

KIRSTEN SIVESIND (red.)

# Hvordan studere utdanningspolitikk?

Tekster, teorier, tilnærminger



# Hvordan studere utdanningspolitikk? Tekster, teorier, tilnærminger



Kirsten Sivesind (red.)

# **Hvordan studere utdanningspolitikk? Tekster, teorier, tilnærminger**

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© 2024 Kirsten Sivesind, Petteri Hansen, Bernadette Hörmann, Lars G. Johnsen, Berit Karseth, Gunnlaugur Magnússon og Dijana Tiplic.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne. Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Boka er utgitt med støtte fra Norges Forskningsråd knyttet til Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform in an Era of International Comparison (nr. 283467).

ISBN Heftet utgave: 978-82-02-84839-2  
ISBN PDF: 978-82-02-83930-7  
ISBN EPUB: 978-82-02-84858-3  
ISBN HTML: 978-82-02-84857-6  
ISBN XML: 978-82-02-84859-0  
DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.215>



Dette er en fagfelleverdert antologi.

Omslagsdesign: Carine Fløystad, Cappelen Damm AS  
Omslagsillustrasjon: Creative-Touch, Getty Images  
Cappelen Damm Forskning  
[forskning@cappelendamm.no](mailto:forskning@cappelendamm.no)

# Innhold

<b>Forord</b> .....	9
<b>Innledning</b> .....	11
<i>Kirsten Sivesind</i>	
<b>Kapittel 1 Utdanningspolitiske dokumenter og styring</b> .....	21
<i>Kirsten Sivesind</i>	
<b>Kapittel 2 Analyse av utdanningspolitiske dokumenter: omforming av saker og bevegelser i tekst</b> .....	57
<i>Berit Karseth</i>	
<b>Kapittel 3 Kunnskapsoversikter og litteraturgjennomganger</b> .....	81
<i>Dijana Tiplić og Kirsten Sivesind</i>	
<b>Kapittel 4 "... och det är sakens kärna". Om kvalitative innehållsanalyser</b> .....	99
<i>Gunnlaugur Magnússon</i>	
<b>Kapittel 5 Sammenliknende studier – et sosiologisk perspektiv</b> .....	123
<i>Kirsten Sivesind</i>	
<b>Kapittel 6 Bibliografiske nettverk: en digital analyse av siteringer</b> .....	157
<i>Lars G. Johnsen</i>	
<b>Kapittel 7 Oversettelser av utdanningspolitikk i midlertidige nettverksorganisasjoner – et systemteoretisk perspektiv</b> .....	185
<i>Petteri Hansen og Kirsten Sivesind</i>	
<b>Kapittel 8 Ekspertintervjuer i det utdanningspolitiske feltet</b> .....	213
<i>Bernadette Hörmann og Kirsten Sivesind</i>	
<b>Kapittel 9 "Nu är det väl bara att skriva ihop det hela". Om rapporteringen av forskningsstudier</b> .....	233
<i>Gunnlaugur Magnússon</i>	

# Tabeller og figurer

## Kapittel 1

- Figur 1.1. Oversikt over utdanningsforvaltningen i Norge med navn på sentrale etater og Institusjoner..... s. 27
- Tabell 1.1. Grupper av dokumenter med relevans for studier av utdanningspolitikk og reformarbeid ..... s. 29
- Figur 1.2. Antall offentlige utredninger (NOU), meldinger til Stortinget (MST) og ekspertrapporter utgitt av Kunnskapsdepartementet i perioden 1970 til 2019 ..... s. 34
- Figur 1.3. Institusjoner og felt som konstrueres gjennom nettverk av felt med innflytelse på utdanning ..... s. 44

## Kapittel 3

- Tabell 3.1. En sammenlikning av tre former for undersøkelse ..... s. 82
- Figur 3.1. Likhet (*similarity*) mellom publikasjoner (forskningsfelt: skoleledelse)..... s. 91
- Figur 3.2. Likhet (*similarity*) mellom publikasjoner (forskningsfelt: høyere utdanning, perioder: 1990–1999 og 2000–2009)..... s. 92

## Kapittel 4

- Tabell 4.1. Från Magnússon (2016) som viser tema, kategorier och underkategorier ..... s. 111

## Kapittel 5

- Tabell 5.1. Reformtittel og data..... s. 146
- Figur 5.1. Nettverk av referanser i norske dokumenter som ligger til grunn for Kunnskapsløftet 2020..... s. 148

## Kapittel 6

- Figur 6.1. Grafstruktur. .... s. 162
- Figur 6.2. Del av hele NOU-grafen. .... s. 163
- Figur 6. 3. Alle siteringer og siteringers siteringer for NOU2000:14 *Frihet og ansvar — om høgre utdanning og forskning i Norge*..... s. 164
- Figur 6.4. Illustrasjon av bibliografisk kobling og kositering..... s. 165

Figur 6.5. Kurve som viser forskjell i årsspenn mellom det siterende dokument og siteringer. Den vertikale aksene viser hvor mange siteringer det er for hvert årsintervall angitt langs den horisontale aksene .....	s. 165
Figur 6.6. To komponenter som er løstrevet fra resten av NOU-ene .....	s. 167
Figur 6.7. Graf med de to mest sentrale nodene NOU2007:13 og NOU1997:4, sammen med titler for de dokumentene i clusteret som også har en oppføring i NOU-korpuset. Det er et større tilfang av noder i grafen, noe som skyldes at korpuset mangler tekster.....	s. 168
Figur 6.8. Subgraf av grafen i figur 6.7. En ganske tett koblet undergraf av hovedgraf, som fokuserer på naturgrunnet og rettigheter knyttet til naturen. Merk at nederste rad har titler som ikke peker videre, noe som skyldes at tekstene ikke er med i korpuset.....	s. 169
Figur 6.9. Illustrasjon av en av et av de større clustrene i NOU-grafen. ....	s. 170
Figur 6.10. Et undercluster av nettverket i figur 6.9. ....	s. 171
Figur 6.11. En delgraf av NOU-grafen, basert på et tilfeldig utvalg av siteringsrelasjoner. ....	s. 173
Tabell 6.1. Eksempler på oppføringer i korpus med emneknagg matematikk. ....	s. 175
Tabell 6.2. Oversikt over fordeling av emneord og antall bøker per år. ....	s. 175
Tabell 6.3. To ordlister med frekvens hentet fra korpuset. ....	s. 176
Tabell 6.4. Tabellen viser rådata for konkordanser på årstall og bearbejdede data. ....	s. 177
Tabell 6.5. Prosessering av NOU-referansene. Siterende dokument i kolonnen <i>dhlbid</i> og sitert NOU i kolonnen <i>NOU_ref</i> . Kolonnen <i>after</i> er de tre tokenene som følger etter NOU i konkordanseuttrekket. ....	s. 178
Tabell 6.6. Prosessering av referanser til TIMSS og PISA. ....	s. 178
Figur 6.12. En todelt graf med siterende dokument i øverste rad, og siterte dokument under.....	s. 179
Tabell 6.7. Clustering av todelt graf. ....	s. 179
Figur 6.13. NOU-grafer hentet fra bøkene.....	s. 180
Tabell 6.8. Kositeringer. Identifikatorer i radene er <i>dhlbid</i> , og for kolonnene er det siteringer på kanonisk form.....	s. 180
Figur 6.14. En del av kositeringsgraf for matematikk-korpuset. ...	s. 181
Tabell 6.9. Oversikt over sentralitet med ti på topp. ....	s. 182

## Kapittel 7

Figur 7.1. Systemtyper ifølge Luhmann (1995, s. 2).....	s. 187
Figur 7.2. Organisasjonssystemers egenproduksjon ifølge Andersen (2003b, s. 253).....	s. 189
Figur 7.3. Universitetsorganisasjon som beslutningssystem i forhold til ulike funksjonssystemer.....	s. 191
Figur 7.4. Partnerskap som andreordens organisasjoner mellom organisasjoner (jf. Andersen, 2008, s. 132).....	s. 193



## 8 TABELLER OG FIGURER

Figur 7.5. Utvalget samarbeidet med offentlig og privat parter.. ..... s. 200

Figur 7.6. Lærerutdanningens utviklingsprosjekt som  
andreordens organisasjon (Hansen, 2016, s. 30)..... s. 203

### **Kapittel 8**

Figur 8.1. Antall professorer og forskere i NOU-utvalg over tre perioder.. ..... s. 216

Tabell 8.1. Intervjuguide. .... s. 223

## Forord

Kvalitative og komparative studier er godt egnet for å undersøke hvordan utdanningspolitiske saker begrunnes og settes ut i livet. De kan gi innsikt i hvordan bestemte saker oppstår, hva som blir besluttet og hvordan politikken forandrer seg over tid. At utdanningspolitikken beveger noe og framstår som dynamisk, er i seg selv et interessant tema for forskning. Innenfor læreplanforskning, sammenliknende-internasjonale pedagogikk og utdanningshistoriske studier anvendes en rekke metodologiske grep for å studere utdanningspolitiske endringer. I noen sammenhenger velges kvantitative tilnærminger for å avklare omfang og utbredelse på reformer. I andre sammenhenger går forskere dypt inn i enkeltsaker for å studere kvalitative sider ved endring. Da er tekststudier, observasjoner og intervjuer godt egnet.

I pedagogikk og utdanningsforskning har diskusjonen om kvalitativ versus kvantitativ forskning vært et gjentakende tema i polariserende diskusjoner om å velge det ene framfor det andre alternativet. I den senere tiden har denne diskusjonen stilnet. Et interessant alternativ til disse ytterpunktene er sammenliknende forskningsdesign, hvor forskeren velger å studere både utbredelsen av et fenomen og sentrale aspekter som gir fenomenet en karakter. Med et fenomen menes i denne sammenheng selve forskningsobjektet eller det forskeren ønsker å studere nærmere gjennom den sammenliknende analysen.

Denne boken dekker ulike fagtradisjoner, tekster og tilnærminger som egner seg for studier av utdanningspolitikk og hvor de sammenliknende perspektivene utdypes på ulike måter. Utover dette, syntetiserer boken enkelte resultater og fortolkninger fra prosjektet «Policy knowledge and lesson drawing in Nordic school reform in an era of international comparison» (POLNET) som ble finansiert av Norges Forskningsråd i perioden 2018–2024 (283467). Prosjektet ble organisert ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo (UiO) og inkluderte samarbeid med forskergrupper fra fem nordiske land og fra TC Columbia Universitetet i New York. Prosjektet ble ledet av Professor Kirsten Sivesind, UiO i samarbeid

med Professor Berit Karseth, UiO og Professor Gita Steiner-Khamsi, TC Columbia Universitetet. Prosjektet resulterte i flere internasjonale publikasjoner; ikke minst, antologien *Evidence and Expertise in Nordic Education Policy – A Comparative Network Analysis* (Palgrave Macmillan) som presenterer funn og fortolkninger fra den nordiske sammenlikningen.

Denne norske boken er skrevet av forskere fra den norske prosjektgruppen. Boken er skrevet på norsk for å kunne brukes i undervisning ved høyere utdanningsinstitusjoner. Den også skrevet for å kunne anvendes i seminarer og annen kompetansebyggende virksomhet i forvaltningen og andre steder hvor eksperter møtes for å studere utdanningspolitikk. Og den er ikke minst skrevet for forskere som arbeider i det utdanningspolitiske fagfeltet.

Vi takker Norges Forskningsråd for finansiering av prosjektet, involverte universiteter og institusjoner for finansiell, faglig og administrativ støtte, forlagsredaktører som stilte aktivt opp i arbeid med denne boka, språkkonsulent og den eksterne fagfellen for grundige vurderinger og ikke minst alle forskere, informanter og vitenskapelige medarbeidere som har bidratt med sin tid og kunnskap.

Mai 2024  
Kirsten Sivesind  
Professor  
Institutt for Pedagogikk  
Universitetet i Oslo

# Innledning

Kirsten Sivesind Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Oslo

## Introduksjon

Utdanningspolitikken byr på spennende spørsmål som angår skole og samfunn. Noen spørsmål kan enkelt besvares, mens andre forutsetter grundige overveielser. I Norge har vi lange tradisjoner for å ta forskere med på råd før politikere og ledere tar beslutninger om reformer og andre utviklingstiltak. Akademikere trekkes inn i utredningsarbeid. De bidrar med relevant kunnskap på områder som politikere og byråkrater er satt til å forvalte. Forskere utarbeider kunnskapsoversikter, evaluerer praksiser og utarbeider forslag til endringer. De involveres i partnerskap, og sammen med andre utvikler de kunnskap for å koordinere og legitimere utdanningspolitikken.

Denne boken er skrevet for å stimulere til forskningsbaserte analyser av utdanningspolitikken. Målet er å bidra med kunnskap om fagtradisjoner og metoder som kan bidra til å kvalitetssikre kunnskap i utdanningspolitiske studier. Boken er skrevet i rammen av POLNET-prosjektet,<sup>1</sup> hvor forskere har sammenliknet forberedelser av skolereformer for grunntutdanningen i fem nordiske land. Prosjektet har vist at mange er med på å skape politikk som har betydning for hvordan offentlige institusjoner forvaltes og styres. I denne sammenheng er det interessant å drøfte forskningens plass ved å peke på verdien av fagvitenskapelig kunnskap og samtidig avklare grenser og begrensninger knyttet til bruken av den.

POLNET-prosjektets forskningsresultater og konklusjoner er allerede publisert i en engelsk antologi (Karseth, Sivesind, & Steiner-Khamsi, 2022).

---

1 Forskningsprosjektet POLNET (Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform in an Era of International Comparison) er finansiert av Norges forskningsråd, prosjektnummer 283467. Se Universitetet i Oslo (2018).

Flere artikler og bokkapitler er skrevet for å utdype spørsmål om fortolkning og oversettelse av politikk på tvers av institusjonelle grenser (for oversikt henvises det til prosjektets nettside på UiO). Prosjektet har dokumentert hvordan vitenskapelig kunnskap brukes sammen med annen type informasjon for å legitimere og koordinere reformarbeid med referanse til andre lands politikk og utdanningssystemer. Samtidig har vi undersøkt hvordan kunnskap oversettes mellom kontekster og hvilke styringsmodeller som legges til grunn for arbeidet på nasjonalt plan. I prosjektet har vi studert offentlige dokumenter, i særlig grad NOU-er og meldinger til Stortinget og informasjon og kunnskap disse dokumentene viser til. Dessuten har vi gjort intervjuer med eksperter som har vært med på å berede grunnen for reformer, som Kunnskapsløftet 2020. I denne boken, som skrives på norsk, ønsker vi å legge mer vekt på den akademiske siden av saken og tydeliggjøre hvilke mål og metoder som kan brukes for å studere utdanningspolitikk. I denne konteksten vil faglige begrunnelser forankres i vitenskapelige fagtradisjoner som åpner mange muligheter for hva man kan studere og hvordan. Det er særlig kvalitative og komparative strategier og metoder som belyses i boken. De empiriske eksemplene viser i hovedsak til utdanningspolitikk på nasjonalt plan.

## **Bokas tematikk**

I dag inviteres mange med som eksperter i reformarbeid, og en god del av ekspertene jobber til vanlig i academia, som vil si på universiteter, høyskoler eller forskningsinstitutter. Med økte forventninger til empirisk dokumentasjon, blir forskere bedt om å identifisere problemer, utrede hva som er kunnskapsstatus på et område, bidra med råd og utvikle løsninger som politikere og andre kan ta med i sine vurderinger og beslutninger. Oppgavene er mangfoldige, og prosjektene gjøres gjerne på oppdrag. Eksperter kan involveres i arbeid med nye innovasjoner, som det å utvikle nye redskaper for å gjøre analyser på et område. De kan bli bedt med som eksperter i strategiutvikling, og de kan være med på å forberede reformer som har konsekvenser for store befolkningsgrupper. Av og til er reformene omfattende og berører alle deler av et utdanningssystem, noe som man på 1990-tallet omtalte som «systemiske reformer» (Smith & O'Day, 1990). Andre ganger, og langt oftere, foregår reformer som skrittvis endringer på grunn av kompleksiteten som preger sosiale relasjoner og temporale sider ved reformene (Hall, 1993).

Skillet mellom systemiske og skrittvisе reformer handler ikke kun om størrelsen på reformene og skalaen for utbredelse, men om måten arbeidet koordineres på. Historisk sett har man i Norge lange tradisjoner for nasjonale reformer. De har vært regulert med utgangspunkt i lovbestemmelser som gir myndighetene rett til å regulere utdanningssystemet ved hjelp av lover og planer (Thuen, 2017; Volckmar, 2016). Denne typen reguleringer skaper stabilitet ved å dele opp fag- og ansvarsområder, og ved å presisere overordnede mål og prinsipper som gjelder alle. Selv om slike reformer kan ha mer eller mindre innvirkning på praksiser i kommuner og skoler, vil de omtales som store og omfattende.

I dag endres slike reformer ved å skape en større åpenhet for hvem som bestemmer. Regler og planer er ikke den eneste pilaren i et reformarbeid, men kompletteres av vurderingssystemer og tilhørende rammeverk (Camphuijsen et al., 2021). Utviklingsprosjekter av ulik art setter nye agendaer for hva skolen skal legge vekt på og hva eksperter og andre profesjonelle aktører, som for eksempel lærere og ledere, skal gjøre. Internasjonale organisasjoner involveres mer direkte enn før i det som omtales som innovasjoner og fornyelser. Dessuten er offentlige institusjoner mer avhengige av private leverandører som tilbyr nye støttesystemer i form av digital teknologi og andre typer ressurser (Bernotaite & Ottesen, 2023). Ikke minst synes ekspertnettverk og partnerskap å skape nye forutsetninger for å drive skole.

Boken gjør rede for kunnskapsteoretiske og metodiske sider av hva det vil si å forske på utdanningspolitiske problemstillinger i dagens samfunn. I dette ligger både en interesse for hvordan utdanningspolitikken empirisk sett utspiller seg i ulike kontekster og hvilke tradisjoner, metoder og analyse-teknikker som har relevans for å studere politikken på samfunnsplan eller ved å studere politikkutøvelse i organisasjoner. Fra et forskningsståsted er det interessant å spørre om forskere har den nødvendige friheten til å studere politiske prosesser på et uavhengig grunnlag, gitt at forskere er mer involvert i utarbeidelsen av reformer enn tidligere.

Med dette spørsmålet for øye, legger boken særlig vekt på diskusjonen om sosial-konstruktivistiske perspektiver og den «språklige vendingen» som har preget mye samfunnsforskning siden slutten av 1900-tallet. Den språklige vendingen innebærer at forskeren er oppmerksom på språkets betydning for hva man kan se og komme fram til gjennom studier av omgivelsene, men kanskje viktigst, hvordan man sosialt sett kan påvirke fremtiden med forskningen sin (Andersen, 2003). Siden språket fungerer som

et slags filter for hva man kan observere, blir forskerens valg av begreper styrende, ikke bare på forskningen, men på det forskeren forsker på. Denne erkjennelsen skaper igjen spørsmålet om forholdet mellom politikk og forskning. Er det forskningen som former politikken, eller er det politikken som former forskningen?

Vitenskapens innflytelse på utdanningspolitikken er et komplekst fenomen. Boken er skrevet for å avklare ulike posisjoner knyttet til spørsmålet om distansen mellom forskeren og forskningsobjektet, som i vår sammenheng berører utdanningspolitikk, skolereformer og andre pedagogiske institusjoner. For å komme fram til nyanserte forestillinger om hva som er forskningens vesen og bidrag i en utdanningspolitisk sammenheng, vil boken presentere enkelte vitenskapsteoretiske spørsmål.

Kapitlene gjør rede for utdanningspolitiske agendaer for arbeid med reformer og klargjør hvilken rolle og funksjon sentrale tekster som utredninger, meldinger til Stortinget, læreplaner, evalueringsrapporter og andre tekster har i et reformarbeid. Kapitlene belyser ulike typer av informasjons- og kunnskapsgrunnlag som bidrar til å legitimere og sette utdanningspolitiske temaer på dagsorden. I tillegg til å gjøre rede for sentrale fagtradisjoner og metodiske problemstillinger, gjør forfatterne rede for måter å gjennomføre utdanningspolitiske analyser på. Analysestrategier omfatter blant annet innholdsanalyser, systemteoretiske analyser, praksisorientert dokumentanalyse, bibliometriske nettverksanalyser og bruk av digitale verktøy som er tilgjengelige via bibliotekstjenester i dag. Boken representerer med andre ord et bredt repertoar av teorier, tekster og tilnærminger av relevans for å studere hvordan dokumenter utformes, legitimeres og anvendes i styring av utdanning. Kapitlene viser til både ny og gammel empiri. Det vil si at vi presenterer noen nye forskningsfunn fra POLNET-prosjektet i denne boken. Vi viser også til allerede gjennomførte analyser og publikasjoner som bidrar med substansiell kunnskap på det utdanningspolitiske feltet.

