

# Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole»

Hanne Riese, Line Hilt & Gunn Søreide

Universitetet i Bergen

## Sammendrag

Ludvigsen-utvalget, NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*, står på bakgrunn av sin forskningsforankring frem som dette tiårets utdanningspolitiske referansepunkt. Gjennom dokumentet blir begrepet selvregulering introdusert i norsk utdanningspolitikk. I norsk offentlighet ble rapporten fortolket både som et brudd med og som en revitalisering av skolens dannelsesoppdrag. Gjennom en diskursanalyse av dokumentet viser vi hvordan forventningene til fremtidens elever rammes inn av både dannelsesorienterte og nyliberale diskurser. Den doble diskursive innrammingen kan være noe av årsaken til at NOU 2015: 8 ble så ulikt mottatt. Våre analyser viser imidlertid at de nyliberale diskursene dominerer i dokumentet. Dette kommer særlig til uttrykk i et sterkt fokus på selvregulering og nytte. Artikkelen diskuterer fremveksten av selvregulering og konsekvenser dette kan ha for utdanningsfeltet, i lys av målsettingen om å styrke folkehelse og livsmestring.

**Nøkkelord:** *Utdanningspolitikk; diskurs; fornyelsen av Kunnskapsløftet*

## Abstract

### **Self-regulation as an educational aim: Educational reform and discursive changes**

The Ludvigsen Committee, NOU 2015: 8 *The school of the future*, was thoroughly based on educational research and has emerged as this decade's reference point for Norwegian education policy. One of its achievements was the introduction of the term 'self-regulation' into curriculum. The report was interpreted in the Norwegian public both as a breach with and as a revitalization of the "Bildung" tradition. This article presents a discourse analysis of the document, showing that expectations to future students draw upon both "Bildung" oriented and neo-liberal discourses. This double discursive framing may be one of the reasons why the reception of NOU 2015: 8 diverged. However, our analyses show that the neo-liberal discourses dominate in the document. This is particularly evident in the strong emphasis on self-regulation. The article discusses the increased attention given to self-regulation and the possible consequences this might entail in the field of education, particularly regarding the aim of strengthening public health and life-skills.

**Keywords:** *Education policy; discourse; renewal of the Knowledge Promotion Reform*

Mottatt: Juni, 2019; Antatt: April, 2020; Publisert: Desember, 2020

---

\*Korrespondanse: Hanne Riese, e-post: [Hanne.Riese@uib.no](mailto:Hanne.Riese@uib.no)

© 2020 Hanne Riese, Line Hilt & Gunn Søreide. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/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: Hanne Riese, Line Hilt & Gunn Søreide. «Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole»» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 6, 2020, s. 176–190. <http://dx.doi.org/10.23865/nupk.v6.1717>

## Innledning

Fagfornyelsen, betegnet som den største endringen av norsk skole siden Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2019), representerer dette tiårets utdanningsreform. Reformen fikk sitt startskudd og sin faglige legitimitet gjennom NOU 2015: 8, *Fremtidens skole*. Utredningen er senere fulgt opp av to meldinger til Stortinget, ny generell del av læreplan og tilhørende læreplaner med nye kompetansemål for alle fag i grunn- og videregående utdanning. Den sterke utdanningsfaglige representasjonen i Ludvigsen-utvalget, samt den omfattende forskningsbaserte dokumentasjonen som underbygger utvalgets argumentasjon, må antas å bidra til at rapporten fremdeles spiller en rolle i norsk utdanningsdiskurs.

Da sluttrapporten til Ludvigsen-utvalget kom i 2015 var tilbakemeldingene fra skolesektoren, ifølge lederen for utvalget Sten Ludvigsen, «genuine og positive» (Holterman & Jelstad, 2015). Pressedekningen tyder på at utdanningsfeltet oppfattet *Fremtidens skole* som en etterlengtet revitalisering av skolens dannelsesoppdrag.<sup>1</sup> Mot-takelsen i de store fagforeningene var likevel blandet. Utdanningsforbundet uttalte at de «støtter det brede kompetansebegrepet som legges til grunn i utvalgets utredning, og er glade for at dette knyttes til skolens brede dannelses- og kvalifiseringsoppdrag». Lektorlaget var ikke like positive, og påpekte at rapporten representerer en uheldig sammenblanding av mål for elevens personlige utvikling og mål for faglige kunnskaper og ferdigheter.<sup>2</sup> I 2018 kom idehistorikeren Rune Slagstad med den hittil sterkeste kritikken. Slagstad (2018) kritiserte *Fremtidens skole* for å «forbeholdsløst» adoptere OECDs kompetansepolitikk, mangle samfunnsvitenskapelig analyse, beskrive en historieløs fremtid og å tømme viktige aspekter ved elevens skolegang, som demokratisk medborgerskap, for innhold. Tilsvarende kritiske innvendinger har blitt reist fra pedagogisk og didaktisk hold (Sæle, 2017; Willbergh, 2016).

Bak de ulike lesningene av NOU 2015: 8 kan man ane konturene av spenningsfeltet mellom nytte og danning, eller instrumentelle og ikke-instrumentelle formål, som utdanningspolitikk utformes i. Det er interessant at *Fremtidens skole* både leses som et brudd med, og som en revitalisering av skolens dannelsesoppdrag. Denne artikkelen ble skrevet med utgangspunkt i en undring over den tvetydige resepsjonen, og undersøker hvilke forventninger rapporten stiller til fremtidens elever. Vi viser hvordan disse forventningene knyttes til en forståelse av skolens samfunnsmandat. Videre diskuterer vi hvordan forventningene rammes inn av dannelsesorienterte og kunnskapsøkonomiske diskurser der selvregulering blir et omdreiningspunkt. Artikkelen diskuterer deretter utfordringer ved at selvregulering tilskrives en så sentral

<sup>1</sup> Av 132 avisoppslag i perioden fra rapporten kom ut til 16.03.2018, er det kun én kronikk skrevet av et medlem fra lektorlaget som uttaler seg kritisk om innholdet/konklusjonene til utvalget.

