Top Leaves Children and Future Citizens Behind: The Devastating Effects of Centralization, Standardization, and High Stakes Accountability. *Democracy & Education*, 19(2), 1–11.
- Oslo kommune (2013). *Bystyremelding nr. 1/2013*.
- Ramnefjell, E. (2001). Norge er en skoletaper. *Dagbladet*, 05.12.2001.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Raymond, M., Davis D., Dickey K., Lawyer K. & Negassi Y. (2013). *National Charter School Study*. Stanford: CREDO Stanford University.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. I M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Red.), *Global Modernities* (s. 25–44). London: Sage Publications Ltd.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0. What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sanden, C. H. (2010). PISA-testen ble et sjokk for Norge. *NRK-intervju med Kristin Clemet*.
- Sellar, S. & Lingard, B. (2013). PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance. I H.-D. Meyer & A. Benavot (Red.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance* (s. 185–206). Oxford: Symposium Books.

Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland?

- Sigurðardóttir, A. K., Guðjónsdóttir, H. & Karlsdóttir, J. (2014). The Development of a School for All in Iceland: Equality, Threats and Political Conditions. I U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Red.), *The Nordic Education Model. 'A School for all' Encounters Neo-Liberal Policy* (s. 95–113). Dordrecht: Springer.
- Silander, T. & Välijärvi, J. (2013). The Theory and Practice of Building Pedagogical Skills in Finnish Teacher Education. I H.-D. Meyer & A. Benavot (Red.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance* (s. 77–97). Oxford: Symposium Books.
- Simola, H. (2015). *The Finnish Education Mystery. Historical and sociological essays on schooling in Finland*. London: Routledge.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift nr., 1*, 30–43.
- Skarpenes, O. & Nilsen, A. C. E. (2014). Making up pupils. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 424–439.
- Sterzruk, A. (2013). Global/Local Dynamics & Curricular Reform. PowerPoint presentasjon. Hentet fra <https://andreasterzruk.files.wordpress.com/2013/09/global-and-local.pptx>.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- The Guardian*, May 6. 2014. OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics. Letter to Dr Andreas Schleicher. Hentet fra <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>.
- Tröhler, D. (2013). The OECD and Cold War Culture: thinking historically about PISA. I H.-D. Meyer & A. Benavot (Red.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance* (s. 141–161). Oxford: Symposium Books.
- U.S. Congress (2002). *No Child Left Behind. Elementary and Secondary Education Act of 2001*.
- U.S. Department of Education (1983). *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*.
- U.S. Department of Education (2009). *Race to the Top. American Recovery and Reinvestment Act of 2009*.
- U.S. Department of Education (2006). *The Spellings Commission Report*.
- Utdanningsforbundet (2007). *Et kritisk blikk på internasjonale sammenligninger innenfor utdanningsfeltet*. Temanotat 2.
- Utdanningsforbundet (2013). *Internasjonale sammenligninger av lærerlønn, frafall i videregående opplæring og beslutningsmyndighet i utdanningssektoren*. Temanotat 2.
- Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. (2013). Finland's PISA results: an analysis of dynamics in education politics. I H.-D. Meyer & A. Benavot (Red.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance* (s. 51–76). Oxford: Symposium Books.
- Waldow, F. (2009). What PISA Did and Did Not Do: Germany after the 'PISA-shock'. *European Educational Research Journal*, 8(3), 476–483.
- Wiseman, A. W. (2013). Policy Responses to PISA in Comparative Perspective. I H.-D. Meyer & A. Benavot (Red.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance* (s. 303–322). Oxford: Symposium Books.
- Østerud, S. (2006). PISA- og TIMSS-undersøkelsene. Hvor viktige er de for norsk skole, og hvilke lærdommer kan vi høste? I B. Broch-Utne & L. Bøyesen (Red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling* (s. 204–218). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østerud, S. & E. G. Skogseth (2008). Å være på nett. I S. Østerud & E. G. Skogseth (Red.), *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier* (s. 13–35). Oslo: Cappelen Akademisk.