## Kapitteloversikt

I **kapittel 1** «Utdanningspolitiske dokumenter og styring» gir Kirsten Sivesind en introduksjon til hva som menes med utdanningspolitiske dokumenter og hvordan de bidrar i styring av utdanning. Kort sagt er utdanningspolitiske dokumenter tekster som myndigheter og andre organisasjoner utarbeider for å kunne utøve makt i et samfunn. Eksempler på

slike tekster er meldinger, utredninger, planer, ekspertrapporter, økonomiske kalkyler og andre saksdokumenter. Kapittelet framhever betydningen av relasjoner, ressurser og diskurser som sentrale for hvordan makt legitimeres og utøves. Innledningsvis forklares hvordan roller og oppgaver blir regulert og fordelt mellom ulike aktører og forvaltningsnivåer. Videre presenterer kapittelet en oversikt over viktige dokumenter og deres funksjoner som styringsverktøy i utdanningssektoren. Avslutningsvis blir perspektivene utvidet ved å illustrere hvordan utdanning legitimeres og styres gjennom formidling av tekster og bilder som skaper forestillingsverdener om styring utover det som kan reguleres. Det skjer gjennom utvikling og bruk av kunnskap, og i et gjensidig samspill mellom samfunnsfelt som politikk, academia, pedagogikk, sivilsamfunn, media og økonomi.

**Kapittel 2** «Analyse av utdanningspolitiske dokumenter: omforming av saker og bevegelser i tekst» er forfattet av Berit Karseth. Kapittelet viser hvordan man kan studere omforming av saker gjennom bevegelser som tekstene gjennomgår i en politisk prosess. Dokumenter spiller en helt sentral rolle i utformingen av et lands utdanningspolitikk. Dokumentene er derfor uvurderlige kilder for å kunne forstå hendelsesforløp, intensjoner og fakta som kan bidra til å avdekke sentrale sider ved politiske endringsprosesser. Det er mulig å se på dokumenter som uttrykk for beslutninger som fattes før dokumentenes publiseres. Alternativt kan man se på dokumenter som artefakter som anvendes som redskaper for å få noe til å skje i framtiden. Da er man som forsker interessert i å studere hva dokumenter praktisk sett gjør med politiske prosesser. Karseth starter kapittelet ved å vise til tidligere studier i utdanningshistorie og utdanningspolitikk som eksemplifiserer ulike teoretiske rammer for å studere utdanningspolitikk. Deretter beskriver hun den politiske saksgangen og dokumentproduksjonen som er typisk for hvordan myndigheter behandler forslag til reformer i Norge. Karseth presenterer en analyse av saksgangen knyttet til innføringen av kjerneelementer i læreplanene for Kunnskapsløftet 2020. Her bygger hun på analyser som er gjennomført i samarbeid med kollegaer i forbindelse med et større forskningsbasert evalueringsprosjekt (EVA2020-prosjektet) (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2022).

**Kapittel 3** «Kunnskapsoversikter og litteraturgjennomganger» er skrevet av Dijana Tiplic og Kirsten Sivesind. Å gjøre utdanningspolitiske analyser betyr å skaffe til veie oversikter over kilder, gjøre et egnet utvalg av kildene og avklare den faglige innrammingen. I dette kapittelet introduserer forfatterne ulike typer av kunnskapsoversikter og litteraturgjennomganger



som anvendes i forskningsarbeid, i akademiske studier og i faglig utredningsarbeid. Kapittelet presenterer ulike tilnærminger, som meta-analyser, litteraturreviews og meta-etnografiske analyser, som kan anvendes for å syntetisere funn og fortolkninger fra tidligere studier. Kapittelet beskriver to hovedtyper av litteraturreviews: en utforskende og en synoptisk gjennomgang. Videre skiller Tiplic og Sivesind mellom meta-analyser og bibliometriske studier, som anvender seg av kvantitative uttrykk i framstilling av materialet. Til slutt belyses kvalitative og komparative reviews, som legger mer vekt på tekstlige uttrykk og presentasjonsmåter. Kapittelet viser eksempler på utfordringer og muligheter knyttet til blant annet kunnskapsfeltet som undersøkes og understreker viktigheten av å tilpasse metodene både til problemstillingen og det aktuelle forskningsfeltet.

**Kapittel 4** «... och det är sakens kärna – om kvalitativa innehållsanalyser om innehållsanalyser» er skrevet av Gunnlaugur Magnusson. Formålet med dette kapittelet er å introdusere og forklare kvalitativ innholdsanalyse som et verktøy i utdanningsforskning. Kapittelet gir en kort introduksjon til undersøkelsesstrategier og framgangsmåter for å gjøre innholdsanalyser av utdanningspolitiske dokumenter. Det gis eksempler på empiridrevet analyse, teoridrevet analyse og historisk analyse. Det første eksempelet omhandler empirisk eller induktivt orientert innholdsanalyse. Det andre eksempelet er teoridrevet kritisk analyse der flere utdanningspolitiske dokumenter, både offentlige utredninger og parlamentariske forslag, er analysert ved hjelp av læreplanteoretiske begreper. Det tredje eksempelet er basert på Kosellecks diakrone analyse i en historisk gjennomgang av begrepet «det pedagogiske etablissementet», som i Sverige forekom over tid i et omfattende tekstmateriale fra media. Materialet består i hovedsak av spalter, lederartikler og debattartikler. Her har teoretiske begreper om konspirasjonsteorier blitt anvendt i ettertid for å forklare begrepets bruk og rasjonalitet.

**Kapittel 5** «Sammenliknende studier – et sosiologisk perspektiv» er skrevet av Kirsten Sivesind. Kapittelet introduserer hvordan komparative perspektiver kan begrunnes. Kapittelet bygger på en sosiologisk forsknings-tradisjon med vekt på Simmels epistemologi og Webers metodologi som ble utviklet på starten av 1900-tallet. Sivesind beskriver hva som var nytt med denne ny-kantianske tilnærmingen til forskning, men også hvordan kritiske og konstruktivistiske perspektiver som følger av den lingvistiske dreiningen har endret på de epistemologiske forutsetningene for sammenliknende studier. På denne bakgrunn gir Sivesind to eksempler på hvordan

forskere i dag, inkludert forskere i POLNET-prosjektet, designer komparative analyser av utdanningspolitikk og utdanningssystemer. Eksemplene illustrerer forskjellen mellom en statsvitenskapelig, hypotesetestende tradisjon og en mer sosiologisk-fortolkende forskningstradisjon. Til slutt konkluderer Sivesind med relevansen av komparativ forskning i utdanningspolitikken og behovet for å se vitenskap og politikk som uttrykk for to separate områder eller kontekster. Disse kan forbindes gjennom måten eksperter tar i bruk tekst og bilder og referer til informasjon og kunnskap i konkrete saker.

**Kapittel 6** av Lars G. Johnsen handler om bibliografiske nettverk og digitale analyser. Kapittelet tar for seg hvordan bibliografiske nettverk kan konstrueres gjennom analyser av digitale fulltekster. Disse nettverkene kan si noe om hvilke institusjoner, personer og tekster som er de mest sentrale innen et fagfelt ved å bli ofte sitert, eller peker seg ut som beslektede grupper av de mest refererte tekstene. Slike analyser kan videre framstille sider ved sosiologien til et fagfelt. Det metodiske utgangspunktet for arbeidet er blant annet beskrevet i Hörmann og Sivesind (2022). Bidraget er å vise hvordan deres manuelle metode kan gjøres enklere for omfattende tekstkorpus gjennom bruk av metoder for digital analyse av tekster. Analysen foretas på norske tekster slik de er tilgjengeliggjort ved Nasjonalbiblioteket via ressursene ved bibliotekets DH-lab. Kapittelet tar for seg tre sentrale spørsmål i konstruksjonen av en bibliografi (eller tilnærming til en slik). (1) Referanser og siteringer, (2) grafer og (3) clustering/gruppering av tekstene. Kapittelet viser metoden med utgangspunkt i et helt bestemt kasus, nemlig litteraturen knyttet til matematikkfaget som finnes ved Nasjonalbiblioteket i Norge. Studien viser at referanser til forfattere og internasjonale organisasjoner og deres undersøkelser, som TIMMS og PISA, anvendes i dette feltet, noe kapittelet gir noen eksempler på. I tillegg til å vise metoden som en digital metode, gir den også studentene en innføring i arbeidet med tekster slik de foreligger ved Nasjonalbiblioteket, som per i dag inneholder et av verdens største allment tilgjengelige korpus over publiserte tekster. Biblioteket tilbyr i dag over 600 000 bøker og 180 000 tidsskrift, i tillegg til over 4 millioner aviser. Det representerer en kilde til informasjon som forfatteren taper ved å benytte metoder som utvikles gjennom kapittelet.

**Kapittel 7** «Oversettelser av utdanningspolitikk i midlertidige nettverksorganisasjoner – et systemteoretisk perspektiv» er skrevet av Petteri Hansen i samarbeid med Kirsten Sivesind. Kapittelet baserer seg delvis på

forfatternes tidligere forskningsartikler og arbeider. Hansen og Sivesind anvender et sosiologisk, systemteoretisk perspektiv. Kapittelet starter ut med generell introduksjon til Niklas Luhmanns systemteori. Vekten legges på organisasjoner som en form for sosiale systemer som gjennom kommunikasjon prosesserer ulike systemiske forventninger. Deretter retter de søkelys på organisasjonssamarbeid og nettverksorganisasjonenes rolle i politisk styring. Ved å introdusere to diskursanalytiske strategier, semantisk analyse og koblingsanalyse, og to empiriske kasus, diskuterer artikkelen muligheter og grenser for oversettelser av politiske ideer, vitenskapelig kunnskap og det som erfares i en pedagogisk praksis.

I **kapittel 8** «Ekspertintervjuer i det utdanningspolitiske feltet» skriver Bernadette Hörmann og Kirsten Sivesind om fordelene av å kombinere metoder og kilder. Kapittelet gir en kort introduksjon til hva som menes med ekspertintervjuer og hva de kan tjene til. De skriver at ekspertintervjuer kan belyse temaer og spørsmål mer inngående enn hva dokumentstudier alene tillater. Ekspertene refererer her til personer som deltar aktivt i politikken og anerkjennes for sin spesifikke kompetanse og sine roller. Kapittelet gir en oversikt over økningen av antallet professorer og forskere i NOU-utvalg i Norge gjennom de siste tretti årene, men peker samtidig på internasjonale trender som indikerer at vitenskapelig ekspertise kritiseres og delegitimeres i offentlige sammenhenger. I tillegg til å diskutere teorier om samfunnets økende avhengighet av eksperter, inkludert betydningen av epistemiske nettverk, beskriver kapittelet de metodiske valgene en forsker må ta for å gjennomføre ekspertintervjuer. Erfaringer og innsikter fra POLNET-prosjektet brukes gjennom kapittelet for å illustrere poengene.

I **kapittel 9** «Nu är det väl bara att skriva ihop det hela – om rapporteringen av forskningsstudier» presenterer Gunnlaugur Magnússon mange av de utfordringer, men også de gleder, som forbindes med å skrive fram resultatene av en utdanningspolitisk analyse. Store deler av denne boken handler om ulike tilnærminger til forskningsstudier med søkelys på utdanningspolitiske dokumenter. På den ene siden er ulike typer tekster diskutert, og på den andre siden er ulike måter å analysere policytekster på blitt presentert. Dette kapittelet omhandler hvordan slike studier skal rapporteres, der rapporten kan formes som en masteroppgave, avhandling, artikkel eller bokkapittel, og hvor arbeidet vil bli beskrevet både som et produkt og en prosess. Dette innebærer at de ulike delene av forskningsrapporten, deres innhold og funksjon, vil bli diskutert, samt hvordan rapportforfatteren kan

understreke og belyse studiens styrker og svakheter. Det sistnevnte punktet har betydning for å avklare studiens troverdighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) og relevans. Kapittelet inneholder også et avsnitt om teoriens plass i rapporten og forskningsetikk.

## Forfatterpresentasjon

**Kirsten Sivesind** er professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Sivesind forsker på utdanningspolitikk og læreplanutvikling med bred forankring i politisk-sosiologiske, komparativ-historiske og allmenn-didaktiske fagtradisjoner. Hun har ledet forskningsprosjektet Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform (POLNET) i samarbeid med Berit Karseth, Universitetet i Oslo, og Gita Steiner-Khamsi, Teachers College, Columbia University. <https://orcid.org/0000-0002-0519-2393>

## Referanser

- Andersen, N. Å. (2003). *Discursive analytical strategies: Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Policy Press.
- Bernotaite, S. & Ottesen, E. (2023). Entanglement of support and governance in digital curriculum instruments: The case of educational reform in Norway. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/14749041231213902>
- Camphuijsen, M. K., Møller, J. & Skedsmo, G. (2021). Test-based accountability in the Norwegian context: Exploring drivers, expectations and strategies. *Journal of Education Policy*, 36(5), 624–642.
- Hall, P. A. (1993). Policy paradigms, social learning, and the state: The case of economic policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25(3), 275–296.
- Hörmann, B. & Sivesind, K. (2022). Structuring school reform policy with evidence: The inter-mediational role of knowledge sources and arguments. I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policy* (s. 409–429). Palgrave Macmillan.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger (EVA2020)*. Utdanningsdirektoratet.
- Karseth, B., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (Red.). (2022). *Evidence and expertise in Nordic education policy. A comparative network analysis*. Palgrave Macmillan.
- Smith, M. S. & O'Day, J. (1990). Systemic school reform. I S. H. Fuhrman & B. Malen (Red.), *The politics of curriculum and testing. Yearbook of the politics of education association* (s. 233–267). Falmer Press.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag.
- Universitetet i Oslo. (2018). *Policy knowledge and lesson drawing in Nordic school reform in an era of international comparisons*. <https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/sivesind-policy-knowing-and-lesson-drawing/>
- Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Gyldendal akademisk.



## KAPITTEL 1

# Utdanningspolitiske dokumenter og styring

Kirsten Sivesind Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Oslo

**Abstract:** This chapter views education politics as both regulated and changeable. The chapter points to the importance of relationships, resources, and discourses as decisive for how power is legitimized and exercised. First, the chapter introduces how roles and tasks are regulated and distributed between actors within the hierarchy of educational administration. Next, the chapter provides an overview of key texts and their functions as coordinative tools used to govern the education system. In conclusion, the perspectives are expanded by illustrating how education is legitimized and controlled by texts and images through interaction between social fields such as politics, academia, pedagogy, civil society, media and economics.

**Keywords:** education politics, power, texts, legitimation, governance, societal fields

## Innledning

Utdanningspolitikk utfolder seg på tvers av fagområder og har stor betydning for hvordan barnehager, skoler og universiteter drives. Formålene er brede, oppgavene mange, og svært ofte skrives dokumenter for å huske og formidle saker av felles interesse. Tekstene kan dreie seg om hva som er status på et felt, hva som er besluttet, eller hva som kan eller bør gjøres videre. De kan rette seg mot det som er felles for barnehager, skoler og universiteter, og de kan dreie seg om hva som er spesielt for sektorer og institusjoner. Målet med utdanningspolitikk handler i hovedsak om å legitimere og forvalte makt. I denne sammenheng inngår bruk av informasjon og ekspertise (Sivesind & Karseth, 2022).

Den klassiske definisjonen på makt handler om å sette noens vilje ut i livet uten at den er direkte etterspurt eller ønsket. I dette perspektivet innebærer maktutøvelse en relasjon mellom handlende individer, en intensjon om å påvirke den andre, og en kausal virkning av at noen blir påvirket på tross av motstand (Engelstad, 1999). Både Max Webers (1978 [1922], s. 212) og Robert Dahls (1957, s. 202–203) definisjoner antyder en slik type påvirkning. De bygger på en idé om at makten er konfliktfylt fordi den utøves mot andres vilje, og videre, at makten kan forvaltes gjennom formaliserte strukturer som institusjonaliseres, og som både kan muliggjøre og begrense påvirkningen.

Senere definisjoner, inspirert av for eksempel Hannah Arendt (1998), uttrykker hvordan makten utspiller seg i offentligheten gjennom gjensidige relasjoner mellom aktører (Penta, 1996). Definisjonene legger mer vekt på mulighetene for endringer av maktforhold enn begrensningene, og videre, at enhver maktutfoldelse kan og bør kritiseres. I de siste tiårene har diskursive forståelser tonet ned den intensjonale siden ved makt og den konfliktfylte motstanden. Da uttrykkes makt gjennom språk, tekster og kommunikasjon som muliggjør endringer og omstillinger, og hvor det er et stadig behov for å avdekke hvordan makt etablerer seg gjennom relasjoner.

I lys av diskusjonen om maktens former og ringvirkninger, ser forskere behov for å undersøke hvordan makt utfoldes, både i og utenfor institusjonaliserte virksomheter. Hvordan man kan forske på ringvirkningene av politisk makt i skoler og andre pedagogiske virksomheter, er et tema som jeg ikke vil gå i dybden på i dette kapitlet. Jeg har i stedet valgt å dekke ulike maktbegreper og perspektiver på styring som foregår på nasjonalt

plan og som gjenspeiler både institusjonsteoretiske og mer diskursive perspektiver.

På den ene siden kan makt deles og utøves indirekte gjennom institusjoner, og på den andre siden mer direkte gjennom aktiv deltakelse i fora og diskusjoner. Distinksjonen mellom politikkkutforming (*policy*) og utfoldelse av politikken (*politics*) reflekterer dette skillet. Da vil politikkkutforming referere til en regulativ makt som påvirker indirekte gjennom institusjonelle forhold, og politikk til arenaer hvor aktører handler og kan kritisk forholde seg til måtene makt utøves på (Aasen et al., 2014). Det engelske begrepet *polity* brukes på sin side om metaforiske sfærer av makt som muliggjør innflytelse gjennom forestillingsverdener og derigjennom diskurser (Palonen, 2003). I hvilken form, på hvilket nivå og i hvilken grad disse forestillingsverdenene institusjonaliseres, har vært diskutert i utdanningsforskning gjennom flere tiår (Meyer, 1992; Steiner-Khamsi, 2014).

Til sammen utgjør konstellasjoner av forestillinger såkalte rom (*space*) som er foranderlige og varer over kortere eller lengre tid (*time*). I forskningslitteraturen brukes ulike begreper for å undersøke hvordan rom og tid former diskurser, som for eksempel ved å studere formasjoner av bilder (*images*) (Sivesind, 2013b), narrativer som type fortellinger (Gorur, 2016) eller projeksjoner (*projections*) (Waldow, 2019). Sistnevnte begrep viser til konstruksjoner av iakttagelser som stadig framstilles som på et blankt lerret, og som er med på å skape den verden som iakttas. Det er verdener av forestillinger som konstituerer diskursene og som kan *politisere* samfunnet. Da forsterkes makten ved at de diskursive rommene blir større eller har lengre varighet. Begrepet «politikking» (*politicking*) på sin side, handler om måten makt framføres på, som for eksempel gjennom bruk av kampanjer og andre aktiviteter som skjer i forbindelse med politikkkutforming (Palonen, 2003).

Språk og fagtradisjoner legger føringer for hvordan man forstår forholdet mellom politikk og makt. Hoppe (2019) skriver at man på nederlandsk og engelsk gjør et klart skille mellom *policy* og *politics*, men at man i andre europeiske land forstår disse to begrepene som mer overlappende. Mest sannsynlig har denne forskjellen å gjøre med ulike modeller av forvaltning som har vært institusjonalisert over tid, og hvor statlige myndigheter med sine embetsverk har vært mer eller mindre politisk styrt. I Norge har man for eksempel en tradisjon for å utøve makt gjennom staten, som har et utstrakt samarbeid med mange aktører, inkludert ansatte i skolen. Det vil si at når man på norsk bruker begrepet *politikkkutforming*, fanger begrepet



inn både (1) politikken, (2) det programmatisk arbeid i forvaltningen og (3) hensynet til ulike profesjons- og praksisfelt, som kan både politiseres og depolitiseres alt etter hvem som påvirker hva i dette samarbeidet.