<sup>2</sup> Se <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---nou-2015-8-fremtidens-skole.-fornyelse-av-fag-og-kompetanser/id2422874/>

rolle for læring, relasjoner, psykisk helse og livssjanser. Vi starter imidlertid med en kort skisse av den utdanningspolitiske konteksten som utviklingen og mottakelsen av NOU 2015: 8 bør forstås i.

### Norsk utdanningspolitisk kontekst

Fra slutten av 1980-tallet og frem til i dag har nyliberale utdanningsideer og instrumentelle mål påvirket norsk utdanningspolitikk (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006), og i økende grad blitt betraktet som prioritert på bekostning av skolens identitets-skapende funksjon og fellesskapsdannende idealer (Hovdenak, 2000; Skedsmo & Mausethagen, 2017). Reform 97 ble beskrevet som en klar instrumentalistisk dreining av utdanningspolitikken, og Kunnskapsløftet ble sett på som et ytterligere steg i samme retning (Hovdenak & Stray, 2015). Vi skal nå kort skissere noen av de endringene som kan utgjøre et bakteppe for å forstå mottakelsen av NOU 2015: 8.

Til tross for at kunnskap i denne perioden i norsk utdanningspolitikk blir forstått som økonomiens viktigste innsatsfaktor, erstattes begrepet «kunnskap» med «kompetanse» (Mausethagen, 2013). Dette innebærer at beskrivelser av innholdet i undervisningsfagene underordnes beskrivelser av forventet kompetanse og vurderingskriterier. En analyse av kompetansebegrepets skiftende meningsinnhold i stortingsmeldinger fra 1994–2003, viser dessuten at kompetansebegrepet med Kunnskapsløftet går fra å være knyttet til et felles kunnskapsinnhold til å bli individualisert og orientert mot utbytte og performativitet (Mausethagen, 2013).

En komparativ studie av finske og norske læreplaner viser at Kunnskapsløftets kompetanse- og læringsutbyttebeskrivelser er dominert av mål- og utbytteorientering (Mølstad & Karseth, 2016). Disse endringene i kunnskapssyn og læreplaner henger nøye sammen med nye kvalitets- og styringssystemer i utdanningssektoren. Kunnskap om elevenes prestasjoner kan brukes til sammenlikning av utdanningsinstitusjoner, både innenfor og på tvers av landegrensene, og har gjort det mulig for skoleeiere å drive med både kontroll og utvikling av undervisningstilbudet (Skedsmo & Mausethagen, 2017).

Helgøy og Homme (2016) beskriver utviklingen av Kunnskapsløftet som preget av en dynamisk og multidimensjonell prosess, der nye begreper har kommet til uten at eksisterende tanker har blitt forlatt. Analyser av både kunnskapssyn og styringssystemer tyder dermed på at flere, til dels motstridende, diskurser sameksisterer i utdanningspolitikken. Styringssystemene karakteriseres som «*soft-accountability*» og gjenspeiler både sosialdemokratiske og nyliberale ideer (Hatch, 2013; Skedsmo & Mausethagen, 2017). Dette innebærer at tilsynelatende motstridende ideer konkurrerer, og at strukturer og rammer kan være i konflikt med hverandre.

Historiske beskrivelser av den utdanningspolitiske utviklingen viser samtidig at tradisjonelle progressive og sosialdemokratiske ideer veves sammen med nyere kunnskapsøkonomiske diskurser (Arnesen & Lundahl, 2006; Wiborg, 2013). For eksempel viser Helgøy og Hommes (2016) analyse av styringen av norsk utdanningssektor

i perioden 2001–2013 hvordan desentralisert resultatstyring suppleres med mer kollektive målsettinger og normer. Skarpenes (2005) synliggjør hvordan progressiv utdanningstenkning skapte en idémessig basis som nyliberale utdanningsidealer enkelt kunne knytte an til, blant annet fordi idealer om individuell autentisitet og elevsentrert læring står sentralt i begge disse ideologiske retningene.

Den pågående reformen som ble initiert av NOU 2015: 8 innebærer en fornying, mer enn en fullstendig revidering av Kunnskapsløftet. Viktige aspekter, spesielt målstyringsystemet, tas med videre. Samtidig innebærer reformen en sterkere vektlegging av sosiale og emosjonelle kompetanser. Som vist oppfatter ulike deler av utdanningsfeltet dette forskjellig. Noen ser denne vektleggingen som en styrking av danningstradisjonen, mens andre ser det som et brudd med denne. Et sentralt spørsmål er imidlertid hvordan fokuset på sosiale og emosjonelle kompetanser faktisk *forankres* rent diskursivt i NOU 2015: 8. I det følgende vil vi vise hvordan vi har analysert dokumentet for å synliggjøre nettopp denne diskursive forankringen.

### **Materiale, teorigrunnlag og analytisk fremgangsmåte**

Ludvigsen-utvalget ble oppnevnt i juni 2013. Mandatet for utvalget var å vurdere grunnopplæringens fag opp mot behovet for kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Komiteen ble også bedt om å se på hvorvidt skolens brede dannelses- og kvalifiseringsmandat, representert ved formålsparagrafen, var tilstrekkelig reflektert i skolens faglige innhold. Slik sett kan man si at spenningen eller balansen mellom skolens produktive funksjon og det brede samfunnsmandatet hvor danning er et viktig aspekt, er synlig allerede i komiteens mandat. For å realisere skolens doble mandat, la utvalget til grunn det de selv definerer som et bredt kompetansebegrep. I tillegg til faglige kunnskaper og ferdigheter omfavner det sosial- og emosjonell læring og utvikling, holdninger, verdier og etiske vurderinger (NOU 2015: 8, s.15).

NOU 2015: 8 har hatt en klar politikkiniterende funksjon, og reell innflytelse på den videre politiske prosessen. Den er derfor gitt status som et utdanningspolitisk dokument i vår analyse. Til grunn for analysen ligger en forståelse av utdanningspolitikk som diskursivt konstruert (Taylor, 1997). Diskurser blir til i møtet mellom politiske agendaer og aktører på ulike nivå i utdanningssystemet (Rizvi & Lingard, 2009). Utdanningspolitikk kan fra et slikt perspektiv anses som en arena hvor det foregår en kamp mellom ulike diskurser om å fylle for eksempel sentrale pedagogiske begreper med mening (Taylor, 1997). Diskursene definerer og oppstiller inkluderende og ekskluderende regler for hva som regnes som henholdsvis *innenfor* og *utenfor* diskursene (Foucault, 2018). De representerer dermed en form for *makt* når det gjelder å definere hvordan virkeligheten skal forstås.

Vi forstår altså politiske dokumenter som meningskonstruksjoner. De skaper en bestemt forståelse av hvordan utdanning og samfunn er knyttet sammen, som fremstår som entydig, sann og fornuftig (Ball, 1990). Implisitt i dette perspektivet ligger det en forståelse av at våre verdensbilder alltid er sosialt og historisk konstruerte.

Diskursanalyse handler derfor om å stille seg kritisk til «selvfølgeligheter» i vår viten og verdensbilder.

Ifølge Popkewitz (2018) er «the making of human kinds» et sentralt anliggende for utdanningssystemet. Utdanningspolitiske dokumenter bygger derfor på forestillinger om barnet og pedagogikk som reflekterer tidens rådende forståelse av oppvekst gjennom utdanning. I tråd med dette utformes beskrivelser av barnet og pedagogikken på en slik måte at barnets utvikling gagnar samfunnet. Utdanningspolitiske dokumenters beskrivelser av elevforventninger og utdanningens formål kan dermed gi oss viktige indikasjoner på diskursive mønstre, og hvilke verdier og egenskaper som til enhver tid anses som verdifulle eller ikke.

Som vi har argumentert for, er den norske utdanningspolitiske konteksten påvirket av nyliberale ideer som i tråd med Popkewitz (2018) forventes å prege hvordan vi tenker om skolens formål, barn og pedagogikk. Nyliberalisme som fenomen har blitt forsøkt forstått og beskrevet på ulike måter. To ulike perspektiver, som ofte kombineres, er det materielle perspektivet og maktperspektivet. Det materielle legger vekt på hvordan det skjer en gradvis *økonomisering* av sosialt liv, der markedet og økonomi blir modell for andre sosiale relasjoner. Maktperspektivet tar utgangspunkt i Foucault, og beskriver en indirekte styringskunst (*governmentality*). Forholdet mellom den/det som styrer og den som styres er endret, ved at folk administreres slik at de styrer seg *selv* til det gode for økonomien (Ball, 2012; Ong, 2007). Begge disse forståelsene av det nyliberale er relevante i en undersøkelse av utdanningspolitikk.

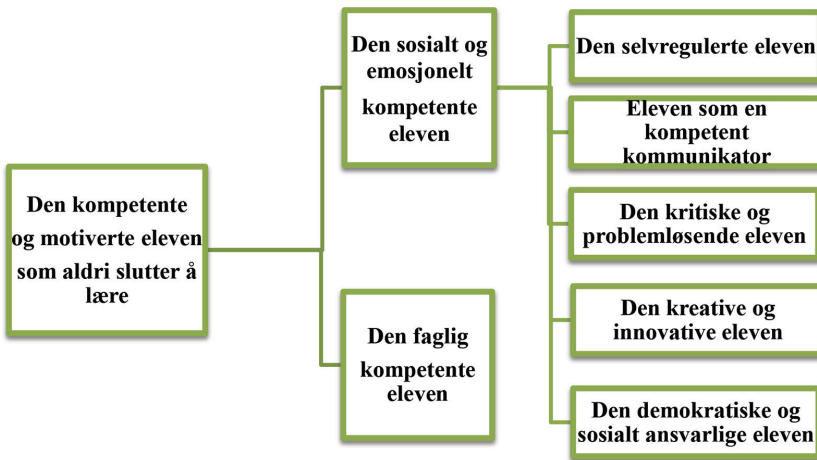
Med utgangspunkt i disse forståelsene av hvordan utdanningspolitikk kan studeres, er forskningsspørsmålet som har styrt vår analyse: *Hvilke diskursive mønstre kommer til uttrykk i NOU 2015: 8, både gjennom elevforventninger og rapportens beskrivelser av skolens samfunnsmessige mandat?* Rent konkret har vi først identifisert, og siden kategorisert, sentrale begreper og deres bruksmåte: Forventninger til hva elevene i fremtiden skal kunne, føle, tenke, mene og gjøre, samt beskrivelser av skolens mandat. Deretter har vi undersøkt hvilke diskurser disse forventningene og beskrivelsene trekker på. Ettersom en politisk tekst alltid vil reflektere ulike diskurser og kunne leses på flere måter, har vi også undersøkt om det finnes meningsbrytninger eller konkurrerende diskurser innbakt i teksten (Taylor, 1997).

Konkret innebærer dette at vi har identifisert hvilke politiske, økonomiske og kulturelle interesser som vektes i bruk av begreper og beskrivelser av elevene og samfunnsmandatet, for å danne oss et bilde av diskursive mønstre i NOU 2015: 8. For å tydeliggjøre mønstrene har vi tatt utgangspunkt i det vi har kalt instrumentelle og ikke-instrumentelle diskurser. Med dette sikter vi til at det kan, med utgangspunkt i utdanningens samfunnsmandat, sies å være et skille mellom diskurser om utdanningens nytteverdi med referanse til kunnskapsøkonomiske hensyn, og diskurser om utdanningens egenverdi og formål om danning. Distinksjonen kan selvsagt problematiseres, ettersom instrumentelle og ikke-instrumentelle diskurser sjelden vil fremstå som «rene» i sin tekstlige form. Vi mener likevel at distinksjonen er et nyttig analytisk hjelpemiddel for å forstå de ulike resepsjonene av NOU 2015: 8.