En politisering av hvordan beslutninger legitimeres, vil uansett kunne forstås med den engelske terminologien. Legger man til muligheten for å forsterke politiske budskap gjennom ulike medier, kan man se hvordan sivilsamfunnsaktører bidrar til politiseringen. Vice versa kan man studere hvordan politikktutforming avpolitiseres ved å legge mer vekt på pedagogisk fagkunnskap eller andre akademiske fagområder. Siden søkelyset da rettes mot den programmatisk «utformingen», vil politikken komme mer i bakgrunnen. Gitt definisjonsmakten som forskningen har i dette samspillet, er det interessant å vurdere ulike framstillinger av utdanningspolitikk som forskere benytter seg av. Colebatch og Hoppe (2018) peker på disse fem alternativene:

1. Politikktutforming som valg eller beslutninger en stat foretar seg
2. Politikktutforming som krav om dokumentasjon
3. Politikktutforming som problemløsning
4. Politikktutforming som praksis(er)
5. Politikktutforming som en samling ekspertise (kompetanse)

I dette kapitlet vil jeg komme inn på flere av disse sidene ved politikktutforming, slik den artikuleres i form av *relasjoner*, *ressurser* og *diskurser*. Jeg ser på relasjoner som uttrykk for hvordan staten som en politisk institusjon legger føringer for hvordan roller og oppgaver fordeles (se punkt 1); ressurser om dokumenter og andre midler som aktører bruker for å kommunisere om problemene og oppgavene (se punkt 2–4) og diskursene som et samvirke mellom ulike felt hvor aktører og områder knyttes sammen gjennom sosiale nettverk og hvor tekster utgjør limet i kommunikasjonen. På denne bakgrunn er det interessant å drøfte hvordan myndigheter legitimerer og koordinerer utdanning gjennom utforming og bruk av tekster som reflekterer samlinger av ekspertiser (se punkt 5).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Andre kapitler i denne antologien utdyper studier av politikktutforming som problemløsning (se Magnússon, kapittel 4), politikktutforming som dokumentpraksiser (se Karseth, kapittel 2) og politikktutforming med referanse til ekspertintervjuer (se Hörmann og Sivesind, kapittel 8).

Kapittelet viser til POLNET-prosjektet (Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform in an Era of International Comparison).<sup>2</sup> I dette prosjektet har en gruppe forskere fra seks land samarbeidet om systematiske sammenlikninger av utdanningspolitiske dokumenter for å studere bruken av evidens og ekspertise. Vi har studert hvordan offentlige utredninger og meldinger har forberedt nasjonale reformer av grunnskolen i fem nordiske land, hvilke argumenter som har blitt brukt, og hvilke informasjons- og kunnskapskilder reformdokumentene har støttet seg på (Karseth et al., 2022). Dessuten har vi intervjuet ansatte i departementer og andre eksperter som har vært involvert i utarbeidelsen av dokumentene (Baek & Nordin, 2023; Volmari, 2022) (se Hörmann og Sivesind, kapittel 8).

Dette kapittelet er ikke primært skrevet for å gjengi resultatene fra prosjektet. Hensikten er å presentere noen nøkkeltbegreper og faglige perspektiver som kan være nyttige i utdanningspolitiske studier, både i og utenfor akademia. Første del handler om hvordan utdanningsforvaltningen er strukturert i Norge og hvordan fordelingen av roller og oppgaver formes gjennom regler og relasjoner. I andre del presenterer jeg ulike typer av tekster som er relevante i utdanningspolitiske studier, og jeg gir en oversikt over antall norske utredninger og stortingsmeldinger på utdanningsfeltet som ble utgitt i perioden 1970–2019. Denne delen peker på ulike funksjoner som utdanningspolitiske dokumenter har i styring av utdanning. I den siste delen viser jeg til hvordan felt knyttes sammen gjennom nettverk, og hvordan ekspertise og kunnskapsbruk preger utdanningspolitikken hvor både gamle og nye former for styring virker side om side.

## Utdanningsforvaltningen: roller og relasjoner

Med sine departementer, direktorater og fagorgan har staten et overordnet ansvar for å formidle informasjon til underliggende nivåer. Dessuten må det som skrives ha en viss støtte i befolkningen. I samspillet mellom politikk, forvaltning og offentlighet er det interessant å avklare hvordan staten legitimerer og utøver makt. Dette krever undersøkelser av hvordan ansvar fordeles, hvilken kunnskap virksomheten forankres i og hvordan kommunikasjonen henvender seg til berørte parter. Forvaltningsapparatet er en

---

2 Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd (NFR 283467) og koordinert av Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Se Universitetet i Oslo (2018).

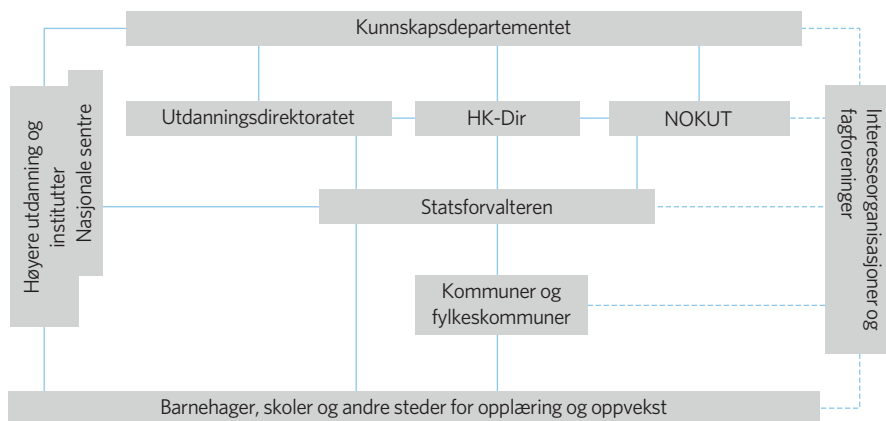
krumtapp i det politiske systemet og har betydning for hvordan saker gis oppmerksomhet og slik sett blir styrende. I Norge er maktfordelingen mellom institusjoner regulert av Grunnloven. Den bygger på et sentralt prinsipp om at statsmakten er delt opp i en lovgivende, en utøvende og en dømmende makt som hver har sine spesifikke ansvarsområder (Stortinget, 2024).<sup>3</sup> I Norge utgjør Stortinget den lovgivende makt, domstolene den dømmende makt og regjeringen og Kongen i statsråd den utøvende makt.

Mens domstolene har det overordnede ansvaret for beslutninger i rettssystemet, har regjeringen den formelle styringsretten over departementer og underliggende etater. Her skrives og arkiveres dokumenter for sikre en åpen og opplyst offentlighet (Grunnloven, 1814, § 100 avsnitt 6). Departementene har et overordnet ansvar for politikktutforming på vegne av den norske regjeringen, mens direktorater, statsforvalteren og andre statlige organer arbeider med delegerte oppgaver rettet mot bestemte politikkområder. Hvor stor frihet de ulike organene har, er både et formelt spørsmål om hva loven sier og et empirisk spørsmål om hvem som gjør hva i de ulike delene av systemet.

En rekke dokumenter skrives og anvendes i utdanningspolitikken for å dele informasjon og sette saker i sving. I tråd med maktfordelingsprinsippet, legger Stortinget politiske føringer for de andre institusjonene. Det skjer gjennom vedtak av lover som angir plikter og rettigheter. Dessuten er det Stortinget som bestemmer statsbudsjett og fordeler ressursene. Det gjøres på bakgrunn av et forslag regjeringen legger fram årlig gjennom proposisjon til Stortinget (se Prop. 1 S (2023–2024)). Videre kan Stortinget formidle budskap og argumentasjoner gjennom skriftlige tekster som preges av politiske ideologier. Med ideologi menes alle kulturelle, verdimessige og språklige uttrykk som bidrar til å ramme inn et saksfelt (for nærmere beskrivelse av denne saksgangen, se kapittel 2 av Karseth).

---

3 Prinsippet har røtter tilbake til Charles Montesquieus (1689–1785) «Lovenes ånd» fra 1748 (Spector, 2023).



**Figur 1.1.** Oversikt over utdanningsforvaltningen i Norge med navn på sentrale etater og institusjoner (se også Sivesind & Skedsmo, 2020, s. 78).

*Note:* Utdanningsdirektoratet har ansvaret for utviklingen av barnehage, grunnskole og videregående opplæring. HK-dir står for Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse og arbeider med forvaltningsoppgaver innen høyere utdanning, høyere yrkesfaglig utdanning og kompetansepolitikk. NOKUT står for Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen og er en uavhengig statlig etat som evaluerer, akkrediterer, kvalitetssikrer og holder tilsyn med både høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. I tillegg kommer enkelte andre kontrolloppgaver som delegeres fra Kunnskapsdepartementet.

Siden politikk formes i et samspill mellom aktører på statlig, fylkeskommunalt og kommunalt plan, er relasjonen mellom nasjonale og lokale myndigheter avgjørende for den politiske legitimiteten. Ifølge norsk lov skal fylkeskommuner og kommuner fremme og legge til rette for det lokale folkestyret. Disse regnes for å være selvstyrte forvaltningsnivåer som skal sikre «et sterkt og representativt lokaldemokrati med aktiv innbyggerdeltakelse» (Kommuneloven, 2018, § 1-1). Samtidig skal utøvelsen av selvstyret skje innenfor nasjonale rammer med hjemmel i loven.

Det norske to-nivå-systemet med folkevalgte forsamlinger på nasjonalt og lokalt plan, skaper interessante dynamikker. Empirisk sett har en rekke oppgaver blitt desentralisert de siste årene, og både samspill og motspill har preget forholdet mellom kommunene og staten (Berg, 2021; Langfeldt et al., 2008). Ett trekk ved desentraliseringen knytter seg til økt bruk av evaluering for å forbedre resultater og nye krav til lærerprofesjonalisering i skolen (Helgøy & Homme, 2007; Wermke, 2016). Økt fokus på evaluering, har igjen skapt press på ledere og lærere om å forbedre elevenes læring (Bachmann et al., 2008; Camphuijsen et al., 2021; Mausethagen et al., 2018).

Dessuten har desentraliseringen av makt ført til økt styringskompleksitet hvor mål og forventninger fortolkes, oversettes og reforhandles (Haugen, 2023; Ottesen & Møller, 2016; Prøitz et al., 2021). I dag viser forskning at ledere i skolen forholder seg til et skiftende landskap av samarbeidspartnere og andre interessenter. I denne konteksten handler ledelse om å etablere relasjoner og finne løsninger gjennom en type entreprenørskap (Hall et al., 2023). På denne bakgrunn blir «ledelse» framhevet som et delt ansvar mellom ulike typer av ledere i skolen (Abrahamsen & Aas, 2023).

## Utdanningspolitiske dokumenter og ressurser i bruk

Den tredelte oppdelingen mellom juridisk, ideologisk og økonomisk makt er kjent fra Maktutredningen og statsvitenskapelig litteratur (Østerud et al., 2003). I utdanningsfaglig forskning har tredelingen blitt brukt for å skille mellom regulerende, styrende og begrensende midler (Lundgren, 1981 [1977]). Da rettes oppmerksomheten mot bruken og funksjonene av midlene som instrumenter i koordinering av utdanning. Slike instrumenter er utformet på bestemte måter og kjennetegnes av karakteristiske trekk og bestemte måter å operere på (Lascoumes & Le Gales, 2007). I alle kolonnene i tabell 1.1, vises det til tekster som en type middel eller medium for maktutøvelse. Tekstene kan være skrevet for flere formål og brukes sammen med andre typer av styringsmidler.

Tabell 1.1 (øverste rad) viser til Lundgrens (1981) tredeling mellom juridisk, ideologisk og økonomisk makt. Ifølge Lundgren vil juridiske instrumenter regulere, ideologiske instrumenter vil styre, mens økonomiske instrumenter vil muliggjøre og begrense ressursbruk i form av tid og penger. Av de midlene som opererer ved å iverksette ideologisk makt, inngår både informative tekster, som planer og fagtekster, og tekster som utarbeides for å utrette noe spesielt. I sistnevnte tilfelle kan man anse tekster som en teknologisk innretning. Her kan man vise til Asdal og Reinertsens (2021, s. 47) definisjon: «Teknologi kan defineres som et menneskeskapt redskap for å muliggjøre en spesifikk handling.» Friesen (2017) anvender en tilsvarende definisjon og ser midler brukt for undervisningsformål som en type undervisningsteknologi.

Samtidig kan det være god grunn til å skille mellom utredninger, meldinger, planer og lærebøker som mer formidlende tekster enn for eksempel evalueringer og prøver, som har en mer spesifikk teknologisk bruk.

Utredninger og meldinger er normalt skrevet for å informere og eventuelt å gi råd og forslag til hva som bør gjøres, og riktignok er planer skrevet i nåtiden, for å strukturere og skape en større sikkerhet om framtiden (Andersen & Pors, 2024, s. 35), men til gjengjeld kan et evalueringsinstrument spesifisere handlingen i større grad. Det har ikke minst å gjøre med krav til å spesifisere standarder og mål for å kunne gjennomføre evalueringsundersøkelser.

Dette med indirekte og direkte påvirkning illustrerer forskjellen mellom de to gruppene av tekster jeg har plassert under «ideologisk» makt. Mens utredninger, meldinger, planer og fagtekster forutsetter en indirekte bruk av makt som innebærer at kunnskap overføres, oversettes og fortolkes vil evalueringer, bruk av strategidokumenter, rammeverk og prøver forutsette både en indirekte og direkte utøvelse av makt. Med evalueringsundersøkelser fordres bestemte metoder med konsekvenser for hvordan kunnskap anvendes i styring. Gjennom bruk av teknologien vil påvirkningen erfares mer direkte gjennom bruk av tester, tilbakemeldinger og krav om endret atferd. Maktutøvelsen intensiveres med konsekvenser for reformarbeid og styring.

**Tabell 1.1.** Grupper av dokumenter med relevans for studier av utdanningspolitikk og reformarbeid

Juridisk		Ideologisk	Økonomisk
Lover	Utredninger	Evalueringer	Beregninger
Forskrifter	Meldinger	Strategier	Kalkyler
Retningslinjer	Planer	Rammeverk	Budsjetter
Veiledninger	Fagtekster	Prøver	Regnskap

Tabell 1.1 kan sies å være idealtypisk. Det vil si at tekstene er gruppert sammen ut fra noen felles kjennetegn som i dette tilfellet former en sjanger. Ifølge Bjørkdahl (2018, s. 5) kommer begrepet «sjanger» fra *genus* (latin), via *genre* (fransk), som er beslektet med *gender* (engelsk), som vil si «kjønn». I denne sammenheng er man opptatt av å studere hvorfor og hvordan dokumentene ser ut som de gjør. Dette kan man gjøre ved å se nærmere på ordsammensetninger og sammenlikne de språklige trekkene som former tekstenes semantikk, og man kan finne fram til disse trekkene ved å vurdere dem over tid relatert til måten de praktisk sett brukes på. På denne måten kan man avdekke det Bjørkdahl (2018) omtaler som sjangerens «slektstre».<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Tabell 1.1 viser til ulike sjangere av tekster. Se også Wodaks (2001) framstilling som belyser hvordan man kan avdekke intertekstuelle tematikker på tvers av sjangerne gjennom en diskurs-historisk analyse.

## Lover og retningslinjer

Lovtekster uttrykker institusjonsspesifikke trekk ved vårt politiske system og gjengir hva som er lovlig og ikke lovlig. Blant annet beskriver lovene et sett med plikter og rettigheter som har implikasjoner for hvordan bestemmelser kan håndheves. På denne bakgrunn vil tekstene søke å ivareta en viss samfunnsmessig orden og skape forutsigbarhet. Det gjelder ikke minst Grunnloven fra 1814, som utgjør konstitusjonen i Norge. Den har vært revidert mange ganger, og senest gjennom en nyskriving i 2014. Helt grunnleggende proklamerer Grunnloven at Norge er et fritt og selvstendig land som gjennom sitt verdigrunnlag skal sikre demokratiet, rettsstaten og menneskerettighetene (Grunnloven, 1814, § 1 og 2).

En slik meddelelse er ifølge Kjeldstadli (1991, s. 172) «performativ», som vil si at dokumentet i seg selv framfører noe ved å erklære og fastslå en handling. Han referer i dette tilfellet til Austin (1975), som først anvendte dette begrepet, og skriver at flere typer dokumenter inngår i denne gruppen, som rettsdokumenter, kontrakter, utnevnelser og innvielsesbrev. Med denne typen tekster kan man relativt enkelt datere og slå fast når en tilstand ble etablert og endret, men selvfølgelig ikke alt tekstene vil kunne medføre av endringer i framtiden.

For utdanningssystemet gjelder en ny opplæringslov fra høsten 2024: Lov om grunnskoleopplæringen og den videregående opplæringen (opplæringsloven). På bakgrunn av denne loven som er besluttet av Stortinget utformes forskrifter og retningslinjer som fastsettes av Kunnskapsdepartementet. Det sier seg selv at loven er overordnet forskriftene som igjen trumfer retningslinjer og veiledninger som er plassert lavere i hierarkiet av regulerende tekster. Lover som opplæringsloven kan angi prinsipper i generelle ordelag og gi konkrete anvisninger om hva som er rett og galt i bestemte tilfeller. Gjennom handlingsregler eller et sett rettslige standarder, settes normer som gjelder for praktisering av loven i skolesystemet (Andenæs & Møller, 2016).

I denne sammenheng forstås standarder som mer generelle enn typiske handlingsregler. Siden standarder forutsetter videre konkretiseringer eller kriteriesett utenfor selve loven for å kunne håndheves (Knoph, 1939), anses denne rettsregelen å være mer generell enn en typisk handlingsregel. Det sier seg selv at jusfaglig kompetanse står sentralt i utforming av lovtekster. Samtidig vil lover så vel som rettsavgjørelser fordre andre faglige

og skjønnsmessige vurderinger enn de rent jus-faglige (Hall et al., 2019; Sivesind, 2012). Videre blir flerfaglige tematikker reist når standarder tas i bruk, inkludert pedagogiske og jusfaglige problemstillinger (Gunnulfsen & Hall, 2024).

I Norge har demokratiet etablert seg som en styringsform siden 1800-tallet (Sejersted, 2005). Å utforme lover med relativt få og generelle regler, har vært et typisk trekk for liberal-statlige demokratier (Tuastad, 2008). I tilfelle med skole og utdanning, ender relativt få saker i retten. I stedet behandles konflikter på andre måter og med andre midler enn rettslige bestemmelser. Demokratiet har innebygd en rekke paradokser som utgjør kilden til ulike typer av friksjoner, spenningsforhold og konflikter i et samfunn. Institusjoner, som skolen, blir i denne sammenheng satt til å håndtere konflikter gjennom bruk av et profesjonelt skjønn (Karseth & Møller, 2020). Hopmann (2003) skriver at mange av de problemene som institusjonene må håndtere i et demokrati er «dårlig definerte» (*ill-defined*) og vanskelige å løse.

På engelsk beskrives enkelte problemer som såkalte *wicked problems*, som er komplekse og nærmest umulige å løse (Lönngren & van Poeck, 2021). Problemene er sammensatte og kan erfares som svært konfliktfylte. Samtidig finnes det ikke én regel eller én utvetydig sannhet som gir svar på hvordan de kan og bør løses. Det er på denne bakgrunn at offentlige institusjoner har blitt etablert, skriver Hopmann (2003). Ofte håndteres slike konflikter på pragmatiske måter. Da utøves makt gjennom overveielser om hva som er mulig og ikke mulig i praksis, og de involverte kommer fram til overenskomster som bygger på deres dømmekraft. Informasjon og kunnskap om situasjonen danner utgangspunktet for disse drøftingene.

Denne måten å gjøre avtaler på er typiske for virksomheter i offentlige institusjoner som skolen. Samtidig er kravene til problemløsning i offentlige institusjoner høyere i dag enn hva de var for noen tiår tilbake. Dette har ført til en økt offentlig oppmerksomhet mot profesjonalisering som forutsetter spesialisert ekspertise, og hvor arbeidstakerorganisasjoner og andre foreninger forhandler om kunnskapsgrunnlaget og måten profesjonaliseringen skal foregå på (Nerland & Karseth, 2015). I lys av denne tematikken er det forventet at problemløsning bygger på faglige vurderinger, erfaringsbasert kunnskap og relevant forskning (Shalem, 2014).