## Elevforventninger og deres diskursive innramming i NOU 2015: 8

I det følgende vil vi først presentere det overordnede elevbildet som fremkommer i *Fremtidens skole*, og hvilke forventninger dette bildet består av. Deretter gjør vi rede for de diskursive mønstre som kan spores i NOU 2015: 8.

Samlet sett konstituerer NOU 2015: 8 et bilde av fremtidens elev som kompetent, motivert og kontinuerlig lærende. Dette elevbildet består videre av to hovedelementer: den *faglig kompetente* eleven og den *sosialt og emosjonelt kompetente* eleven. Figur 1 under illustrerer det samlede elevbildet og hvilke forventninger dette bildet består av.



Figur 1. Det samlede elevbildet som fremkommer gjennom analyse av NOU 2015: 8

I det følgende skal vi beskrive de to hovedelementene i elevbildet, og vise elementene og forventningenes diskursive innramming. Forventningene som utgjør den sosialt og emosjonelt kompetente elev bygger på analyser som er rapportert tidligere (Hilt, Riese & Søreide, 2019), men som her er rammet inn på en annen måte.

### Den sosialt og emosjonelt kompetente elev

Den sosialt og emosjonelt kompetente eleven, som er det mest fremtredende elementet av elevbildet i NOU 2015: 8, skal være «selvregulert», «kritisk og problemløsende», «demokratisk og sosialt ansvarlig», «kreativ og innovativ» og en «kompetent kommunikator». De fleste av disse elevforventningene trekker på velkjente diskurser i norsk utdanning. Skolens ansvar for å fremme sosiale og emosjonelle egenskaper hos elevene har vært en sentral del av diskursen om danningens innhold og formål i norsk skole (Telhaug et al., 2006), og er nedfelt i formålsparagrafen. Videre har kritisk tenkning, kreativitet, sosial ansvarlighet og demokratisk danning vært viktige aspekter ved både progressiv pedagogikk og den sosialdemokratiske diskursen i norsk utdanning (se f.eks. Aasen, 2007). Kommunikative ferdigheter har også vært verdsatt, både som

et aspekt ved danning og for å sikre alle elever muligheten til inkludering og deltakelse i samfunnet som medborgere og arbeidstakere. Forventning til / ønsket om selvregulerte elever kan gjenkjennes i det mer velkjente pedagogiske konseptet om ansvar for egen læring, samt den progressive arven hvor subjektentrert læring og utviklingen av læringsstrategier står sentralt (se f.eks. Meland, 2011).

Det er likevel noe nytt i måten disse elevforventningene rammes inn på. NOU 2015: 8 er gjennomgående preget av beskrivelser av hva studentene skal *gjøre, mestre, prestere, vise og håndtere*. Elevforventningene dreies altså mot en individualisert og «performativ» diskurs. Når det gjelder kommunikative ferdigheter, handler det for eksempel om å *lære seg formålet med kommunikasjon i ulike situasjoner, håndtere store mengder informasjon og mestre ulike sjangre* (s. 48). Når det gjelder evnen til samarbeid, skriver komiteen følgende: «Å velge relevante strategier for samarbeid i fellesskap og samhandle fleksibelt og effektivt i ulike faglige situasjoner vil også være sider ved denne kompetansen som er aktuelle i mange fag» (s. 48). Som vi ser av sitatet, er det altså ønskelig at fremtidens elev har en formålsrasjonell holdning til læring, fellesskap og samarbeid. Det handler om en elev som inngår i «fleksibel og effektiv» interaksjon med andre. Dette kan implisere at rapporten verdsetter strategiske, fremfor for eksempel verdibaserte eller politisk-etiske handlingsmønstre. Mønsteret gjentar seg i beskrivelsene av kritisk tenkning. Kritisk tenkning handler ikke om å utfordre eksisterende strukturer, men om å kunne håndtere ulike aspekter ved livet, og kobles eksplisitt til det å *løse problemer* på en konstruktiv og produktiv måte (s. 33). Kritisk tenkning knyttes altså til individualiserte teknikker hvor elevene skal orientere seg mot en rasjonell holdning og livsstil.

Som vi ser vektlegger rapporten egenskaper og ferdigheter som tradisjonelt har vært oppfattet som en del av skolens dannende formål. Samtidig beskrives disse ferdighetene og egenskapene som kompetanser i rapporten, og språkbruken er preget av performativitet. Dette kommer spesielt til uttrykk i det uttalte premisset om at elevene skal lære å utøve kontroll over seg selv. Slike selvteknologier (Foucault, 1997) vil nok alltid kunne spores i utdanningspolitiske dokumenter, men i NOU 2015: 8 må de sies å være svært dominerende og kommer eksplisitt til syne i forventninger om at elevene må være *selvregulerte*. Forventningen om selvregulering er den mest fremtredende i rapporten, og innlemmes i og understøtter alle andre forventninger til elevene. Komiteen beskriver en selvregulert elev som en som: «... i samarbeid med lærere og medelever lærer å ta initiativer og arbeide målrettet for å lære, og lærer å regulere egen tenkning og egne handlinger og følelser ...» (s. 10). Den selvregulerte elev evner både å utøve kontroll på seg selv, og *tilpasse* seg skolen og medelevene.

### Den faglig kompetente elev

Beskrivelsen av den faglig kompetente elev fremkommer indirekte gjennom NOU 2015: 8 sin anbefaling av hvordan fagene bør fornyes. Vi skal derfor kort redegjøre for de sentrale premissene for fagfornyingen, for deretter å peke på hvilke elevforventninger dette genererer.

NOU 2015: 8 baserer sine anbefalinger på premisset om at faginnhold endrer seg raskere enn tidligere (s. 9), og at såkalt «stofftrengsel» er en klar tendens i dagens læreplan og undervisningspraksis. Innholdsbestemmelse og stofftrengsel fører derfor til at dagens utdanning risikerer å utvikle utdaterte kompetanser, mens: «God kunnskap om de mest sentrale metodene og tenkemåtene, begrepene og prinsippene fagene består av, vil gi elevene innsikt og ferdigheter i faget som er relevante over tid» (s. 9). Derfor innføres det nye begrepet «fagenes byggesteiner» som et sentralt element i læreplanene. Fagenes metoder og tenkemåter er et spesielt viktig element i byggesteinene, og inkluderer for eksempel det å kunne tenke kritisk og løse problemer (s. 9). Dermed ser vi at utvalgets forventninger til den faglig kompetente eleven, ikke kan skiller fra forventningene som utgjør den sosialt og emosjonelt kompetente eleven.

Videre anbefales det at fagfornyelsen legger særlig vekt på dybdelæring og progresjon i elevenes læringsforløp:

Utvalget legger til grunn at elevene i fremtidens skole har et mer bevisst forhold til sitt eget læringsarbeid, at den faglige progresjonen er tydeligere i alle fag og på alle trinn, og at elevene oppnår et høyere refleksjonsnivå enn i dag fordi elevene har kunnet gå mer i dybden i sin læring. (s. 55)

Som sitatet viser skal fremtidens elev både være mer bevisst egen læring, ha bedre faglig progresjon og oppnå et høyere refleksjonsnivå enn i dag. Sitatet knytter dette til konseptet «dybdelæring», som dermed hviler på forventninger om at elevene har god forståelse for *både* det de skal lære seg, og sin egen læringsprosess. Også her flettes altså faglig kompetanse sammen med sosiale og emosjonelle kompetanser.

#### Fremtidens elev: kompetent og selvregulert

Eksempelene over viser hvordan beskrivelser av faglig kompetanse er implisitte og vanskelig å skille fra beskrivelser av den sosialt kompetente elev. NOU-en sine forventninger til den faglig kompetente elev kan i stor grad betraktes som versjoner av sentrale sosiale og emosjonelle kompetanser. Dette forsterkes ytterligere av at utredningen har som premiss at selvregulering og metakognisjon er *forutsetninger* for læring, og anbefaler at det blir en del av alle fag og «knyttes tett til det faglige innholdet» (s. 47). Man kan dermed si at «den faglig kompetente» og «den sosialt og emosjonelt kompetente» elev møtes i forventningen om selvregulering.

Bevissthet om evnen til å overvåke, planlegge og ha kontroll over egen læring står altså sentralt når det gjelder selvregulering. Selvregulerte elever er disiplinerte, motiverte og klarer å regulere seg selv til det beste for læringsmiljøet og egne læringsprosesser. De tar personlig ansvar, opptrer pålitelig, er reflekterte, autonome, har gode holdninger og arbeidsvaner og lærer i dybden. Det dannes her et bilde av en idealelev som har fullstendig kontroll over seg selv og sine egne læringsprosesser. I NOU 2015: 8 sin betydning er det ved evne til selvregulering at elevene kan lære i



dybden, men også bli sosialt og emosjonelt kompetente, og dermed «dannet». Dette «møtet», eller den diskursive koblingen av faglige og sosiale og emosjonelle kompetanser, er interessant når det gjelder å forstå mottakelsen av rapporten. I neste avsnitt skal vi undersøke den diskursive innrammingen av forventningene til fremtidens elev, og se den i lys av rapportens forståelse av skolens formål.

#### Instrumentelle og ikke-instrumentelle diskurser i NOU 2015: 8

Skolens instrumentelle og ikke-instrumentelle formål tematiseres eksplisitt i dokumentet når det blir fremhevet at utdanningen skal tjene både allmenndanning og nytte (s. 40). *Allmenndanning* handler ifølge rapporten om å «skape kunnskapsrike samfunnsborgere som på ulikt vis kan være aktive deltakere i kulturen» (s. 40). Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen (s. 9).

Følgende sitat viser at rapporten knytter an til en (relativt ukontroversiell) oppfatning av skolen som en institusjon med et dobbelt formål: «Grunnoplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn. Samtidig skal skolen støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling» (s. 7). Sitatet påpeker at skolen skal utvikle kunnskaper og kompetanser som kan møte samfunnets behov, *samtidig* som elevene skal støttes i deres personlige utvikling og identitetsutvikling. Man kan slik sett si at NOU 2015: 8 erkjenner at utdanningen fremmer prosesser og formål som er viktige *i seg selv*, altså «allmenndanning» forstått som deltakelse i kulturen og tilegning av kunnskap, og «identitetsutvikling» forstått som elevenes selvdanningsprosesser. Dette skal balanseres med formål som ligger *utenfor* utdanningen, altså det som har fremtidig nytte (s. 40–41). Her balanseres altså en instrumentell diskurs med en, i alle fall tilsynelatende, ikke-instrumentell, dannelsorientert diskurs.

Samtidig skriver komiteen (s. 41): «Ved fornyelse av skolefagene må nytteaspektet, så vel som allmenndanningsaspektet, gjøres relevant i et individ-, arbeidslivs- og samfunnsperspektiv». Her ser vi at uttrykket «relevans» binder skolens nytteaspekt sammen med allmenndanningsaspektet. Allmenndanning og skolens nytteaspekt ses dermed ikke som to hensyn som må balanseres, men som to hensyn som begge er underlagt kravet om relevans i et individ-, arbeidslivs- og samfunnsperspektiv. Allmenndanning og individets selvdanning er ikke noe som kommer *i tillegg til* nytte og relevans, men snarere noe som *rammes inn* av dette.