## Utredninger og meldinger

Det er svært vanlig å regne ideologier som styrende for det som skrives og gjøres i utdanningssystemet. I skole- og utdanningsfeltet har forskere ført ideologi-argumentet i pennen i flere tiår. Vi finner beskrivelser av ideologi i læreplanteoretisk forskning (Englund, 2011), i utdanningshistorisk forskning (Telhaug et al., 2004), i pedagogisk-filosofiske studier (Løvlie, 2005) og i studier av utdanningspolitikk, styring og ledelse (Møller, 2017). Gjennom de siste tiårene har det vært vanlig å avdekke ideologisk styring ved hjelp av diskursive analysestrategier (Andersen, 1999). Gjennom studier av diskurser kan forskere avdekke ideologiske regimeskifter i form av idemessige bevegelser hvor noen tankesett gis hegemonisk status framfor andre (Wahlström & Nordin, 2022).

På denne bakgrunn hevdes det at politikken formes gjennom strukturer, aktører, debatter og teknikker som er omskiftelige og foranderlige (Hammer, 2008). Maktforholdene i samfunnet endres som følge av nye teknikker som handler om å anvende data fra for eksempel storskalaundersøkelser, og man kan identifisere ideologiske skifter. Thuen (2010) nevner flere slike skifter som har preget liberalistiske tradisjoner i utdanningshistorien gjennom 1900-tallet. Aasen et al. (2014) viser til den siste utviklingen fra og med 1990-tallet, hvor et sosialdemokratisk og et sosialkritisk kunnskapsregime har blitt erstattet av en nyliberalistisk form for styring. Med henvisning til Apple (2001) skriver forfatterne at nyliberalisme inkluderer både kulturkonservative og markedsorienterte ideologier.

I POLNET-prosjektet studerte vi bruk av referanser i utdanningspolitiske reformdokumenter for å avdekke hvordan storskalaundersøkelser ble lagt til grunn for nordisk utdanningspolitikk (Karseth et al., 2022). Undersøkelsen hadde ikke til hensikt å avsløre makten OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) og andre internasjonale organisasjoner utøver på skolen som organisasjon. Vi ønsket heller ikke å avdekke paradigmatisk skift eller endringer i kunnskapsregimer, men var først og fremst opptatt av hvordan myndigheter anvender storskalaundersøkelser for å legitimere og utforme utdanningspolitikken på nasjonalt og regionalt plan. Med regionalt menes her grupper av land som i prosjektet inkluderte Danmark, Finland, Island, Sverige i tillegg til Norge.

Vi undersøkte hvordan referanser ble brukt for å legitimere innholdet i offentlige utredninger og stortingsmeldinger og tilsvarende dokumenter i de andre landene. I Norge skrives disse meldingene i Kunnskapsdepartementet på vegne av regjeringen. Tekster i rapportserien

Norges offentlige utredninger (NOU-er) skrives av enkeltstående utvalg nedsatt av regjeringen. Disse har mandater som gir dem et selvstendig ansvar for å studere problemstillinger og temaer av relevans for politikken på bestemte områder. I dette arbeidet støtter utvalget seg på et sekretariat med fagansatte ved departementet som gis det overordnede ansvaret for at NOU-en publiseres.

I tabell 1.1 inngår utredninger og meldinger i gruppen av ideologiske tekster. Bakgrunnen for dette er at den primære oppgaven til NOU-er og stortingsmeldinger er å meddele informasjon, men uten at de nødvendigvis ender med parlamentariske avgjørelser. Sammen med for eksempel *stortingsproposisjoner*, som forbereder lovendringer, og *innstillinger*, som bestemmes i Stortinget av utdanningskomiteen, vil utredningene og meldingene utgjøre såkalte «forarbeider» som har betydning for hvordan saker forvaltes, i både rettsvesenet og i forvaltningen.

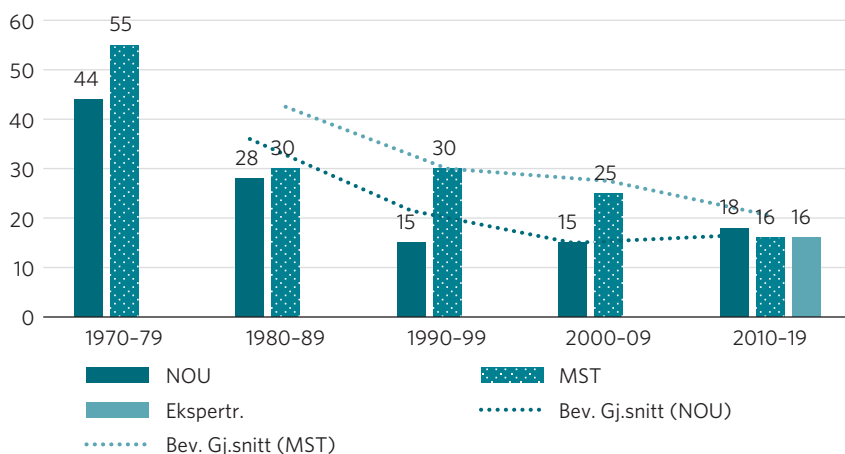
I POLNET-studien fant vi at mange av dokumentene som ble referert til i utredningene og meldingene, var publisert av statlige myndigheter (Baek et al., 2018; Steiner-Khamsi et al., 2020). Noen referanser viste til lovtekster. Langt de fleste tilhørte den midterste gruppen av dokumenter som jeg har kalt ideologiske (tabell 1.1) (Baek et al., 2022). Det skal sies at statsforvaltningen i seg selv er en virksomhet som produserer store mengder av dokumenter, som nærmest forutsetter en selvrefererende praksis hvor formelle dokumenter siterer andre formelle dokumenter. Vi fant i tillegg at informasjon fra oppdragsrapporter vies stor plass (Karseth & Sivesind, 2022).<sup>5</sup>

På grunn av mengden dokumenter som produseres i statsforvaltningen, vil et lite mindretall av tekstene diskuteres med den politiske ledelsen i departementet før de trykkes. Likevel vil noen enkelttekster være ført i penen av en statsråd, eller i det minste være korrigert av en politisk ledelse.<sup>6</sup> Det gjelder særlig meldinger til Stortinget som utgis på vegne av regjeringen. For å sikre en faglig legitimitet, forventes det at ansatte som jobber i for eksempel et departement eller direktorat har relevant utdanning og erfaring for å bistå regjeringen og den politiske ledelsen i forberedelser av saker til Stortinget. Ikke minst vil utarbeidelsen av tekstene og den faglige troverdigheten styrkes ved å bygge på kunnskapsressurser, ekspertise og annen relevant informasjon (Steiner-Khamsi, 2022). Med dette bidrar ulike parter til profesjonalisering av arbeidet i forvaltningen.

5 I POLNET-prosjektet har forskere i samarbeid med Nasjonalbiblioteket laget en digital applikasjon hvor man kan spore nettverk av referanser mellom NOU-er og meldinger til Stortinget i perioden 1988–2018.

6 Intervjuer med ansatte i KD (Volmari et al., 2020).

Figur 1.2 viser en oversikt over antall NOU-er og meldinger til Stortinget utgitt mellom 1972 og 2020 på det utdanningspolitiske feltet. Vi har også sett at en annen type ekspertrapport har blitt mer vanlig det siste tiåret. Disse involverer fagekspertter på et felt, gjerne forskere, men hvor oppnevningen ikke gjøres av regjeringen i statsråd, slik det er vanlig for NOU-er. En annen forskjell knytter seg til mandatene, som for NOU-ene normalt behandles av regjeringen, men som for ekspertrapportene behandles mer administrativt. Arbeidet med ekspertrapportene har ofte en kortere varighet enn NOU-er og preges av saker som «haster». Slik sett minner de mer om et forskningsprosjekt som gjøres på oppdrag for myndighetene.



**Figur 1.2.** Antall offentlige utredninger (NOU), meldinger til Stortinget (MST) og ekspertrapporter utgitt av Kunnskapsdepartementet i perioden 1970 til 2019 og trendlinjer som viser til bevegelige gjennomsnitt.

Som det går fram av figur 1.2, har det totale antallet NOU-er og meldinger til Stortinget dalt siden 1970-tallet. Likevel er det tegn i tiden på et økt behov for å bygge politikk på systematisk kunnskapsinnhenting i form av kunnskapsoversikter som også gjøres for akademiske formål (se Tiplic og Sivesind, kapittel 3).

## Planer og fagtekster

Som tidligere nevnt, gir tabell 1.1 en oversikt over grupper av tekster som har relevans i utdanningspolitiske studier. I tillegg til de nevnte utredningene

og meldingene, viser tabellen til planer og fagtekster. For skolens vedkommende, vil en typisk plan kalles læreplan. Fagtekstene kan på sin side være lærebøker, veiledninger for lærere og assosierte tekster. Læreplan og lærebok er benevnelser som har vært brukt i Norge helt tilbake til før 1850, som i Bugges (1839) undervisningsplan for Trondheims lærde skole. Læreplaner, som undervisningsplaner, har siden den gang blitt skrevet for pedagogisk bruk.

Moderne læreplaner er et godt eksempel på et saksdokument som rammer inn substansielle tematikker som gjelder skolen. Generelt sett har læreplaner formålet å skape forbindelser mellom staten, kommunene, skolen og samfunnet. Mer konkret omfatter planene tekster som beskriver skolens oppgaver og innhold (Gundem, 1983). Det skal sies at læreplaner som sjanger er beslektet med forordninger, tett koblet til lovtekster som er politisk-administrative tekster. Forordninger har fra gammelt av blitt kalt for plakater og instruksjoner, som er forløpere til dagens læreplaner. Disse forordningene var rettet mot både organiseringen av skolen og hva undervisningen skulle handle om. Læreplaner er slik sett politisk-administrative tekster, men har samtidig utviklet seg til en egen sjanger ved å differensiere mellom skolens fagområder, årstrinn og nivåer. Det vil si at læreplanene fra tidlig av avklarte hvilke fagområder som skulle inngå på timeplanen og hvordan tiden skulle fordeles på ulike grupper av elever i ulike skolefag (Engelsen, 2015; Gundem, 1993).

Behovet for å velge noe stoff framfor annet stoff var ett av problemene som læreplanmakerne måtte ta stilling til på 1800-tallet og en viktig historisk grunn for at læreplaner ble laget. En parallell utvikling skjedde i Sverige som i likhet med Norge har en svært lang tradisjon for å utvikle nasjonale planer (Sivesind & Hultén, 2023; Sundberg, 2021). I dag er det fortsatt slik at timefordelingstabellen presenteres i tilknytning til læreplanene (Djupedal, 2022). I dagens læreplanverk finnes en introduserende del i tillegg til egne planer for fag som utformes for de teoretiske fagene og de mer praktisk-estetiske fagene. Man kan også skille mellom akademiske fag og mer yrkesrettede fag, både i ungdomsskolen og i den videregående opplæringen (Luimes & Karseth). Uansett faglig innramming, består planene av en rekke komponenter som har likhetstrekk på tvers av fagområder (se kapittel 2 av Karseth). Til sammen utgjør alle delene og tekstelementene et læreplanverk.

Til forskjell fra lovtekster hvor hensikten er å regulere utdanning, er læreplanene mer veiledende i formen. Planene kan i seg selv betegnes som

kulturbærende tekster (Karseth, 2023; Karseth & Sivesind, 2010; Sivesind & Karseth, 2019). De kan sies å være pedagogiske ved å angi mål og prinsipper som skal prege undervisningen i møte med elevene. Mål og prinsipper kan dreie seg om praksisen i enkeltfag, og de kan knyttes til tverrfaglig arbeid. At læreplaner legger vekt på ferdigheter, er heller ikke nytt. Ferdighetsbeskrivelser kan gjenfinnes i læreplaner fra 1800-tallet. I dag har imidlertid ferdighetsfokuset blitt forsterket gjennom kompetansemål (Mølstad, 2015). Med kompetansemålene har læreplanene lagt mer vekt på målbar kunnskap tilpasset standarder som krever videre definisjoner og kriteriesett for å kunne brukes i vurdering og tilsyn (Sivesind et al., 2016). Det betyr at læreplaner forutsetter bruk av eksplisitte standarder ved siden av svært mange andre komponenter (Scholl, 2012). Denne vektleggingen skaper spenninger og kontraster mellom det kunnskapsbaserte innholdet og de ferdighetsorienterte kompetansemålene (Sundby & Karseth, 2022).

Andre tekster i samme kategori som læreplaner, er lærebøker og andre læremidler (Bachmann, 2004; Gilje, 2017). I lange perioder har lærebøkene vært de tekstene som har preget arbeidet i klasserommet. En typisk forskjell mellom en plan og et læremiddel har å gjøre med hvem tekstene primært er skrevet av og for. En læreplan skrives som regel av en offentlig aktør som har mandat til å utforme planer for skole og undervisning. Den retter seg i hovedsak mot lærere, skoleledere og andre med ansvar for tilretteleggingen. Lærebøker og andre læremidler utformes av private forlag og er først og fremst beregnet for bruk i klasserommet. En rekke forfattere har i denne konteksten stor makt til å definere skolens innhold. Både kommuner, skoler og ansatte i skolen kan selv sette premisser for hvilke midler som brukes til hva og lage opplegg med bruk av ulike typer av ressurser. I denne konteksten vil arbeidsplaner som skoler lager for å kommunisere med elever og deres foresatte, inngå i rekken av planer som binder politikk sammen med praksis (Bachmann et al., 2021).

I dag framstilles planer og fagtekster digitalt, hvor skillet mellom læreplan og læremiddel blir mer utydelig. Elever forventes å regulere egen læring i lys av læreplanens mål, og lærere stimulerer elevene til selv å finne fram til læringsressurser, noe som tilsier at både plan og bok redefineres gjennom bruk av ny teknologi. Mens de analoge tekstene har forutsatt bestemte bruksmåter, kan ny teknologi skape større fleksibilitet i menneskers omgang med tekster. Likevel tyder mye på at læreboka er i bruk selv om digitale medier har gjort sitt inntog i skolen (Blikstad-Balas & Klette, 2021). Det elevene selv skriver og lager selv kan også sies å utgjøre fagtekster.

Arbeidene uttrykker hvordan elever selv formulerer seg i møte med skolens oppgaver og innhold. Elevtekster uttrykker elevers måter å se verden på og hvordan de mestrer kravene som skolen stiller. Disse tekstene har på samme måte som lærebøker eller andre læremidler, en autoritativ status når læreren skal vurdere elevene.

## Evalueringer, strategier og rammeverk

Politisk sett har dokumenter ulik bruksverdi som å skulle uttrykke intensjoner og målsettinger i et reformarbeid, eller fungere som dokumentasjon på en tilstand og eventuelt noe som har skjedd. I lys av denne distinksjonen, vil dokumentanalyse og dokumentasjonsanalyse forstås ulikt; det første begrepet legger vekt på dokumentenes formål, innhold og utforming, mens det siste legger mer vekt på dokumentenes funksjoner og bruksverdi (Duedahl & Jacobsen, 2010). Denne distinksjonen er som nevnt bakgrunnen for oppdelingen mellom tekst som har en formidlende funksjon og tekst som anvendes for å utrette noe spesifikt i en gitt praksis.

Skillet mellom tekster som generelt formidlende og spesifikt dokumenterende, fikk stor oppmerksomhet i norsk utdanningspolitikk i forbindelse med OECDs vurdering av det norske utdanningssystemet, hvor blant annet Ulf P. Lundgren deltok som én av tre eksperter (OECD, 1989). Samtidig etterlyste forskere mer forskning på forholdet mellom læreplan og evaluering. For eksempel skrev Hopmann (1999) om læreplanenes begrensninger som et standardiserende middel, og Lundgren og kollegaer skrev om evalueringer som kunne gjøres på teoretisk grunn (Franke-Wikberg & Lundgren, 1990; Granheim & Lundgren, 1991). Denne faglige interessen for evaluering utviklet seg samtidig med innføring av målstyring i flere samsfunnssektorer, inkludert utdanning, og hvor sentralisering ble diskutert som en samtidig prosess med desentraliseringen (Gundem, 1993; Karlsen, 1993; Sivesind, 1993).

Med denne vendingen i utdanningspolitikken ble myndighetene mer opptatt av dokumenter som dokumentasjon på noe (Sivesind & Bachmann, 2019). Først dreide fokuset seg om å muliggjøre målstyring, og deretter hvordan dokumentasjonene la til rette for ulike former for utbytteorientert evaluering (Prøitz, 2015). Såkalte rammeverk med kognitive standarder ble etter hvert innført, som er et klart eksempel på teknologi i bruk. Slike rammeverk anvendes blant annet i internasjonale storskalaundersøkelser for å lage egnede definisjoner på hva som skal undersøkes og hvordan fag

restruktureres som følge av definisjonene (Sivesind, 2013a). Gjennom et felles rammeverk med definisjoner, standarder og vurderingseksempler, utvikles et omforent utgangspunkt for å måle og sammenlikne sammenlagte skårer fra prøver og spørreskjemaundersøkelser. Slike sammenlikninger gjøres på tvers informantgrupper og på tvers av land.

Den opprinnelige hensikten med de systematiske sammenlikningene, som for eksempel PISA (Programme for International Student Assessment), var å tilby statlige myndigheter informasjon og utvikle kunnskap om barn og ungdoms kompetanse (Lundgren, 2010). Undersøkelsene ble imidlertid brukt som kunnskapsbaserte framstillinger av kvaliteten på utdanninger og som en styringsteknologi som verdsetter noe framfor noe annet (Steiner-Khamsi, 2003). Slik sett framsto ikke rapportene fra disse undersøkelsene som generelle utredninger, men de ble gitt en politisk styringsfunksjon (Elstad & Sivesind, 2010). Fra å bygge på prospektive tekster om hvordan man skal utvikle noe for bestemte formål, ble disse evalueringene omdannet gjennom en retrospektiv form for styring, som i stedet for å utlede innholdsmessige argumenter, utviklet kunnskap gjennom bruk av standarder, kriterieforslag og indikatorer for å dokumentere tilstander på kvalitet. Videre ble evalueringskonsepter utviklet for å gi tilbakemeldinger på gitte praksiser (*feedback*) (Dahler-Larsen, 1998).

I dag brukes internasjonale sammenlikninger som en styringsteknologi ved siden av og til dels sammenvevd med andre styringsmidler. Internasjonale organisasjoner som OECD og IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) har vært pådrivere for denne utviklingen. Tekstene kan omfatte mål som er ment å skape retning for framtidige handlinger, og de utvikles for å stadfeste en tilstand eller vurdering av et sett fakta satt opp imot teorier som er egnet for å sikre kvalitet (Dahler-Larsen, 2019). På denne bakgrunn skriver en rekke forskere i dag om hva som sikrer en god vurderingspraksis, og som også kan inkludere perspektiver på bruk av kunstig intelligens (Hopfenbeck et al., 2023). Nasjonale evalueringer og prøvesystemer har et tilsvarende bruksområde for å angi kvalitetsverdier. Systemene skal både kontrollere kvaliteten og bidra til å utvikle den. Forskningen om disse systemene er omfattende (Gunnulfson & Møller, 2016; Skedsmo et al., 2021; Tveit, 2018; Ydesen et al., 2013). Et interessant fenomen er at denne type vurderinger har til hensikt å framskaffe evidens i en situasjon hvor myndighetene har desentralisert ansvaret og slik sett gitt ledere og lærere et større handlingsrom. I denne konteksten vil bruk av data og evidens være et forsøk på å

stabilisere systemer gjennom å monitorere (overvåke) dem (Simons, 2014) og skape et grunnlag for videre utvikling. Andersen og Pors (2024, s. 31–32, egen oversettelse) beskriver denne endringen slik:

Fra 1960-tallet og framover forholdt man seg i den offentlige sektor, altså i høyere grad til, at verden forandret seg, men at forholdet mellom tid og sak ble aktualisert [dansk: italesatt] slik at saksdimensjonen var dominerende. Forutsetningen for forandring var saklige analyser av historie og omverden. Nåtiden handlet om å analysere fortiden for å bestemme framtiden og fra nåtiden å foreta den nødvendige planleggingen. Med planlegging opererte man altså med en nåtidens fremtid. [...] Omkring 1980 dannes en radikalt ny temporalitetsfigur i offentlige organisasjoner. Det er ikke et ideal for omstilling til noe bestemt, men et ideal for omstilling til omstilling.

En interessant iakttakelse er at denne omstillingen gjelder mange tjenesteområder, som utdanningssystemet, helsevesenet, fengselsvesenet og eldreomsorgen. Av betydning for denne vendingen, er helsevesenets evne til å omstille seg og tilby modeller og maler for en evidensbasert praksis. En økt bruk av vurderingsteknologi er med andre ord ikke kun et svar på konkrete, empiriske problemer, som at Norge gjør det dårlig på PISA, men at forvaltningssystemer med høy grad av desentralisering fordrer andre typer av styringsverktøy enn de tradisjonelt saklig orienterte tekstene.

Som del av denne utviklingen har flere internasjonale organisasjoner, som EU (Den europeiske union), utviklet internasjonale kvalifikasjonsrammeverk. Det mest kjente som berører grunnutdanningen, er EQF-LLL (European Qualification Framework for Life-Long Learning) (Education Council, 2006, 2008). Dette og andre har ligget til grunn for utviklingen av nasjonale kvalifikasjonsrammeverk i mange europeiske land. Rammeverkene angir definisjoner og kriteriesett for å vurdere hva elever har lært etter bestemte trinn som har sitt utspring i internasjonale avtaleverk (Karseth & Solbrekke, 2010).

I Norge i dag er et slikt kvalifikasjonsverk lov- og forskriftsfestet med implikasjoner for hvordan læreplaner implementeres. Fordi læreplaner er lov- og forskriftsfestet og samtidig rammeverk for vurdering, endrer de funksjonen av å være saksorienterende, informerende tekster til en type teknologi som kan påvirke mer direkte gjennom vurderingsinstrumenter. Siden politiske myndigheter og andre bruker mye tid på tilstandsrapportering og bruk av rammeverk og tilhørende håndbøker for å styre skolens framtid, er denne teknologiske bruken av tekster høyt prioritert



(Hansen et al., 2021). Bak utviklingen ligger et ideal om å *omstille omstilling*, for å bruke uttrykket fra Andersens og Pors (2024, s. 32).

For skolens vedkommende har denne teknologien både indirekte og direkte betydning for undervisningen. Indirekte kan lærere tilpasse opplegget etter hva som vektlegges i rammeverkene, og de kan, mer direkte, gjennomføre prøver og prestasjonsmålinger for å gjøre elever mer ansvarlige for sine prestasjoner (Mølsted et al., 2021). Med utviklingen av nye dokumentasjonspraksiser og tilhørende rapportering, endres utdanningspolitikken og den ideologiske styringen av skolen. Blant annet utvikles nye tematiske områder og forestillinger om dannelse (Hidle & Skarpenes, 2021; Hilt et al., 2019; Jegstad & Ryen, 2020; Willbergh, 2015).

Det som før het «den skjulte læreplanen», som tilsa at underliggende ideologier skjulte seg i praksisen og hindret elevgrupper fra å få en tilpasset opplæring (Apple, 1971), blir i dag til «synlig læring» som monitoreres av myndigheter og eksperter (Hattie, 2023). Nye teknologier som aktiv bruk av vurdering bidrar til en slik synliggjøring, som igjen skaper nye krav til omstilling. At denne læringen kan reguleres gjennom arbeidsplaner og målkart (Bachmann et al., 2021; Oldervik, 2014; Smette & Hegna, 2021), støttes gjennom bruk av digitale redskaper i ledelse av skoler (Bernotaite & Ottesen, 2023) og overvåkes gjennom bruk av digitale medier (Lunde, 2024), noe som forsterker betydningen av tekster som teknologiske verktøy i skolen.

## Økonomiske tekster

I utdanningspolitikken har kost–nytte-analyser, basert på økonomiske beregninger, blitt stadig mer vanlige. Slike tallbaserte beregninger brukes som dokumentasjon for å vurdere produktiviteten og effektiviteten til et system eller deler av det, som igjen danner grunnlaget for hvilke ressurser som prioriteres. I forbindelse med budsjetter, regnskap og kalkyler i forvaltningen, benyttes et økonomisk språk som setter søkelys på hva som tjener en effektiv ressursfordeling. Dette bidrar til å forme utdanningspolitikken på en måte som fremmer en formålsrasjonell bruk av tilgjengelige midler. Politikere og ansatte i forvaltningen kan foreslå tiltak for å stimulere økonomisk vekst. Dette innebærer å vurdere tilbud og etterspørsel for å se om tiltaket kan gi økonomisk gevinst og øke inntjeningen i konkurranse med andre aktører.

Denne logikken ligger til grunn for kommersiell drift og er nok mer betegnende for det svenske skolesystemet enn for det norske. I Sverige, med

fritt skolevalg, er det mulig å tjene penger på å drive skole (Dovemark et al., 2018). I denne situasjonen drøftes hvem som eier skolen og har rettighetene til resultatene som måles. Tilsvarende har slike selskaper utviklet seg i den norske barnehagesektoren, hvor det er lov med kommersiell drift, men hvor myndighetene har valgt å regulere den kommersielle driften gjennom flere lover og bestemmelser (Trøttestad et al., 2023). Likevel vil forskere hevde at utdanningspolitikken i Norge i økende grad styres med økonomisk gevinst som mål, slik Helsvig (2022, s. 6) formulerer det:

Det utdanningsøkonomisk orienterte styringssystemet som utviklet seg med Kunnskapsløftet var basert på at man skulle kunne måle både elevprestasjoner og kvaliteten på skoler og lærere. Pedagogenes «input» ble erstattet av utdanningsøkonomens «output» som de viktigste styringsparameterne.

Et interessant side ved denne styringen er bruken av dokumenter som skisserer ulike scenarier for lønnsomhet, og som på mange måter uttrykker en symbolpolitikk, framforhandlet i nasjonale og internasjonale fora (Grek, 2020). På denne bakgrunn formes framtidsbilder gjennom prognoser og forventede resultater (se høyre kolonne i tabell 1.1), som fører til en framidsorientering av framtiden (Hansen et al., 2021) eller det Andersen og Pors (2024) kaller for «potensialisering», som betyr å omstille omstillingen. Numeriske representasjoner av kvalitet, som skulle sikre at skolen ble mer faktabasert, ender med dette opp i diskusjoner om hva som er mulig blant mulighetene og hvor tallmessige evalueringer tillegges vekt. Tall, mer enn ord, gir mening på tvers av kulturelle og språklige barrierer (Lundahl & Waldow, 2009). Dermed utkonkurreres de kulturbærende tekstene slik de har vært formet i nasjonale kontekster, og forståelser av nasjonal identitet endres med de nye læreplanene (Karseth, 2023).

Svake tall på internasjonale kvalitetsmålinger er interessante i seg selv, men gir først og fremst mening gjennom fortolkninger, som ifølge Gorur (2016) gjøres med tanke på tidligere økonomiske kriser og farene som forbindes med dem. Forventninger til nye kriser gjør at myndighetspersoner, som statsministere, statsråder og andre, reagerer med raske tiltak når internasjonale målinger viser nedganger i resultater. Denne kriseforståelsen på makroplan forsterkes av en etisk diskurs om å inkludere alle (Magnússon, 2019). Den handler om å ivareta utviklingen til det enkelte individ, som kan risikere å totalt mislykkes i livet dersom de ikke presterer i henhold til forventningene (Priestley & Biesta, 2013). Dessuten fremmer den økonomiske

orienteringen en stadig diskusjon om hvem som eier problemene. Den ender ofte med at lokale aktører har ansvaret, siden kommuner og fylkeskommuner har et overordnet ansvar for skolen i et desentralisert system slik det er i dag.

Økonomiske og etiske problemstillinger lanseres side om side i den internasjonale diskursen om bruk data og kvantitative resultater. Likevel er det viktig å gjøre et analytisk skille mellom det å styre en stat og det å styre et marked (Maroy, 2012). Siden ansatte i forvaltningen må forholde seg til lover og regler og en rekke særegne betingelser som gjelder offentlig forvaltning, kan ikke markedslogikker overføres sånn uten videre. Derfor anvendes begrepet «kvasi-markeder» om stater som velger å privatisere og konkurranseutsette deler av skolesystemet.

## Nettverk, diskurser og styring

For å forstå hvordan utdanningsforvaltningen styres, er det fornuftig å skille mellom tre betydninger av styring som på engelsk benevnes med *government*, *governning* og *governance*. De formelle tekstene gis stor oppmerksomhet når Stortinget vedtar en ny lov eller fordi regjeringen enes om en ny politisk plattform. Da skrives dokumentene etter formelle prosedyrer, og styring forstås som en form for regjering, som kan oversettes med begrepet *government* (Christensen & Læg Reid, 2007). Dokumenter som uttrykker denne formen for maktutøvelse kan sies å utgjøre en institusjonell betingelse som regulerer hva som skal eller bør skje i rammen av utdanningspolitisk virksomhet, men alltid ut fra de begrensninger som preger politikken, juridisk så vel som empirisk. Det er nærliggende å se denne styringsformen som tett forbundet med politikkkutforming forstått som forvaltning (*policy*).

På engelsk vil forskere anvende *governning* om politiske prosesser hvor makt legitimeres og utøves i en interaksjon mellom aktører (Ozga, 2012). Denne betydningen kan, som nevnt, relateres til det engelske begrepet *politics*. I dette perspektivet vil dokumenter utformes gjennom prosesser som kan ha direkte implikasjoner for dem som involveres. Verdt å merke seg er at noen dokumenter glemmes like fort som de er skrevet, og de har verken direkte eller indirekte betydning for virksomheten. Det betyr at den faktiske bruken over et tidsrom, og hvordan aktører fortolker, oversetter og iverksetter tekstens budskap, kan avklare om dokumentene styrer ved

å påvirke noe eller noen. Hva som gjør tekster retorisk overbevisende, er et interessant tema å forfølge, som kan forklares institusjonelt, politisk så vel som epistemologisk, relatert til hvordan kunnskap skapes, framstilles og nyttiggjøres (Brans et al., 2022).

På overgangen til 2000-tallet lanserte Peters og Pierre (1998) uttrykket *governance without government*. Det bygde på tanken om å styre uten regjering. I de siste tiårene er nettverksstyring innført som et alternativ til ny offentlig styring (Ball & Junemann, 2012). Ved siden av en regulerende stat, gjerne omtalt som et profesjonsbyråkrati (Maroy, 2012), utvikles nettverkene i form av fleksible samlinger av aktører og ting som kobler byråkratiet sammen med prosjekter til verden utenfor. At forvaltningen preges av styrende nettverk, virker i dag å være en offisiell politikk. Slike nettverk har betydning for hvordan politikken legitimeres, utvikles og settes ut i livet. Thomson (2003) beskriver nettverk som uttrykk for en sosioøkonomisk koordinering av samfunnet som har resonans i politikken og som fungerer som en styringsmekanisme. Nóvoa og Yariv-Mashal (2003) påpeker at samhandling i nettverk av aktører er det som til slutt avgjør hvor radikale endringer som gjør seg gjeldende. Disse nettverkene kan igjen forme politiske råd som bestemmes i et samspill mellom forskere og byråkrater.

Figur 1.3 gir en oversikt over felt som inngår i nettverk med betydning for utdanning og pedagogikk som her forstås i lys av *governance*. Den illustrerer at utdanningsforvaltning legitimeres gjennom relasjoner av samfunnsfelt som står i et gjensidig forhold til hverandre (Simola et al., 2017). I Norge er det vanlig at ansatte kommuniserer på tvers av ulike enheter og fagfelt hvor systemet innbyr til dialoger mellom ulike parter (Ødegaard & Gunnulfsen, 2023). Også nasjonalt har partene i arbeidslivet fast plass ved bordet når politiske saker skal behandles. Denne korporative formen for styring er institusjonalisert og skaper stabilitet ved at store organisasjoner inviteres på vegne av sine medlemmer for å gi råd i en sak.

I dag utfordres imidlertid denne tradisjonen gjennom nye samarbeidskonstellasjoner, som når tankesmier driver lobbyvirksomhet mot politiske partier på Stortinget utenfor de tradisjonelle beslutningskanalene. Denne beskrivelsen samsvarer med Medvetz (2012, s. 213) definisjon på tenketanker, som et «hybrid institusjonelt område som befinner seg i skjæringspunktet mellom de politiske, akademiske, økonomiske og mediale feltene». Medienes rolle blir med andre ord styrket gjennom nettverksstyringen.



**Figur 1.3.** Institusjoner og felt som konstrueres gjennom nettverk av felt med innflytelse på utdanning.

For å kunne forstå hvordan en korporativ form for forvaltning utfordres av ny form for nettverksstyring, kan figur 1.3 være til hjelp. Her nevnes samfunnsfelt av relevans for utdanning, som (ved å gå mot klokken) benevnes som (1) politikk, (2) akademia, (3) pedagogikk, (4) sivilsamfunn, (5) media og (6) økonomi. Disse anses som komplementære felt som gjennom forestillingsverdener bidrar til å koordinere utdanning. Denne tilnærmingen viser til det engelske begrepet *polity*, som jeg har nevnt i innledningen, og som utvider politikkkutformingene ved å relatere seg til vitenskap, sivilsamfunn og media som arenaer for kunnskapsproduksjon og som underbygger ekspertise av relevans for utdanningspolitikken. Disse relasjonene skaper diskurser som former politikken. I det videre vil jeg illustrere hvordan de ulike feltene fremstår som selvstendige områder, men samtidig avhengige av relasjonene til de andre.

Et interessant og viktig spørsmål er betydningen av disse feltene for legitimering av politiske saker som forberedes i departementet og som resulterer i inkrementelle reformer for skoleverket, som vi har studert i POLNET-prosjektet (Baek et al., 2018). Et interessant spørsmål handler blant annet om grensesettingen mellom det som er et politisk anliggende og det som er et pedagogisk anliggende. Videre kan man vurdere hvordan akademia inntreer som et medierende bindeledd gjennom samskaping og produksjon av kunnskap, hvor ekspertise antas å mobilisere endringer (Grek, 2014).

Akademia, har i moderne tid hatt som oppgave å utdanne studenter til en jobb i både skolen og den offentlige forvaltningen. Universiteter

og høyskoler har som institusjoner garantert at deres kompetanse er forankret i fagvitenskapelig og praktisk kunnskap. For eksempel har lærerutdanninger integrert praksiserfaring i studieløpet, som vil si at læreres kvalifikasjoner bygger på en erfaringsbasert kunnskap. Videre har lærerstudenter satt seg inn i vitenskapelig tenkning og studert både pedagogikk-faglige og skolefaglige teorier og perspektiver. Det vil si at læreres fagkunnskap speiler ulike former for kunnskap. Kunnskapen gjøres vitenskapelig ved å bygge på akademiske tradisjoner og metoder, utviklet på universiteter, høyskoler og andre institusjoner hvor forskningen tilfredsstiller vitenskapelige krav og standarder (se Magnússon, kapittel 9) og hvor institusjonene har en relativ autonomi til å styre seg selv. Det er også grunn til å anse skoler og barnehager som delvis atskilt fra det politiske systemet og virksomheten på universiteter, høyskoler og liknende steder. Pedagogikken og de pedagogiske oppgavene representerer i seg selv selvstendige praksisfelt. I skoler og barnehager utvikles kunnskap i lys formål som undervisning, sosialisering og oppdragelse og de erfaringer som gjøres her. I lys av disse formålene og stedene hvor praksisene foregår, vil pedagogikken ha andre fokus enn de rent politiske eller vitenskapelige.

Pedagogiske virksomheter kan forstås som offentlige virksomheter som er institusjonalisert gjennom lovverket og som utvikles som praksiser forankret i ulike typer av kunnskap. Samtidig kan pedagogiske virksomheter regnes som sivilsamfunnsaktører, da forstått ut fra et abstrakt begrep om sivilsamfunnet. Dette begrepet dekker flere typer av samfunnsaktører som skaper bånd mellom den enkelte borger til det politiske systemet for å kunne ivareta demokratiske verdier og normer (Sivesind & Enjolras, 2022). Mer avgrenset omfatter sivilsamfunnet, samlingen av frivillige eller ideelle organisasjoner og kommersielle markedsaktører som har profitte som sitt overordnede formål (Sivesind & Enjolras, 2022). Til sammen utgjør sivilsamfunnsdeltakerne og deres kommunikasjon den offentlige sfæren hvor enhver, ifølge Grunnloven, har rett til å ytre seg fritt (Grunnloven, 1814, § 100 avsnitt 6).

Som nevnt blir medier, og særlig massemediene, aktualisert som sentrale bidragsyttere til hvordan sivilsamfunnets borgere knyttes til politikken i bred forstand. Massemedier avgjør hvordan aktører kan ytre seg og hvem som kommer til orde i det offentlige ordskiftet. Ikke minst vil journalister følge med på hvordan politikken begrunnes, utformes og iverksettes, og de kommuniserer på flere nivåer, fra lokalt til globalt plan. Derfor vil mange

anse massemediene som den fjerde statsmakten, som i dette tilfellet antas å ha en korrigerende funksjon til politikken (Aarli, 2015). Allerede tidlig på 2000-tallet ble det slått fast at mediene har endret sin rolle og i større grad frigjort seg fra politikken ved å bli selvstyrte (Østerud et al., 2003). I ettertid har utviklingen av ny teknologi og bruken av sosiale medier endret rollen til massemediene.

At styring gjennom nettverk skaper til dels uryddige forbindelseslinjer mellom hvem som påvirker politikken, skyldes flere forhold som jeg ikke kan drøfte inngående her. Uansett, i dette landskapet av ulike felt, vil politisk makt pluralisere som igjen forutsetter komplekse forståelser av styring forstått som *governance*. Nye former for styring kan både sammenbinde tradisjoner og systemer til hybride forestillingsverdener og skape grobunn for en samfunnsdiversitet som vanskelig lar seg forene gjennom én diskurs (Wermke & Prøitz, 2021). I denne konteksten inviteres flere med på det politiske prosjektet som handler om å skape et godt og velfungerende samfunn.

I denne situasjonen synes *akademia*, i alle fall i Norge, å ha styrket sin rolle og funksjon som kunnskapsprodusenter i politikken (se kapittel 8 av Hörmann og Sivesind). Christensen og Holsts (2020) bok *Ekspertenes inntog* og forskningen den bygger på (f.eks. Christensen & Hesstvedt, 2023; Christensen & Holst, 2017), tilsier at professorer og andre akademikere tas i økende grad med på råd i utforming av politikken. Denne medvirkningen viser seg gjennom samarbeidskonstellasjoner og tekster som utformes i skjæringsfeltet mellom *akademia* og politikkkfeltet. Her utvikles ekspertise som kan bidra til en vitenskapeliggjøring av politikken. Det skjer for eksempel når vitenskap anvendes for å meisle ut politiske forslag som peker på bestemte problemer og løsninger (Steiner-Khamsi, 2022).

I POLNET-prosjektet dokumenterte vi at arbeidet med utredninger og meldinger til Stortinget bygde i ulik grad på forskning (Steiner-Khamsi et al., 2020). At utredninger og meldinger spesifiserer referanselister i tråd med akademiske standarder, så vi som et empirisk uttrykk for en vitenskapeliggjøring av politikkkutforming. Samtidig kan ekspertisen utvikles i et samarbeid med andre sivilsamfunnsaktører (Krick, 2018). At man i statlig arbeid med utdanningsreformer tar med ulike samfunnsaktører uten lærerutdanning eller tilsvarende kvalifikasjoner på råd observerte vi allerede på til 1990-tallet i Norge. Representanter for ulike samfunnsfelt, som kunstnere, museumsledere og så videre ble invitert med i komiteer og kom med innspill til innhold i nasjonale læreplaner (Sivesind & Westbury,

2016). En slik ekspertise er på ingen måte nøytral, men gjengir synspunkter fra ulike brukergrupper som kan se skolen fra et annet samfunnsperspektiv enn pedagoger, skoleledere og lærere.

Med hensyn til Colebatch og Hoppes (2018) liste over måter å beskrive utdanningspolitikk på, dekkes de fleste punktene i det vi har studert i POLNET-prosjektet (se innledningen til dette kapittelet). I samvirket mellom ulike felt kreves dokumentasjon, og det stilles forventninger til problemløsning og en økt oppmerksomhet mot bestemte praksiser. Ekspertisen anses som ressurs som kontinuerlig må utvikles. Freeman og Sturdy (2015) skriver at kunnskap kan både være kroppsliggjort av de som forfatter tekstene; den kan være innskrevet i dokumentene og den kan uttrykkes i måten politikken gjennomføres på. Slik vi ser det, spiller tekstene og deres referansebruk en viktig rolle i det å koble feltene sammen. Sett på bakgrunn av de idealkonstruerte typene av dokumenter, er det også interessant å se hvordan dokumenter utformes på tvers av den klassiske inndelingen og gjøres mer flerfaglige og transdisiplinære gjennom den nye formen for samskaping.