Komiteen anbefaler sågar at det skal utvikles kompetansemål for sosiale og emosjonelle kompetanser i ulike fag, og at disse kompetansene skal kunne vurderes (s. 9 og s. 78–80). Den nære koblingen mellom fagkompetanse og sosiale og emosjonelle kompetanser er blant de forhold som ligger til grunn for dette forslaget: det å være faglig kompetent kan i NOU 2015: 8 ikke skilles fra det å være sosialt og emosjonelt kompetent:

Skolen skal bidra til å utvikle elevenes potensial som mennesker. Skal elevens potensial realiseres, må fagene fornyes og skolen videreutvikles. Da kan nye vilkår for elevenes læring skapes, og fremtidsrettede kompetanser utvikles. (s. 7)

I dette sitatet ser vi at komiteen vektlegger det å utvikle elevenes potensiale som mennesker. Dette formålet resonnerer med danningstradisjonen, hvor kultivering av menneskelige egenskaper i et livslangt perspektiv har vært viktig (Hilt, Riese & Søreide, 2019; Straume, 2016). Det er likevel en betydningsfull forskjell om vi ser på språkbruken i sitatet, hvor uttrykk som «vilkår for læring» og «fremtidsrettede kompetanser» står sentralt. Sitatet viser en diskursiv kobling, der *skolens fagfornying vil utvikle elevenes potensial* som så *vil utvikle fremtidsrettede kompetanser*. Koblingen viser klart at det ikke lenger handler om en avveining mellom danning og nytte, men at dannelsesdiskursen dreies inn mot en mer instrumentell, kunnskapsøkonomisk diskurs. Skolen skal utvikle elevenes potensialer som mennesker, *fordi* dette vil danne grunnlaget for fremtidsrettede kompetanser. I sitatet under ser vi videre hvordan skolens brede mandat knyttes eksplisitt til nytteperspektivet, noe som støtter våre fortolkninger:

Nytteperspektivet for fagene går ut på at det elevene skal lære i skolen, først og fremst har sin verdi for å nå en rekke mål, for eksempel knyttet til arbeidsliv, økonomi, næringslivsinteresser eller forskningsinteresser i vitenskapsfagene. Nytte handler også om at kunnskaper og ferdigheter i en rekke ulike fag hjelper den enkelte til å mestre dagliglivet, både i naturen og i den menneskeskapte virkeligheten i et moderne samfunn, og er dermed knyttet til det brede mandatet til skolen. (s. 40–41)

Sitatet kan leses som et uttrykk for en form for fusjonering av nytte- og allmenndanningsaspektet ved utdanning. Det er ikke bare slik at skolen skal bidra til både nytte og allmenndanning, men nytte *er* en form for allmenndanning. Sentralt i argumentasjonen som kobler nytte og allmenndanning står, slik analysen som helhet viser, begrepet selvregulering. Den eleven som er dannet, i NOU-ens forstand, er den eleven som er selvregulert.

## Diskusjon

Når NOU 2015: 8 får status som en form for re-aktualisering av skolens brede mandat, knyttes i utgangspunktet ulike diskurser om danning og nytte sammen. En slik sameksistens av ulike diskurser er, som vist tidligere, ikke unik i norsk kontekst. Våre analyser viser hvordan NOU 2015: 8 trekker på både instrumentelle og ikke-instrumentelle diskurser, og utredningen skriver seg dermed inn en norsk utdanningspolitisk tradisjon der både allmenndanning og nytte skal verdsettes. Målsettingen om å gjøre elevene forberedt på fremtidens samfunn resonnerer for eksempel godt med målet for skolens dannelsesoppdrag. At forventningene til «den sosialt og emosjonelt kompetente elev» trekker på kjente elementer fra diskurser om danning, kan også bidra til å forklare rapportens positive mottakelse i Skole-Norge.

Vi mener likevel at våre analyser gir grunnlag for å hevde at den *diskursive innrammingen* av de kompetansene som NOU-en beskriver at elever skal utvikle, vil støtte dem som måtte mene at utredningen står *mer* i kontinuitet med en instrumentelt orientert, kunnskapsøkonomisk og nyliberal diskurs, enn med en dannelsesdiskurs. Spesielt kommer dette til uttrykk i fokuset på selvregulering og nytte. Som vi har vist, bidrar den diskursive koblingen av sosiale og emosjonelle ferdigheter og samfunnsmessige behov til at dannelsesforståelsen dreies inn mot en formålsrasjonell og nytteorientert forståelsesramme. Sosiale og emosjonelle kompetanser fremmes ikke fordi man antar at de er viktige for menneskets danning *i seg selv*, men fordi de antas å tjene fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Dermed forstås danning som individets arbeid med seg selv. Dette innebærer en rent formal dannelsesforståelse, uten redegjørelse av danningens innhold eller materialitet (se også Willbergh (2016) om NOU-ens epistemologi og den didaktiske tradisjon).

Vektleggingen av kunnskapsøkonomiske begrunnelser for endringer i kombinasjon med den sentrale rollen selvregulering er gitt, gjør det nærliggende å snakke om en dominerende nyliberal diskurs i NOU 2015: 8. Vi vil argumentere for at man gjenfinner begge de tidligere nevnte formene for nyliberalisme (Ball, 2012; Ong, 2007) i NOU-en: Nyliberalisme som «regjeringskunst» (*governmentality*), der befolkningen styres ved at utdanningssystemet produserer selvregulerte eller selvstyrte individer, og som «økonomisering», ved at utdanning forvaltes for profitt etter modell av økonomi og marked.

Selv om forventningene om at elevene må være selvregulerte kan ses som en forlengelse av den progressive arven med subjektstentrert læring og ansvar for egen læring (Meland, 2011), representerer forventningene til selvregulering i *Fremtidens skole* to klare endringer i norsk utdanningspolitikk.

For det første ligger det implisitt i NOU 2015: 8 sine beskrivelser av den selvregulerte elev et usagt, men likevel helt sentralt poeng: de elevene som *ikke* er selvregulerte, vil heller ikke mestre sine liv. Selvregulering anses nemlig ikke bare som viktig for læring i skolen, men også for mestring av senere utdanning, arbeids- og samfunnsnivå og for elevenes generelle livsmestring (s. 20). I tråd med nyliberale diskurser ansvarliggjøres dermed den enkelte elev for egen skolegang, helse, økonomi, fremtid og lykke. En slik vektlegging av enkeltpersoners selvreguleringsevner som «løsning» på sentrale samfunnsutfordringer, innebærer en individualisering av samfunnsansvar (Rose, 1998). Måten selvregulering vektlegges på i utredningen fører altså til at elevene blir gjort ansvarlige, ikke bare for sin egen, men også for samfunnets fremtid. Dette, kombinert med en mangel på sosiologiske og samfunnssteoretiske analyser (se også Slagstad, 2018), gjør at NOU 2015: 8 representerer en tydelig individualiserende dreining av norsk utdanningspolitikk.