Ekspertifiseringen av politikken har blitt forsterket gjennom den økte oppmerksomheten mot internasjonale storskalaundersøkelser. Nóvoa og Yariv-Mashal (2003) skriver at evaluering som styringsverktøy har blitt intensivert av kommunikasjonen i og mellom internasjonale ekspertnettverk hvor fagfolk utvikler testkompetanse og systemer for å *måle den andre*. Gullstandarden som løftes fram, er den empirisk-vitenskapelige kunnskapen. En ny form for instrumentering av politikken har kommet til syne gjennom rammeverk og inkluderer både tekniske løsninger og kulturelle og politiske forestillinger om den gode skolen. Og, kanskje viktigst av alt, internasjonale storskalaundersøkelser i utdanningsfeltet har vært med på å endre den institusjonelle og diskursive forestillingsverdenen blant svært mange aktørgrupper om hva som kan og bør måles.

Siden nettverksstyring ble lansert som en idé, har forskere diskutert hvorvidt en ny type reformstyring erstatter en annen, og om det er mulig å ivareta lærernes autonomi i den nye kompleksiteten. Det er helt klart et tegn i tiden som tyder på at oppdelingen mellom politikk, profesjon og fag framstår som utydelig. Men fordi det er vanskelig å forene alle formål og virksomheter rent diskursivt, vil de fleste være enige om at gamle former for styring varer ved, om enn med ikke like stor tyngde som tidligere (Olsen, 2005). Med dette vil profesjonell autonomi kunne bevares, men ikke uten videre.



I den formaliserte verden er det politiske ansvaret delt opp mellom institusjoner, men i virkeligheten vil disse skillene forstyrres av makt som utøves i, utenfor og på tvers av institusjoner, avhengig av hvem som engasjerer seg i det politiske livet. Alt avhengig av hvordan politikktutforming formes gjennom relasjoner, ressurser og diskurser, kan styringen framstå hierarkisk. Nettverkskonstellasjoner av aktører kan skape maktsentra, både i og utenfor byråkratiet, som gjør at styringen slett ikke blir mer «flat» enn tidligere. Likevel, som vi la til grunn i POLNET-prosjektet: Nettverk har stor betydning for hvordan utdanningspolitikk legitimeres, men det betyr ikke at all styring framstår som hybrid (Sivesind & Karseth, 2022).

Derfor, som vi har konkludert i POLNET-prosjektet, utgjør evidensbasert kunnskap en ressurs i styring som et legitimeringsgrunnlag for utdanning, men uten dermed å etablere den sikkerheten og tilliten som etterspørres i dagens samfunn. Samtidig finnes det et potensial i å se samfunnet som differensiert gjennom ulike modeller, hvor både gamle og nye former for styring virker side om side (Harste, 1997). Selv om andre typer av maktkoalisjoner fremmer politiske synspunkter gjennom en medialisert diskurs og kampanjeliknende former for politikking, er det fortsatt slik at den korporative stat, hvor arbeidslivsorganisasjoner tas med på råd i politiske saker, er aktiv. Videre ser man at tradisjonelle tekster og tekstpraksiser «holder stand», som for eksempel utarbeidelse av NOU-er og meldinger til Stortinget. Hvorvidt politikken bygger på institusjonelle former for regulering eller påvirkes av diskursive forestillinger om en kontinuerlig omstilling, er med andre ord et empirisk spørsmål som bestemmes av hvordan historien skapes og gjenskapes av myndigheter og alle andre med makt og innflytelse.

Sammenliknet med en del tiår tilbake, har pedagoger, ansatte i barnehager, skoler eller universitet mistet den selvfølgelig autoriteten som de hadde i store deler av 1900-tallet. En rekke eksperter vil i dag kunne gi råd om programmer og metoder som kan forbedre den erfaringsbaserte praksisen og hvor programmene bygger på kunnskap som er evidensbasert. Skolens eller barnehagens ansatte kan likevel, fra et pedagogisk synspunkt, utøve innflytelse på utdanningspolitikken. Det kan skje ved å engasjere seg i høringer som arrangeres på statlig eller kommunalt plan, ved å skrive innlegg i offentlige og/eller sosiale medier, ved å gi innspill til ledelsen på egen arbeidsplass eller ved å bli hørt mer indirekte via arbeidstakerorganisasjoner eller andre som representerer profesjonene. Videre kan pedagoger reise kritikk til forskning når denne brukes utover sine grenser, og de kan

delta i forskningsprosjekter som formidler kunnskap til dem som styrer politikken, og på denne måten øke innflytelsen over politikken.

For noen år siden intervjuet jeg en statsråd som hadde satt i gang omfattende reformer i utdanningssystemet i Norge. Den tidligere statsråden var noe uforstående til kritikken som reformene fikk. På spørsmålet om reformene på lengre sikt ville endre skolen, svarte vedkommende – ja, kanskje på to områder. Svaret var nøkternt formulert sammenliknet med reformambisjonene. I dag inviteres forskere med på store empiriske undersøkelser for å kartlegge reformprosessene. Tanken bak slike undersøkelser er å gjøre politikken mer evidensbasert og derigjennom sikker. Men selv med omfattende data og avanserte metoder, er det vanskelig gi krystallklare svar på hva virker i dag og i framtiden. Det vil si at konklusjoner om maktforhold, om hva som påvirker hva, forutsetter reflekterte overveielser om hvordan relasjoner, ressurser og diskurser samvirker.

## Forfatterpresentasjon

**Kirsten Sivesind** er professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Sivesind forsker på utdanningspolitikk og læreplanutvikling med bred forankring i politisk-sosiologiske, komparativ-historiske og allmenn-didaktiske fagtradisjoner. Hun har ledet forskningsprosjektet Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform (POLNET) i samarbeid med Berit Karseth, Universitetet i Oslo, og Gita Steiner-Khamsi, Teachers College, Columbia University. <https://orcid.org/0000-0002-0519-2393>

## Referanser

- Abrahamsen, H. N. & Aas, M. (2023). Deputy heads – leadership and power in change? *International Journal of Leadership in Education*, 1–19.
- Andenæs, K. & Møller, J. (2016). *Retten i skolen: Mellom pedagogikk, jus og politikk*. Universitetsforlaget.
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier*. Nyt fra Samfundsvitenskaberne.
- Andersen, N. Å. & Pors, J. G. (2024). *Velfærdsledelse: Mellom styring og potensialisering*. Hans Reitzels Forlag.
- Apple, M. W. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 2(2), 27–40.
- Apple, M. W. (2001). *Educating the right way: Markets, standards, and inequality*. Routledge.
- Arendt, H. (1998). *The human condition* (2. utg.). University of Chicago Press.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2021). *Å gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.

- Bachmann, K. (2004). Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I G. Imsen (Red.), *Det ustyrlike klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i skolen* (s. 119–143). Universitetsforlaget.
- Bachmann, K., Sivesind, K. & Bergem, R. (2008). Evaluering og ansvarliggjøring i skolen. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarliggjøring i skolen* (s. 94–122). Cappelen Damm Akademisk.
- Bachmann, K., Hörmann, B. & Sivesind, K. (2021). Bildung alive and allowed? A critical study of work plan practices in Norwegian schools. *Journal of Curriculum Studies*, 179–195.
- Baek, C., Hörmann, B., Karseth, B., Pizmony-Levy, O., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (2018). Policy learning in Norwegian school reform: A social network analysis of the 2020 Incremental Reform. *Nordic Journal in Education Policy (NordSTEP)*, 4(1), 24–37.
- Baek, C., Tiplic, D. & Santos, Í. (2022). Evidence-based policymaking in Nordic countries: Different settings, different practices? I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policies: A comparative network analysis*. Palgrave.
- Baek, C. & Nordin, A. (2023). Understanding implicit reference societies in education policy. *Journal of Education Policy*, 1–19.
- Ball, S. J. & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. University of Bristol and Policy Press.
- Berg, P. J. (2021). Kommunal styring som ramme for lærerprofesjon. I H. Myhre, M. Nygård & O. P. Vesterheim (Red.), *Læreres profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid* (s. 2–53). Gyldendal.
- Bernotaite, S. & Ottesen, E. (2023). Entanglement of support and governance in digital curriculum instruments: The case of educational reform in Norway. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/14749041231213902>
- Bjørkdahl, K. (2018). Den innflytelsesrike nøytraliteten. I K. Bjørkdahl (Red.), *Rapporten: Sjanger og styringsverktøy* (s. 7–33). Pax.
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 268–281. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Brans, M., Timmermans, A. & Gouglas, A. (2022). A theoretical perspective on the roles of political scientists in policy advisory systems. I M. Brans & A. Timmermans (Red.), *The advisory roles of political scientists in Europe: Comparing engagements in policy advisory systems* (s. 15–39). Springer International Publishing.
- Bugge, F. M. (1839). *Undervisningsplan for Trondhjems lærde Skole* (Bd. 1839). Trykt af Tønnes Andreas Höeg.
- Camphuijsen, M. K., Møller, J. & Skedsmo, G. (2021). Test-based accountability in the Norwegian context: Exploring drivers, expectations and strategies. *Journal of Education Policy*, 36(5), 624–642.
- Christensen, J. & Hesstvedt, S. (2023). The influence of expert groups: A citation analysis. *Journal of European Public Policy*, 1–36.
- Christensen, J. & Holst, C. (2017). Advisory commissions, academic expertise and democratic legitimacy: The case of Norway. *Science and Public Policy*, 44(6), 821–833. <https://doi.org/10.1093/scipol/scx016>
- Christensen, J. & Holst, C. (2020). *Ekspertenes inntog*. Universitetsforlaget.
- Christensen, T. & Læg Reid, P. (2007). The whole-of-government approach to public sector reform. *Public Administration Review*, 67(6), 1059–1066.
- Colebatch, H. K. & Hoppe, R. (Red.). (2018). *Handbook on policy, process and governing*. Edward Elgar Publishing.
- Dahl, R. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2(3), 201–215.
- Dahler-Larsen, P. (1998). *Den rituelle refleksjon: Om evaluering i organisasjoner*. Odense universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2019). *Quality: From plato to performance*. Springer.

- Djupepedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste: – grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt Norsk Tidsskrift*, (1), 29–40.
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P. & Rasmussen, P. (2018). Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: Social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*, 9(1), 122–141.
- Education Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 30(12).
- Education Council. (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, (163).
- Elstad, E. & Sivesind, K. (Red.). (2010). *Pisa: Sannheten om skolen?* Universitetsforlaget.
- Engelstad, F. (1999). Fra handling til struktur – tur/retur? I F. Engelstad (Red.), *Om makt. Teori og kritikk* (s. 303–320). Ad Notam Gyldendal.
- Englund, T. (2011). The potential of education for creating mutual trust: Schools as sites for deliberation. *Educational Philosophy and Theory*, 43(3), 236–248. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00594.x>
- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U. P. (1990). *Att värdera utbildning: Del 1. En introduktion till pedagogisk utvärdering* (3. utg.). Wahlström & Widstrand.
- Freeman, R. & Sturdy, S. (2015). *Knowledge in policy: Embodied, inscribed, enacted*. Policy Press.
- Friesen, N. (2017). *The textbook and the lecture: Education in the age of new media*. JHU Press.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.
- Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15(5), 598–616. <https://doi.org/10.1177/1474904116658299>
- Granheim, M. K. & Lundgren, U. P. (1991). Steering by goals and evaluation in the Norwegian education system: A report from the EMIL project. *Journal of Curriculum Studies*, 23(6), 481–505.
- Grek, S. (2014). OECD as a site of coproduction: European education governance and the new politics of 'policy mobilization'. *Critical Policy Studies*, 8(3), 266–281.
- Grek, S. (2020). Prophets, saviours and saints: Symbolic governance and the rise of a transnational metrological field. *International Review of Education*, 66(2), 139–166. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09844-z>
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-bm>
- Gundem, B. B. (1983). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Ad Notam Gyldendal.
- Gunnulfsen, A. E. & Hall, J. B. (2024). *Rektor som rettsanvender: Juridisk tenkning som verktøy for ledelse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Gunnulfsen, A. E. & Møller, J. (2016). National testing: Gains or strains? School leaders' responses to policy demands. *Leadership and Policy in Schools*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205200>
- Hall, J. B., Lindgren, J. & Sowada, M. G. (2019). Inspectors as information-seekers. I S. R. Van de Walle & N. Raphorst (Red.), *Inspectors and enforcement at the front line of government* (s. 35–58). Palgrave Macmillan.
- Hall, J. B., Gunnulfsen, A. E. & Jensen, R. (2023). Organisational arrangements, resources and tensions in the enactment of a renewed state curriculum: The entrepreneurial role of principals and superintendents. *Journal of Educational Administration and History*, 1–18.

- Hopfenbeck, T. N., Zhang, Z., Sun, S. Z., Robertson, P. & McGrane, J. A. (2023). Challenges and opportunities for classroom-based formative assessment and AI: A perspective article. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1270700>
- Hammer, S. (2008). Styling, statistikk, subjektivitet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49(1), 73–102.
- Hansen, P., Sivesind, K. & Thostrup, R. (2021). Managing expectations by projecting the future school: Observing the Nordic future school reports via temporal topologies. *European Educational Research Journal*, 20(6). <https://doi.org/10.1177/1474904121995695>
- Harste, G. (1997). *Modernitet og organisasjon*. Forlaget politiske revy.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning, the sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haugen, C. R. (2023). Evidence-based practice and power struggles over pedagogic practices in «high-» and «low-stakes accountability» contexts. *Professions and Professionalism*, 13(2). <https://doi.org/10.7577/pp.5303>
- Helgøy, I. & Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232–249. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.3.232>
- Helsvig, K. G. (2022). Kunnskapssamfunnet og nasjonen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 5–17. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.2>
- Hidle, K.-M. W. & Skarpenes, O. (2021). «Formalistisk obskurantisme»? Forsøk på dechiffriering av læreplanen i samfunnsfag. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(3), 24–50.
- Hilt, L. T., Riese, H. & Søreide, G. E. (2019). Narrow identity resources for future students: The 21<sup>st</sup> century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 384–402.
- Hopmann, S. T. (1999). The curriculum as a standard of public education. *Studies in Philosophy and Education*, 18, Kluwer Academic Publishers, Netherland, 89–1.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459–478.
- Hoppe, R. (2019). Policy, governing and politicality. *European Policy Analysis*, 5(2), 150–169.
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Jegstad, K. M. & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 297–312.
- Karlsen, G. E. (1993). *Desentralisering – løsning eller oppløsning. Søkelys på skoleutvikling og utdanningspolitikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Karseth, B. (2023). Curriculum, national identity, and national literacy. I S. Fox & L. Boser (Red.), *National literacies in education: Historical reflections on the nexus of nations, national identity, and education* (s. 125–142). Springer.
- Karseth, B. & Solbrekke, T. D. (2010). Qualification frameworks: The avenue towards the convergence of European higher education? *European Journal of Education*, 45(4), 563–576.
- Karseth, B., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (Red.). (2022). *Evidence and expertise in Nordic education policy. A comparative network analysis*. Palgrave MacMillan.
- Karseth, B. & Møller, J. (2020). Legal regulation and professional discretion in schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 195–210.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2010). Conceptualizing curriculum knowledge – within and beyond the national context. *European Journal of Education*, (45), 103–120.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2022). Conclusion: Toward a renewed understanding of evidence-based policy in education. I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policy: A comparative network analysis* (s. 409–429). Springer International Publishing.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget.

- Knoph, R. (1939). *Rettslige standarder: Særlig Grunnlovens § 97*. I kommisjon hos Grøndahl. Kommuneoven. (2018). *Lov om kommuner og fylkeskommuner (LOV-2018-06-22-83)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-22-83>
- Krick, E. (2018). The epistemic quality of expertise: Contextualized criteria for the multi-source, negotiated policy advice of stakeholder fora. *Critical Policy Studies*, 12(2), 209–226.
- Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. (Red.). (2008). *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet «Achieving school accountability in practice»*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lascoumes, P. & Le Gales, P. (2007). Introduction: Understanding public policy through its instruments – from the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation. *Governance*, 20(1), 1–21. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.2007.00342.x>
- Luimes, M. & Karseth, B. (2019). Pre-vocational education in the curriculum: The case of Norwegian lower secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 245–261.
- Lundahl, C. & Waldow, F. (2009). Standardisation and ‘quick languages’: The shape-shifting of standardised measurement of pupil achievement in Sweden and Germany. *Comparative Education*, 45(3), 365–385. <https://doi.org/10.1080/03050060903184940>
- Lunde, I. M. (2024). Learning analytics as modes of anticipation: Enacting time in actor-networks. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 218–232. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2123851>
- Lundgren, U. P. (1981). *Model analysis of pedagogical processes* (2. utg.). Stockholm Institute of Education.
- Lundgren, U. P. (2010). PISA. I E. Elstad & K. Sivesind (Red.), *PISA – sannheten om skolen?* (s. 42–53). Universitetsforlaget.
- Lönngrén, J. & van Poeck, K. (2021). Wicked problems: A mapping review of the literature. *International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, 28(6), 481–502. <https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1859415>
- Løvlie, L. (2005). *Individ, kultur og politikk i det moderne: Danningstenkningen fra Rousseau til Habermas*. Abstrakt forlag.
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 677–690.
- Maroy, C. (2012). Towards post-bureaucratic modes of governance. I G. Steiner-Khamsi (Red.), *Policy borrowing and lending in education* (s. 62–94). Routledge.
- Mausethagen, S., Proitz, T. S. & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater: Mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Medvetz, T. (2012). *Think tanks in America*. University of Chicago Press.
- Meyer, J. W. (1992). *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Falmer Press.
- Møller, J. (2017). Leading education beyond what works. *European Educational Research Journal*, 16(4), 375–385. <https://doi.org/10.1177/1474904117705487>
- Mølstad, C. E. (2015). State-based curriculum-making: Approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 441–461. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1039067>
- Mølstad, C. E., Proitz, T. S. & Dieude, A. (2021). When assessment defines the content – understanding goals in between teachers and policy. *The Curriculum Journal*, 32(2), 290–314.
- Nerland, M. & Karseth, B. (2015). The knowledge work of professional associations: Approaches to standardisation and forms of legitimisation. *Journal of Education and Work*, 28(1), 1–23.
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423–438.
- Nygård, M. & Myhre, H. (2021). Læreres møte med rammeplanens og læreplanens dannelsesbegrep – begrensninger eller nye muligheter i lærernes pedagogiske praksis? I H. Myhre & M. Nygård (Red.), *Læreres profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid* (s. 153–173). Gyldendal.



- OECD. (1989). *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Andre del*. Aschehoug.
- Oldervik, H. (2014). *Arbeidsplaner som styringens kunst: Bruk av arbeidsplaner i norsk skole fra 1970–2010* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/269854>
- Olsen, J. P. (2005). Maybe it is time to rediscover bureaucracy. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16, 1–24.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2016). Organisational routines – the interplay of legal standards and professional discretion. *European Educational Research Journal*, 15(4), 428–446. <https://doi.org/10.1177/1474904116638853>
- Ozga, J. (2012). Governing knowledge: Data, inspection and education policy in Europe. *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 439–455. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.735148>
- Palonen, K. (2003). Four times of politics: Policy, polity, politicking, and politicization. *Alternatives*, 28(2), 171–186.
- Penta, L. J. (1996). Hannah Arendt: On power. *The Journal of Speculative Philosophy*, 210–229.
- Peters, B. G. & Pierre, J. (1998). Governance without government? Rethinking public administration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 8(2), 223–243. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a024379>
- Priestley, M. & Biesta, G. (2013). Introduction: The new curriculum. I M. Priestley & G. Biesta (Red.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (s. 1–12). Bloomsbury Academic.
- Prop. 1 S (2023–2024). *For budsjettåret 2024 under Kunnskapsdepartementet Utgiftskapittel: 200–289 og 2410 Inntektskapittel: 3200–3288, 5310 og 5617*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-20232024/id2997598/>
- Prøitz, T. S. (2015). Learning outcomes as a key concept in policy documents throughout policy changes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 275–296. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904418>
- Prøitz, T. S., Mausethagen, S. & Skedsmo, G. (2021). District administrators' governing styles in the enactment of data-use practices. *International Journal of Leadership in Education*, 24(2), 244–265. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562097>
- Scholl, D. (2012). Are the traditional curricula dispensable? A feature pattern to compare different types of curriculum and a critical view of educational standards and essential curricula in Germany. *European Educational Research Journal*, 11(3), 328–341.
- Sejersted, F. (2005). *Sosialdemokratiets tidsalder: Norge og Sverige i det 20. århundre*. Pax.
- Shalem, Y. (2014). What binds professional judgment? The case of teaching. I M. Young & J. Muller (Red.), *Knowledge, expertise and the professions* (s. 93–105). Routledge.
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. (2017). *Dynamics in education politics: Understanding and explaining the Finnish case*. Routledge.
- Simons, M. (2014). Governing through feedback: From national orientation towards global positioning. I T. Fenwick, E. Mangez & J. Ozga (Red.), *World yearbook of education 2014: Governing knowledge: Comparison, knowledge-based technologies and expertise in the regulation of education* (s. 155–171). Routledge.
- Sivesind, K. (1993). Målstyring – sentralisering eller desentralisering? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 69–82.
- Sivesind, K. (2012). Jus + ped = sant? I H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrøstlige emner. Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (s. 651–681). Cappelen Dam Akademisk.
- Sivesind, K. (2013a). Education in the spirit of Archimedes: Pertaining the buoyancy of PISA. I A. Nordin & D. Sundberg (Red.), *Transnational policy-flows in European education. Conceptualizing and governing knowledge*. Symposium.
- Sivesind, K. (2013b). Mixed images and merging semantics of curricula in Europe. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 52–66.

- Sivesind, K. H. & Enjolras, B. (2022). *Frivillige organisasjoners sivilsamfunnsrolle: Påvirkningsstrategier og tilgang til politiske beslutningsfora*. Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor. Institutt for samfunnsforskning.
- Sivesind, K. & Bachmann, K. (2019). Læreplaner – fra dokumenter til dokumentasjon. I R. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Grunnbok i pedagogikk for PPU*. Fagbokforlaget.
- Sivesind, K., Skedsmo, G. & Hall, J. B. (2016). Et felles nasjonalt tilsyn: Om rammeverk og reformbaner gjennom historien. I J. Møller & K. Andenæs (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.
- Sivesind, K. & Hultén, M. (2023). Reform histories and changing educational conceptions of the nation and nationalism in Norwegian and Swedish curricula (1900–2020). I D. Tröhler (Red.), *Education, curriculum and nation-building. Contributions of comparative education to the understanding of nations and nationalism* (s. 224–248). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003315988-11>
- Sivesind, K. & Karseth, B. (2019). An officially endorsed national curriculum: Institutional boundaries and ideational concerns. *Curriculum Perspectives*, 39(2), 193–197.
- Sivesind, K. & Karseth, B. (2022). Introduction: A comparative network analysis of knowledge use in Nordic education policies. I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policy: A comparative network analysis* (s. 1–31). Springer.
- Sivesind, K. & Skedsmo, G. (2020). Norway: Educational governance, gap-management strategies, and reorganizational processes of the state authorities in Norway. I H. Årlestig & O. Johansson (Red.), *Educational authorities and the schools. Organisation and impact in 20 states*. Springer.
- Sivesind, K. & Westbury, I. (2016). State-based curriculum work and curriculum-making: Norway's Læreplanverket 1997. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 766–782. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1186741>
- Skedsmo, G., Rönnberg, L. & Ydesen, C. (2021). National testing and accountability in the Scandinavian welfare states: Comparing policy translations in Norway, Denmark and Sweden. I S. Grek, C. Maroy & A. Verger (Red.), *World yearbook of education: Accountability and datafication in the governance of education* (s. 91–107). Routledge.
- Smette, I. & Hegna, K. (2021). Selvbestemmelse og selvregulering: Nye elevidealer for ungdomsskolen. I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *Ungdommen* (kap. 5, s. 113–134). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.142.ch5I>
- Spector, C. (2023). Montesquieu. I S. Kirste, G. Zanetti & M. Sellers (Red.), *Handbook of the history of the philosophy of law and social philosophy: Volume 1: From Plato to Rousseau* (s. 249–257). Springer.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). The politics of league tables. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 2(1). <http://www.jsse.org/jsse/index.php/jsse/article/view/470/386>
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153–167. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649>
- Steiner-Khamsi, G. (2022). What is in a reference? Theoretically understanding the uses of evidence in education policy. I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policy* (s. 33–58). Palgrave Macmillan.
- Steiner-Khamsi, G., Karseth, B. & Baek, C. (2020). From science to politics: Commissioned reports and their political translation into white papers. *Journal of Education Policy*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1656289>
- Stortinget. (2024). *Fordeling av makt*. Hentet 10. april 2024 fra <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Storting-og-regjering/Fordeling-av-makt/>
- Sundberg, D. (2021). *Svenska läroplaner: Läroplansteori för de pedagogiska professionerna*. Studentlitteratur.
- Sundby, A. H. & Karseth, B. (2022). 'The knowledge question' in the Norwegian curriculum. *The Curriculum Journal*, 33(3), 427–442.



- Telhaug, A. O., Aasen, P. & Mediås, O. A. (2004). From collectivism to individualism? Education as nation building in a Scandinavian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 141–158.
- Thompson, G. (2003). *Between hierarchies and markets: The logic and limits of network forms of organization*. Oxford University Press.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2011. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 273–287.
- Trætteberg, H. k. S., Sivesind, K. H., Paananen, M. & Hrafnadóttir, S. (2023). *Privatization of early childhood education and care in Nordic countries*. Macmillan Palgrave.
- Tuastad, S. (2008). Liberal modernisering. Den normative dimensjonen i norsk politikk – sett gjennom skuleporten. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49(2), 149–305.
- Tveit, S. (2018). Ambitious and ambiguous: Shifting purposes of national testing in the legitimation of assessment policies in Norway and Sweden (2000–2017). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(3), 327–350.
- Universitetet i Oslo. (2018). *Policy knowledge and lesson drawing in Nordic school reform in an era of international comparisons*. Hentet 15. januar 2021 fra <https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/sivesind-policy-knowing-and-lesson-drawing/>
- Volmari, S. (2022). Constellation of trajectories and fast policy worlds: A spatiotemporal reading of experts' positions and social encounters in Finland's and Norway's recent curriculum reforms. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 184–195. <https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2151105>
- Wahlström, N. & Nordin, A. (2022). Policy of suspiciousness – mobilization of educational reforms in Sweden. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(2), 251–265. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1822294>
- Waldow, F. (2019). Introduction: Projection in education policy-making. I F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Understanding PISA's attractiveness: Critical analyses in comparative policy studies* (s. 1–24). Bloomsbury.
- Weber, M. (1978). *Economy and society* (G. Roth & C. Wittich, Red.). University of California Press. (Opprinnelig utgitt 1922)
- Wermke, W. (2016). Continuing professional development in context: Teachers' continuing professional development culture in Germany and Sweden. I K. Jones & J. O'Brien (Red.), *European perspectives on professional development in teacher education* (s. 21–39). Routledge.
- Wermke, W. & Prøitz, T. S. (2021). Integration, fragmentation, and complexity: Governing the teaching profession and the Nordic model. I J. E. Larsen, B. Schulte & F. W. Thue (Red.), *Schoolteachers and the Nordic model* (s. 216–228). Routledge.
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334–354. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>
- Wodak, R. (2001). The discourse-historical approach. I R. Wodak & M. Meyer (Red.), *Methods of critical discourse analysis*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857028020>
- Ydesen, C., Ludvigsen, K. & Lundahl, C. (2013). Creating an educational testing profession in Norway, Sweden and Denmark, 1910–1960. *European Educational Research Journal*, 12(1), 120–138. <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.1.120>
- Ødegaard, K. L. & Gunnulfson, A. E. (2023). Policy pressure on partnerships: Intentions, expectations and legitimisation of Norwegian educational reform policy. *Journal of Educational Administration and History*, 1–21.
- Østerud, Ø., Engelstad, F. & Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet: En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Gyldendal Akademisk.
- Aarli, R. (2015). Diskresjon og verdighet – om forholdet mellom den tredje og fjerde statsmakt. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 32(4), 372–382. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2015-04-07>
- Aasen, P., Prøitz, T. S. & Sandberg, N. (2014). Knowledge regimes and contradictions in education reforms. *Educational Policy*, 28(5), 718–738. <https://doi.org/10.1177/0895904813475710>

## KAPITTEL 2

# Analyse av utdanningspolitiske dokumenter: omforming av saker og bevegelser i tekst

**Berit Karseth** Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo, Norge

**Abstract:** This chapter outlines procedures and document production related to educational reforms in Norway. The focus is on the appointment of public committees, the government's work on reports to the Parliament (*Stortinget*), the recommendations of parliamentary committees, the parliamentary proceedings, and the implementation of national education policies by national authorities. The chapter argues for a practice-oriented approach to the analysis of documents, viewing them as texts that establish, shape and modify educational policy issues. The document analysis presented is based on Norwegian educational policy texts developed in connection with revision of the national curriculum.

**Keywords:** education policy, documents, curriculum, document analysis

## Innledning

Dokumenter spiller en helt sentral rolle i utformingen av et lands utdanningspolitikk. Vi kan si at utdanningspolitikken er avhengig av tekster som blir utformet av ulike organisasjoner og aktører. Organisasjoner som politiske partier formulerer sine utdanningspolitiske mål i partiprogrammer. Utdanningspolitiske tekster er også viktige for arbeidslivsorganisasjonene som Utdanningsforbundet, Lektorlaget, Skolenes landsforbund og Skolelederforbundet. Disse dokumentene kan ses på som viktige redskaper i politikktutformingen og er med på å forme det politiske landskapet.

Når utdanningspolitikken på nasjonalt nivå formuleres, er det bestemte dokumenter som skrives og det er bestemte prosedyrer og regler som må følges. Med andre ord må politikktutformingen forstås i lys av regler, prosedyrer og etablerte institusjonelle praksiser i et land (se også kapittel 1 Sivesind). Dette betyr at det er et sett av spilleregler som regulerer framgangsmåter, rekkefølge og hvem som kan delta i dokumentutformingen. Dette gjelder for eksempel gjennomføring av høringer i arbeidet med forslag til nytt læreplanverk. Dette er normalen, og et avvik fra dette må begrunnes (Utredningsinstruksen, 2016; se også Forvaltningsloven, 1967). Å gjennomføre åpne høringer er viktig for å sikre deltakelse og demokratiske beslutningsprosesser. Det er også krav til innholdet i offentlige utredninger (Utredningsinstruksen, 2016), og det er maler for hvordan en komiteinnstilling til Stortinget skal bygges opp. Disse formelle villkårene bidrar til at dokumentene er gjenkjennbare og bærer i seg en viss form for forutsigbarhet. Et dokumentets framtoning speiler sjangerforventninger som legger føringer på kommunikasjonen (Asdal & Reinertsen, 2020) og inngår i en etablert byråkratisk struktur. I Norge reflekterer dette en styringsform der staten har en sentral posisjon i styring og utvikling av utdanningssektoren. De sentrale dokumentene som formulerer utdanningspolitikken kommer med andre ord ikke «rekende på ei fjøl» eller ut av det blå (Ball, 1993, s. 11).

I mye forskning innenfor utdanningsvitenskap og pedagogikk inngår analyser av dokumenter som kilder for å forstå hendelsesforløp, intensjoner og fakta om et saksforhold og derigjennom avdekke sentrale sider ved politiske prosesser. Antakelsen som ligger bak er at dokumenter uttrykker beslutninger som er bestemt før de kommer på trykk i dokumenter. Slike analyser gir innsikt i og inngår ofte som bakgrunnskunnskap for å kontekstualisere det problemområdet man forsker på. En annen måte

som eksemplifiseres i dette kapittelet er å se på dokumenter som artefakter. Dette innebærer at vi analyserer dokumenter ikke bare som tekst og tekstlige virkemidler, men også som noe materielt. Med andre ord er man interessert i hva dokumentet gjør.

Hensikten med dette kapittelet er å kaste lys over noen sider ved bruken av dokumentanalyse som metode for å forstå utdanningspolitikken. Det legges vekt på at dokumenter er innvevd i konkrete saker og selv bidrar til å etablere og å forme saker. Dokumenter er altså saksproduserende tekster (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 105). Kapittelet starter med en kort redegjøring for ulike teoretiske tilnærminger til analyse av utdanningspolitiske tekster og dokumenter. Deretter beskrives saksgangen og dokumentproduksjonen knyttet til utdanningsreformer i Norge. I framstillingen vektlegges oppnevning av offentlige utvalg, regjeringens arbeid med meldinger til Stortinget, stortingskomiteenes innstilling, behandlingen i Stortinget og nasjonale myndigheters iverksetting av den nasjonale utdanningspolitikken. I delen som følger presenteres et eksempel på dokumentanalyse hentet fra norske utdanningspolitiske tekster utarbeidet i forbindelse med fornyelsen av læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020.

## **Teoretiske innganger for kvalitativ analyse av utdanningspolitiske dokumenter**

Innenfor utdanningshistorisk forskning er analyse av politiske kilder svært sentralt (Thuen, 2017). Offentlige skoledokumenter, læreplaner og annet skriftlig kildemateriale som beskriver utdanningspolitikken mål og visjoner, er et viktig grunnlag for hvordan skolens historie skrives fram (Ulleberg, 2007). På bakgrunn av beskrivelser av hendelser, beslutninger og beretninger knyttet til personer med stor innflytelse (slik som Hartvig Nissen, Ole Vig og Gudmund Hernes) lages skolehistoriens kronologi. Dokumentene leses som fakta og som resultater av politikk. Denne typen analyser framholder ofte de framgangsrike reformene og betydningen av framskritt. Denne forskningen er blitt kritisert for å representere et ovenfra-og-ned-perspektiv og som i liten grad bidrar med en kritisk tilnærming til å drøfte sammenhenger mellom utdanning og samfunn (Westberg, 2017).

En mer samtidsorientert utdanningshistorieskriving basert på perspektiver og teorier fra samfunnsvitenskapelig forskning kom til på 1970-tallet (Volckmar, 2016). I samme periode utviklet også den komparative

historieforskningen seg. For læreplanfeltet ble det pekt på at læreplanhistorie og læreplanendringer må forstås i lys av strukturelle, politiske og kunnskapsmessige ideer og lokale praksiser (Sivesind, 2008, 2022).

I analyser av dokumenter er forskerne opptatt av å få fram ideer og antakelser som ligger til grunn for et dokument og hva som utgjør meningsbærende budskap. En ideanalytisk tilnærming beskrives av Bratberg (2018), som nettopp opptatt av hvordan ideer er til stede i en tekst. Gjennom fortolkninger bidrar forskeren med å begrepsfeste trender og epoker i utdanningspolitikken. Ideanalyse kan, ifølge Bratberg, dreie seg om å forklare eller kartlegge ideer og hvor idealtyper eller dimensjoner benyttes som analyseverktøy.

En mer samfunnskritisk inngang finner vi i en poststrukturalistisk tilnærming og kritisk diskursanalyse. Et eksempel her er problemanalyse (Bacchi, 2009), hvor forskeren følger en konkret «oppskrift» som handler om å stille spørsmål til teksten ved å ta utgangspunkt i spørreord som «hva», «hvordan», «hvorfor» og «med hvilke konsekvenser?». De konkrete spørsmålene blir utformet basert på de konkrete tekstene som inngår i analysene. Hensikten er å avdekke hvilke forståelser og tilnærminger som ligger til grunn for å definere et problemområde og velge tiltak, samt hvilke konsekvenser som følger. Gloppen og Novak (2023) forfølger en slik tilnærming når de analyserer utviklingen av lærerevalueringer i et utvalg offentlige utretninger i perioden 1988 til 2019. Funnene viser at OECD er en helt sentral aktør i diskursen som kobler kvalitetssikring med lærerkvalitet, og lærerevaluering blir en løsning på et politisk problem i den norske utdanningen. Et annet bidrag som legger en kritisk diskursanalytisk tilnærming til grunn, finner vi hos Riese et al. (2020), som analyserer den offentlige utredningen som ble utarbeidet av utvalget som ble satt ned for å komme med råd for framtidens skole (NOU 2015: 8). Basert på analysen av dokumentet, konkluderer forfatterne med at flere diskurser er til stede i dokumentet (inkludert en dannelsesdiskurs), men at det er en nyliberal diskurs som dominerer.

Tilnærmingen jeg vil forfølge i dette kapittelet er en praksisorientert dokumentanalyse der jeg først og fremst er opptatt av hva dokumentet *gjør* (Asdal & Reinertsen, 2020). Dokumenter betraktes som selvstendige sosiale artefakter (se Coffey, 2014; Karppinen & Moe, 2019) som står i relasjon til andre dokumenter. For å si det med en formulering fra Asdal og Reinertsen (2020, s. 15): «Dokumenter inngår i en rekke konkrete praksiser og bidrar selv til å forme disse praksisene.» Dokumentene er både noe rent

tekstlig og diskursivt, men også noe konkret og materielt. Dokumentene bidrar til å forme en sak som modifiseres i et og samme dokument og fra et dokument til et annet. Slike modifiseringer eller forflytninger er sentrale i studier av politikkutforming og gir innsikt i hvordan en sak kobles til andre saker. Asdal og Reinertsen beskriver hvordan dokumenter omformer en sak gjennom blant annet omdefinering, reformulering og bruk av nye begreper. Endringene kan innebære at noe får større plass i dokumentet, eller at noe nøytraliseres og gis mindre betydning. Hvordan man kan avdekke en slik modifisering vil jeg komme nærmere inn på gjennom et eksempel fra dokumentproduksjonen knyttet til fornyelsen av Kunnskapsløftet (Karseth et al., 2022), men først vil jeg gi en oversikt over dokumenttyper og dokumentsteder som er sentrale i utformingen av utdanningspolitikken. Å gjøre seg kjent med dokumenthistorien og de politiske prosessene er derfor viktig.

## Utdanningspolitiske tekster: fra offentlig utredning til forvaltningsdokumenter

Som tidligere nevnt finnes det regler og prosedyrer for hvordan utdanningspolitiske dokumenter på nasjonalt nivå skal se ut og hvordan saksgangen er. I det følgende vil jeg trekke fram noen hoveddokumenter knyttet til politikkutforming som er relevante når vi skal forske på utdannings- og læreplanreformer. Jeg vil starte med utformingen av en norske offentlige utredning forkortet NOU. NOU-er utgjorde et sentralt materiale i prosjektet Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform in an Era of International Comparison (POLNET-prosjektet,<sup>1</sup> se kapittel 1 Sivesind), som dette kapittelet blant annet bygger på. Deretter belyses meldinger til Stortinget, innstillinger fra stortingskomiteen og behandlingen i Stortinget.

Det neste steget er hvordan vedtakene i Stortinget følges opp av Kunnskapsdepartementet gjennom blant annet tildelingsbrev og oppdragsbrev til Utdanningsdirektoratet, samt andre dokumenter som produseres for å iverksette politikken. I vår sammenheng handler iverksettingen blant annet om utarbeiding av læreplaner. Selv om dokumentene produseres i en bestemt rekkefølge, er det mange hendelser og bevegelser som skjer

---

1 POLNET-prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd, prosjektnummer 283467. Se Universitetet i Oslo (2018).

underveis fra en politisk ide blir skapt til en vedtatt læreplan er ferdigstilt. Ikke minst beveger tekstene seg fra det vi kan kalle et politisk til et programmatisk nivå (Hopmann, 1999). Det vil si at det er ulike hensyn som spiller inn på hvordan tekstene produseres, betinget av om det dreier seg om tekster som er rettet mot politikkkutforming eller om man studerer tekster som er skrevet for å realisere en ønsket politikk.

## Norges offentlige utredninger (NOU)

Vi kan si at utarbeidelse av offentlige utredninger (NOU-er) representerer en institusjonalisert praksis i statens politikkkutforming. De blir skrevet ut fra etablerte forventninger til innholdet og sjanger, sammensetning og arbeidsform. Offentlige utredninger spiller også en rolle i å sikre legitimitet og tilslutning til den nasjonale politikkkutforming innenfor ulike sektorer. Selv om arbeidet på et vis følger en «oppskrift» som er gjenkjennbar fra hvordan NOU-ene ble utarbeidet i sitt første tiår (1970-tallet), skjer det forskyvninger og endringer. Forskning har blant annet vist at representasjonen i utvalgene har endret seg over tid ved at akademisk ekspertise har fått mer plass på bekostning av andre grupper. Dette gjelder også for utvalgsleder (Christensen & Holst 2017; Steiner-Khamsi et al., 2020). Samtidig speiler tallene variasjon mellom sektorer. Det er også hendelser og kontekstuelle forhold som gjør at mønstrene ikke er entydige. NOU-er er faglige utredninger og skiller seg derfor fra for eksempel partipolitiske programmer. Likevel kan politiske hensyn spille inn på hvem som sitter i utvalgene og på mandatet. Hvordan NOU-ene blir nyttiggjort i forarbeidet til Stortinget er også en politisk beslutning.