For det andre: når evnen til å være selvregulert fremstår som den mest sentrale forutsetningen for å bli både faglig, sosialt og emosjonelt kompetent, gjøres selvregulering til forutsetningen for både allmenndanning og nytte. Konseptet selvregulering blir med NOU 2015: 8 det norske utdanningssystemets omdreiningspunkt

hvor dannning og nytte møtes. Selvregulering blir dermed også det grunnleggende formålet ved utdanningen. Når nytte og allmenndanning veves sammen og tuftes på evnen til selvregulering på denne måten, er det nærliggende å betrakte dette som en «institusjonalisering av selvregulering» (Vassallo, 2011).

Selvreguleringens historiske kobling til ansvar for egen læring finner man i diskusjonene om selvregulert læring (SRL). SRL ble opprinnelig diskutert ut fra konstruktivistiske perspektiver i utdanningspsykologi, og befattet seg først og fremst med den lærendes handlekraft (*agency*), engasjement og motivasjon for læring, med mål om å forbedre læringsbetingelse (Martin, 2004; Vassallo, 2012). En forklaring på selvreguleringens utvidede rolle er at nevrovitenskapen har fått økt innflytelse på utdanningsfeltet. Popularisering av kunnskap om hjernen lover mer eksakt kunnskap om læring, så vel som om hvordan emosjonelle kompetanser utvikles. Med dette følger forventninger om at utdanning skal bidra ikke bare til utvikling av selvregulering for å styrke evnen til læring, men også til mer generell emosjonell selvregulering som en kompetanse som øker livssjanser (Gagen, 2015; Pykett & Disney, 2015).<sup>3</sup> En slik utvidet emosjonell forståelse av selvregulering gjenspeiler seg i elevforventningene analysen avdekker.

Selv om selvregulering ut fra læringspsykologiske perspektiver utvilsomt er positivt for læring, kan det stilles spørsmål ved konsekvensene av å utvide selvregulering til også å omfatte mer generelle emosjonelle kompetanser. Forskningslitteratur som tar for seg policyinitiativ som vektlegger individers selvregulering som løsning på samfunnsproblemer, påpeker at slike initiativ bidrar til endringer i hvordan subjektivitet konstitueres i samfunnet. Denne litteraturen hevder at rasjonalitet gradvis erstattes av angst og usikkerhet, eller av en tilkobling til markedet gjennom forbruk (Durfor, 2006, i Madsen, 2011; Gagen, 2015; Isin, 2004; Madsen, 2011).

Selvregulering eller selvkontroll er en dyd med lange tradisjoner i utdannings-systemet. Den har vært knyttet til en praksis som har hatt mål utenfor individet, representert ved kunnskap, læring og moralsk dannning. Dersom selvreguleringens materialitet forsvinner, gjenstår kun en teknologi som består av individets arbeid med seg selv. Et slikt arbeid som ikke er rettet mot noe utenfor seg selv forventes å skape angst og usikkerhet. Kritiske refleksjoner omkring rollen til sosiale og emosjonelle kompetansers rolle i utdanning, og selvregulering mer spesifikt, kan dermed ha relevans for spørsmål om elevenes subjektivitet, deres forståelse av seg selv og sin relasjon til samfunnet. (Madsen, 2018; Vassallo, 2011, 2012).

Vi har tidligere (Hilt, Riese & Søreide, 2019) vist hvordan elevforventningene i NOU 2015: 8 representerer en innsnevring av elevforståelsen i norsk skole, og pekt på hvordan disse forventningene dermed kan fungere ekskluderende og stå i motsetning

---

<sup>3</sup> Betydningen av emosjonell kompetanse, eller av å styre emosjoner gjennom individets selvstyring, er påpekt å henge sammen med en kulturell bekymring for følelser som svakhet som derfor utgjør en risiko (Ahmed, 2014). Selvregulering kan da også betraktes som et aspekt ved det såkalte risikosamfunnet, der innbyggerne navigerer og gjør valg for å unngå risiko, og myndighetenes rolle er å beskytte mot risiko (Douglas & Wildavsky, 1982; Giddens, 1990).

til skolens brede og inkluderende mandat. Koblingene mellom selvregulering og de nyliberale diskursene i NOU 2015: 8 antyder videre en institusjonalisering av selvregulering i norsk skole. Med bakgrunn i bekymringene for hva dette kan ha å si for elevers selv- og samfunnsforståelse, mener vi det er grunn til å åpne en kritisk samtale om hva det vil si å mestre livet, og på hvilken måte skolen bidrar til å fremme eller hemme dette. Faren er at idealet om den sosialt og emosjonelt kompetente elev fremmer sosial tilpasning fremfor danning (Hellesnes, 1992).

Selvregulering som pedagogisk formål springer ut av et bestemt utdannings- og kunnskapssyn, forankret i læringspsykologi (Vassallo, 2011). Ludvigsen-utvalgets utredning baserer da også sine anbefalinger på et selektivt utvalg av læringspsykologisk og fagdidaktisk forskning som vektlegger dybdelæring, selvregulering og meta-kognisjon. Forskning som representerer alternative, men relevante, fagområder, eller som har en kritisk inngang til sentrale nyliberale utdanningsideer, er fraværende. Rapporten problematiserer heller ikke det vitenskapelige grunnlaget for anbefalingene. I lys av den diskursive koblingen mellom selvregulering og nyliberale ideer mener vi at en slik diskusjon ville styrket legitimiteten til rapportens anbefalinger, spesielt med tanke på et mål om å styrke folkehelse og livsmestring.

### Forfatterbiografi

**Hanne Riese** er førsteamanuensis ved Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Bergen. Riese forsker blant annet på utdanningspolitikk, sosiale relasjoner og rase og rasialisering i utdanningsfeltet. Med faglig bakgrunn i sosialantropologi ligger hennes analytiske interesser i møtet mellom handlingsteori og diskursive tilnærminger.

**Line Hilt** er førsteamanuensis ved Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Bergen. Forskningsinteressene hennes inkluderer pedagogiske grunnspørsmål, utdanningspolitikk og pedagogisk praksis. Tematisk har hun jobbet med grunnspørsmål knyttet til utdanningens formål og funksjon, globalisering, sosial inkludering, multikulturalisme og bærekraft.

**Gunn Elisabeth Søreide** er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen. Søreide kombinerer diskursive og narrative tilnærminger og undersøker hvordan 1) elever/studenter og 2) yrkes- og profesjonsutøvere posisjoneres innenfor ulike utdannings-, lærings- og arbeidsidentiteter.

### Referanser

- Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (s. 23–44). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285–300. <https://doi-org.pva.uib.no/10.1080/00313830600743316>
- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in sociology*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education. Inc. New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. New York: Routledge.

- Douglas, M. & Wildavsky, A. (1982). *Risk and culture: An essay on the selection of technological and environmental dangers*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Foucault, M. (1997). *Ethics, Subjectivity and Truth: Essential Works of Foucault 1954–1984* (bind 1). New York: The New Press.
- Foucault, M. (2018). *Diskursens orden*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Gagen, E. A. (2015). Governing emotions: citizenship, neuroscience and the education of youth. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 40(1), 140–152. <https://doi.org/10.1111/tran.12048>
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity.
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113–138. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9206-1>
- Helgøy, I. & Homme, A. (2016). Educational reforms and marketization in Norway – A challenge to the tradition of the social democratic, inclusive school? *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 52–68. <https://doi.org/10.1177/1745499916631063>
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–104). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- 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>
- Holterman, S. & Jelstad, J. (2015, 15. juni). Ludvigsen-utvalget frykter ikke endringstrøtte lærere. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2015/juni/ludvigsen-utvalget-frykter-ikke-endringstrotte-larere>
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Isin, E. F. (2004). The neurotic citizen. *Citizenship Studies*, 8(3), 217–235. <https://doi.org/10.1080/1362102042000256970>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. Hentet (22.05.20) fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Madsen, O. J. (2011). Nyliberalismens sosialpsykologi. Dany-Robert Dufours kritikk av nyliberalismen. *Agora* (1), 94–117. Hentet fra [https://www.idunn.no/agora/2011/01/nyliberalismens\\_sosialpsykologi](https://www.idunn.no/agora/2011/01/nyliberalismens_sosialpsykologi)
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon. Hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. *Educational psychologist*, 39(2), 135–145. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_4)
- Mausethagen, S. (2013). Governance through Concepts: The OECD and the Construction of “Competence” in Norwegian Education Policy. *Berkeley Review of Education*, 4, 161–181. <https://dx.doi.org/10.5070/B84110058>
- Meland, A. T. (2011). *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter i en norsk videregående skole*. (Doktoravhandling, Göteborgs Universitet). Hentet fra <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/25569>
- Mølstad, C. E. & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329–344. <https://doi.org/10.1177/1474904116639311>
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3–8. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2007.00234.x>
- Popkewitz, T. S. (2018). Reform and making human kinds: The double gestures of inclusion and exclusion in the practice of schooling. I E. Hultqvist, S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Red.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance* (s. 133–150). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-61971-2>
- Pykett, J. & Disney, T. (2015). Brain-targeted teaching and the biopolitical child. I K. Kallio, S. Mills & T. Skelton (Red.), *Politics, citizenship and rights* (s. 1–17). <https://doi.org/10.1007/978-981-4585-94-1>
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. <https://doi.org/10.4324/9780203867396>
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skarpenes, O. (2005). Pedosentrismens framvekst – Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringparadigme. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 22(4), 418–431. Hentet fra [https://www.idunn.no/nnt/2005/04/pedosentrismens\\_framvekst\\_-\\_kunnskapens\\_rolle\\_i\\_skolens\\_nye\\_sosialiseringsp](https://www.idunn.no/nnt/2005/04/pedosentrismens_framvekst_-_kunnskapens_rolle_i_skolens_nye_sosialiseringsp)

- Skedsmo, G. & Mausestaden, S. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren – spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 169–179. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2017/02/nye\\_styringsformer\\_i\\_utdanningssektoren\\_-\\_spenninger\\_mellom](https://www.idunn.no/npt/2017/02/nye_styringsformer_i_utdanningssektoren_-_spenninger_mellom)
- Slagstad, R. (2018). Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime. *Bedre Skole*. Hentet (22.05.20) fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/november/nar-oecd-tar-makten.-om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/>
- Straume, I. (2016) Danning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener. En innføring* (s. 45–58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sæle, C. (2017). Samordning og omstilling. Historiebruk i Ludvigsen-utvalgets utredning om fremtidens skole. I T. Ryymin (Red.), *Historie og politikk. Historiebruk i norsk politikkutforming etter 1945* (s. 180–199). Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, S. (1997). Critical policy analysis: Exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 18(1), 23–35. <https://doi-org.pva.uib.no/10.1080/0159630970180102>
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- Vassallo, S. (2011). Implications of Institutionalizing Self-Regulated Learning: An Analysis from Four Sociological Perspectives. *Educational Studies*, 47(1), 26–49. <https://doi.org/10.1080/00131946.2011.540984>
- Vassallo, S. (2012). Critical Pedagogy and Neoliberalism: Concerns with Teaching Self-Regulated Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 32(6), 563–580. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9337-0>
- Wiborg, S. (2013). Neo-liberalism and universal state education: the cases of Denmark, Norway and Sweden 1980–2011. *Comparative Education*, 49(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.700436>
- Willbergh, I. (2016). Bringing teaching back in: The Norwegian NOU The school of the future in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.268>