Et offentlig utredningsarbeid innenfor utdanningsfeltet starter med at regjeringen eller Kunnskapsdepartementet setter ned et utvalg. For eksempel ble utvalget bak utredningen NOU 2015: 8 *Fremtidens skole* oppnevnt av regjeringen ved kongelig resolusjon av 21. juni 2013. For å få tak på bakgrunnen for oppnevningen er det imidlertid nødvendig å gå til en tidligere stortingsmelding som blant annet oppsummerte erfaringene med reformen Kunnskapsløftet (LK06). I Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* ble det foreslått å fornye den generelle delen av læreplanverket og at det skulle settes ned et offentlig utvalg for å utrede framtidens kompetansebehov med tanke på fornying av skolens læreplaner for fag. Eksempelet viser at når vi skal forfølge en sak eller en offentlig beslutningsprosess, er det viktig at vi først velger ut et gyldig

startpunkt. NOU-en hjelper oss i dette tilfellet, da den redegjør for når og hvorfor utvalget ble opprettet. Den viser med andre ord vei i vår dokumentnøsting bakover i tid.

I den offentlige utredningen kan vi også lese hvem som deltok i utvalgsarbeidet. For NOU 2015: 8 framgår det at det var elleve personer med. I tillegg til navn står det titler på utvalgsmedlemmene og hvem som er utpekt som utvalgets leder. I dette utvalget var det professor Sten Ludvigsen som ledet utvalget. Som for mange andre offentlige utvalg har også dette utvalget fått navnet etter lederen, og kalles derfor Ludvigsen-utvalget. Sammensetningen er interessant og speiler hvilke oppdrag utvalget har fått. I Ludvigsen-utvalget var fire av medlemmene professorer, deriblant to fra andre nordiske land (se også kapittel 7 Hansen og Sivesind og 8 Hörmann og Sivesind). Lied-utvalget, som sto bak NOU 2019: 25 *Med rett til å mestre*, besto av femten medlemmer. Det var ingen nordiske akademikere med i utvalget, men fire av de femten representerte academia og instituttsektoren. Lederen, Ragnhild Lied, var ikke professor, men leder av UNIO, som er hovedorganisasjonen for universitets- og høyskoleutdannede. Sammenlikningen understreker med andre ord at ikke alle utvalg innenfor utdanningssektoren speiler at den akademiske ekspertisen har fått forrang.

Både Ludvigsen-utvalget og Lied-utvalget produserte en delutredning (NOU 2014: 7; NOU 2018: 15) og en hovedutredning hver (NOU 2015: 8; NOU 2019: 25). Det er ikke alltid slik at utvalgene utgir rapporter, men det gjaldt også for utvalget for kvalitet i grunnopplæringen, Søggen-utvalget, som ble satt ned i 2001 og skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen (NOU 2002: 10; NOU 2003: 16). Det var dette utvalget som dannet et viktig bakgrunnsarbeid for utviklingen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og for reformen Kunnskapsløftet (LK06). Delrapporten til Ludvigsen-utvalget skulle gi et kunnskapsgrunnlag, og utvalget selv beskriver rapporten som et empirisk basert kunnskapsgrunnlag som bygget på funn fra forskning og utredninger og resultater av evalueringer (NOU 2014: 7, s. 19). Slike kunnskapsoversikter er viktige for å legitimere utvalgets vurderinger (se for øvrig kapittel 3, Tiplic og Sivesind).

Før vi forlater det mer formelle rundt utnevningene av slike utvalg, bør det også pekes på at i tillegg til medlemmene er det et sekretariat knyttet til utvalget som også har innflytelse. For Lied-utvalget ble sekretariatet ledet av en tidligere departementsråd, Trond Fevolden, mens Hege



Nilsen, som ble direktør av Utdanningsdirektoratet kort tid etter at utvalget hadde levert sin innstilling, var sekretariatsleder for Ludvigsen-utvalget. Det samme gjaldt for lederen av sekretariatet til Søggen-utvalget, Petter Skarheim, som ble Utdanningsdirektoratets første direktør. Analysene fra POLNET-prosjektet viser at selv om det er bestemte prosedyrer og krav til sammensetning (jf. Utredningsinstruksen, 2016), er det en viss dynamikk som utspiller seg i valg av medlemmer og sekretariat som har betydning for tilslutning og legitimitet (Steiner-Khamsi et al., 2022).

## Fra NOU til melding til Stortinget

Skjebnen til en NOU og dens politiske innflytelse betinges av dens videre oppfølging. Ofte blir NOU-er gjenstand for politisk bearbeiding, men de kan også bli lagt til side. Før arbeidet eventuelt starter med å utarbeide en melding til Stortinget, er NOU-en gjerne ute til høring. Høringer gir ulike interessenter muligheten for å uttale seg og er en viktig del av den politiske prosessen. Ludvigsen-utvalgets NOU ble sendt ut til høring 17. juni 2015 med frist 15. oktober 2015. Nesten to hundre høringsuttalelser kom inn fra en rekke ulike statlige institusjoner, som statsforvalteren, universiteter, høyskoler, kommuner og interesseorganisasjoner. Forut for høringen forelå det et høringsbrev som i større eller mindre grad styrer hva tilbakemeldingene tematisk sett legger vekt på. Det ble også arrangert to høringskonferanser knyttet til utredningen (Meld. St. 28 (2015–2016)).

Neste steg i dokumentproduksjonen er departementets utarbeiding av en melding til Stortinget. Dette arbeidet utføres internt, og hvem som utarbeider teksten kommer ikke fram av dokumentet, slik tilfellet er med NOU-en. Det er byråkratiet i departementet på oppdrag av politisk ledelse som skriver. Når regjeringen vil presentere saker for Stortinget, utarbeider departementet en melding til Stortinget. Den utgjør en rapport om arbeid som er gjort på et spesielt felt, og eventuelt med drøftinger av framtidig politikk uten at det er knyttet et ferdig forslag til lovvedtak eller vedtak i plenum. En interessant observasjon de senere årene er at departementet inviterer ulike grupper av interessenter (forskere, profesjoner og organisasjoner) i utarbeidelsen av meldinger til Stortinget gjennom blant annet innspillkonferanser. Det kan se ut som om at dette er særlig aktuelt i politikktutformingsprosesser hvor det ikke er utarbeidet en offentlig utredning i forkant. Eksempler her er den såkalte humaniorameldingen (Meld. St. 25 (2016–2017)) og meldingen om kvalitet i høyere utdanning (Meld. St. 16

(2016–2017)). Slike innspillsrunder kan ses i lys av en bevegelse mot former for nettverksstyring (se kapittel 1 Sivesind).

Ludvigsen-utvalget ble fulgt opp med en melding til Stortinget, kalt Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Lied-utvalget ble fulgt opp med Meld. St. 21 (2020–2021) *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Noen av forslagene ble bearbeidet og løftet fram i meldingene til Stortinget. Andre temaer blir utelatet, og det hender også at meldingen eksplisitt markerer en uenighet med hva som blir foreslått i NOU-en. Mens Ludvigsen-utvalget foreslo fagovergripende kompetanse som en term, skriver departementet i meldingen at «fagovergripende» signaliserer at noe ligger over eller utenfor fagene, og ønsket dermed ikke å videreføre bruken av dette begrepet som NOU-en foreslo (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 46).

## Fra melding til Stortinget til innstilling fra stortingskomiteen

Den videre saksgangen er at meldingen utarbeidet av Kunnskapsdepartementet fremmes i statsråd og oversendes til en stortingskomitee. For utdanningsfeltet er det Utdannings- og forskningskomiteen som tar saken. For begge de nevnte meldingene inviterte komiteen til høring der arbeidslivsorganisasjonene var sentrale deltakere. Slike høringsmøter anses å være en viktig arena for påvirkning, og for begge meldingene er de tilgjengelige på video (for høring i forbindelse med Meld. St. 28 (2015–2016), se Stortinget, 2016a).

Sammensetningen av stortingskomiteen er ikke tilfeldig og skal være så lik partifordelingen i et samlet Storting som mulig. Dette innebærer at Stortingets vedtak i en sak ofte er i tråd med komiteens innstilling. Dagens utdannings- og forskningskomitee har 13 medlemmer (Stortinget, 2023).

Komiteinnstillinger følger en mal som innebærer at en innstilling vanligvis skal ha følgende hoveddeler:

- Sammendrag – oppsummering av saken
- Komiteens merknader – de ulike partienes synspunkter og vurderinger av ulike deler av saken
- Forslag fra mindretallet i komiteen
- Komiteens tilråding, det vil si forslag fra flertallet (Stortinget, 2023)

Mens meldingene til Stortinget presenterer regjeringens syn på et saksfelt, representerer innstillingen ulike politiske synspunkter. Under forhandlingene i komiteen dannes det flertall og mindretall. I merknadene kommer det fram om det er et flertall eller et mindretall som står bak merknaden, og hvilke partier som inngår i de ulike konstellasjonene (Stortinget, 2023). Innstillingen fra komiteen om Meld. St. 28 (2015–2016) viser for eksempel ulike politiske konstellasjoner i spørsmålet om revidering av kvalitetsvurderingssystemet. I innstillingen finner vi ulike merknader og forslag, men der flertallsforslaget var følgende

Stortinget ber regjeringen vurdere en gjennomgang av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) og komme tilbake til Stortinget på egnet måte i løpet av våren 2017. Kvalitetsvurderingssystemet skal ivareta skolens brede kunnskapssyn, bygge på tillit til lærerne og legge til rette for økt profesjonelt handlingsrom. (Innst. 19 S (2016–2017), s. 5)

Komiteens møter foregår bak lukkede dører, og komiteen holder flere møter for å diskutere utkast. Underveis pågår det forhandlinger mellom de politiske partiene før den endelige innstillingen blir ferdigstilt (Stortinget, 2023).

## Fra innstilling til behandling i Stortinget

Når innstillingen kommer til Stortinget blir den debattert i plenum. De ulike partienes taletid spiller også sammensetningen i komiteen og dermed Stortinget. Disse innleggene referatføres og er tilgjengelige sammen med viteringsoversikt og vedtak og henstillinger.

Meldinger til Stortinget blir behandlet i én omgang. Stortinget kan vedta at selve meldingen «vedlegges protokollen». I tillegg kan Stortinget treffe andre vedtak innenfor sakens rammer, for eksempel anmodningsvedtak. Anmodningsvedtak er en vedtaksform som bygger på ulovfestet praksis, og som reiser en rekke prinsipielle og praktiske spørsmål. Slike vedtak er *politisk* forpliktende for regjeringen, i den forstand at de uttrykker stortingsflertallets vilje og forventninger nedfelt i et formelt vedtak. Dersom slike vedtak ikke blir fulgt opp, vil det kunne være grunnlag for politisk kritikk fra Stortinget, og i ytterste fall forslag om mistillit (Statsministerens kontor, 2022). I forbindelse med behandlingen av Meld. St. 28 (2015–2016), Innst. 19 S (2016–2017) vedtok Stortinget i tillegg til vedtak om at selve melding «legges ved protokollen» også ti anmodningsvedtak. Forslaget om

kvalitetsvurderingssystemet fremmet i innstillingen som vist foran, var det ene vedtaket (vedtak 7). Ut over vedtak kan merknadene i innstillingen og debatten i Stortinget også gi viktige politiske signaler til regjeringen.

Over har jeg beskrevet den formelle prosessen med å utarbeide dokumenter i nasjonal politikkutforming i Norge og vist til eksempler fra utdanningsfeltet. I den neste delen vil jeg vise hvordan disse dokumentene beveger seg fra Storting og regjering og «kjedes» til nye dokumenter utformet av underliggende etater som har som oppgave å iverksette politikken.

## **Fra debatt, vedtak og henstillinger i Stortinget til arbeid for å iverksette politikken**

Tildelingsbrev, oppdragsbrev og instruksjoner er de sentrale styringsinstrumentene fra et departement til en underliggende etat. For Kunnskapsdepartementets arbeid med grunnopplæringen er det Utdanningsdirektoratet som har overordnet ansvar for at utdanningspolitikken blir satt i verk og som tildelingsbrev og oppdragsbrev er stilet til. For iverksetting av fagfornyelsen er oppdragsbrev nr. 03/17 et viktig dokument. Dette oppdragsbrevet har følgende tittel: *Oppfølging av Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse, Stortingets anmodningsvedtak i innstilling 19 S (2016–2017) og Strategi for fagfornyelsen* (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I tillegg til stortingsmeldingen og stortingsbehandlingen vises det til en egen strategi utarbeidet av Kunnskapsdepartementet i enighet med partene i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Disse partene er, i tillegg til Kunnskapsdepartementet, Sametinget, Kommunesektorens organisasjon (KS), Norsk Lektorlag, Skolelederforbundet, Skolenes landsforbund, Utdanningsforbundet, Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) og Elevorganisasjonen. Hensikten var ifølge strategien å sikre at fagfornyelsen ble godt forankret i sektoren underveis i utarbeidelsen samt bidra til fremdrift i de ulike fasene. Det ble understreket at det var de nasjonale myndigheter som hadde ansvaret for å fatte beslutninger underveis og fastsette nye læreplaner, men referansegruppen skulle være en god dialog- og drøftingspartner og bli involvert før beslutninger ble tatt underveis i prosessen.

Oppdragsbrevet beskriver hva Utdanningsdirektoratet skal gjøre og hva som er gjeldende tidsfrister. Utdanningsdirektoratet blir bedt om å utarbeide forslag til en detaljert plan for framdriften av fagfornyelsen.

Denne planen blir beskrevet som et viktig arbeidsdokument som legges til grunn for samarbeidet mellom Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

I starten av arbeidet med å utvikle et fornyet læreplanverk satte Utdanningsdirektoratet ned grupper for å utforme kjerneelementene i fagene. Deretter ble det satt ned læreplangrupper som utarbeidet læreplanene for de ulike fagene. I tillegg ble en ny overordnet del utarbeidet i regi av Kunnskapsdepartementet og vedtatt i 2017. Kjerneelementene ble fastsatt av departementet i 2018, og læreplanene for grunnskolene og fellesfagene i videregående opplæring ble fastsatt av departementet i 2019 med iverksetting fra 2020. Gjennom disse prosessene ble det utarbeidet en rekke utkast. For å sikre involvering, samskaping og samordning, ble det også lagt opp til ulike innspillsrunder og høringer. Det var også en egne arbeidsgrupper bestående av partene i arbeidslivet som fulgte prosessen (Karseth et al., 2020). Dette viser at det er mange aktører som inviteres inn i arbeidet med å fornye læreplanverket. Å analysere prosessene knyttet til utvelgelse av deltakere (se kapittel 7 Hansen & Sivesind) er en interessant forskningsoppgave som kan gi innsikt i hvem som får makt og posisjon i læreplanarbeidet.

Før jeg oppsummerer denne delen, vil jeg kort kommentere Utdanningsdirektoratets rolle i politikktutforming. Utdanningsdirektoratet ble etablert i 2004 i sammenheng med reformarbeidet ledet av Kristin Clemet som da var statsråd for forskning og utdanning. Gjennom denne etableringen fikk Norge en institusjonell aktør som spiller en betydningsfull rolle i reformarbeid – ikke bare ved å iverksette reformer, men også ved å innhente ekspertise og kunnskap («hvem skal vi høre på») og i å fortolke og oversette praksiser og ideer fra ulike organisasjoner (for eksempel OECD) og mellom ulike kontekster (Røvik et al., 2014). I POLNET-prosjektet ble det tydelig at noen kunnskapsoversikter ble løftet fram som betydningsfulle referanser. Dette gjaldt særlig John Hatties metaanalyse (Hattie, 2009) og Sven Erik Nordenbo et al., (2008) systematiske kunnskapsoversikt (Hörmann & Sivesind, 2022). Betydningen underliggende etater, som Utdanningsdirektoratet i Norge og Skoleverket i Sverige, har i å koordinere, fortolke og regissere reformarbeid, må med andre ord ikke undervurderes (Karseth et al., 2022). I internasjonal forskningslitteratur brukes begrepet *agencification* for å beskrive etablering av underliggende enheter som utfordrer departementets styringslinje blant annet gjennom en økende vektlegging av etatens autonomi (Friedrich, 2022).

## Oppsummering

Framstillingen foran har gitt en generell beskrivelse av politikkutviklingsprosesser, men med et særlig fokus på utformingen av det som er blitt kalt fagfornyelsen. For å forstå politikkutforming viser fagfornyelsen betydningen av *tidshorisonten*. For fagfornyelsen og prosessen fram mot et nytt læreplanverk har jeg trukket fram dokumenter innenfor en tidsramme på syv år. Videre viser framstillingen til *stedene* der dokumentene blir utarbeidet, altså hvor utdanningspolitikken blir formulert. Gjennom beskrivelsene er det tydeliggjort hvem som inviteres inn og på hvilket tidspunkt. Det gis muligheter for innspill, høringer og forhandlinger. Slike innspill har betydning for dokumentets skjebne knyttet til videre politisk behandling. Det kan blant annet føre til at man utsetter utforming av en melding til Stortinget.

Når en sak beveger seg gjennom utarbeidelser av dokumenter på et politisk nivå til dokumenter på et programmatisk nivå, som vil si utdanningsforvaltningen, endres sjangeren. Da vil de politiske intensjonene kontekstualiseres på nytt. I det politiske beslutningsfeltet foregår parlamentariske drøftinger og beslutninger om styring av utdanning. I tillegg foregår det en legitimering av beslutninger overfor offentligheten gjennom for eksempel høringsprosesser (Sivesind & Bachmann, 2012). I det programmatiske beslutningsfeltet foregår utforming av retningslinjer og tiltak i forhold til hva utdanning skal dreie seg om (Sivesind & Bachmann, 2012).

Disse prosessene inviterer til et viktig tolkningsarbeid som også kan innebære en forflytning eller modifisering av saken. I den neste delen vil jeg gi et eksempel på et slikt tolkningsarbeid, forflytning og modifisering knyttet til *saken* om fornyelse av fagene gjennom kjerneelementer slik det framgår av dokumentene.

## Saken: Fornyelse av fag gjennom etablering av kjerne-elementer

Fagfornyelsen introduserte kjerneelementer som en nytt begrep i norske læreplaner. Men hvor kom det fra? I meldingen til Stortinget forut for Ludvigsen-utvalget (Meld. St. 20 (2012–2013)) finner vi ikke noe om kjerneelementer, men det understrekes at grunnopplæringens innhold må gi barn og unge nødvendig kompetanse for et framtidig samfunns- og arbeidsliv. Denne kompetansen knyttes til samfunnsutviklingen, og det pekes på at det er nødvending at innholdet i skolen med jevne mellomrom også må

justeres (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 19). Det er som nevnt i denne meldingen til Stortinget at forslaget om å nedsette et utvalg for å gjennomgå læreplanene for fagene i skolen ble lagt fram.

I utredningene fra Ludvigsen-utvalget forekommer ikke kjerneelementer, men utvalget introduserer begrepet «byggesteiner»:

I utredningen brukes begrepet byggesteiner om sentralt innhold og sentral kompetanse i fagområdene. Utvalget mener at fagenes metoder og tenkemåter er en spesielt viktig del av byggesteinene, inkludert å kunne tenke kritisk og løse problemer – praktiske og teoretiske, faglige problemer og hverdagsproblemer. I alle fag er byggesteinene både av praktisk og teoretisk art. Praktiske fag og håndverksfag har et kunnskapsgrunnlag, og alle teorifag har en praktisk, utøvende side. (NOU 2015: 8, s. 9)

Utvalget foreslår at fagfornyelsen skulle begynne i fagområdene i skolen og ikke det enkelte fag. Dette innebærer, ifølge rapporten, «at de ulike fagene i hvert fagområde ses i sammenheng når kompetansene skal synliggjøres. En skjerpert vekt på sentrale byggesteiner i fagene i hvert fagområde vil kunne løse opp noe av stofftrengselen i skolen» (NOU 2015: 8, s. 60). Dette betyr at både fagovergrepene og fagspesifikke kompetanser kan utgjøre byggesteiner (NOU 2015: 8, s. 46). I utleggingen av byggesteiner gis det ikke noen referanse direkte til andre land og forskning hvor denne termen er brukt.

I sin beskrivelse og departementets vurdering følger ikke Meld. St. 28 (2015–2016) opp begrepet byggesteiner, men velger begrepet kjerneelementer:

Fagfornyelsen skal foregå på en systematisk måte der hvert enkelt skolefag gjennomgås med sikte på å definere fagets kjerneelementer eller kjernebegreper. Kjerneelementene i et fag er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Disse skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget. (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 34)

I meldingen vises det til begrepsbruk benyttet internasjonalt og kjerneelementer kobles til begrepene *big ideas*, *core concepts* og *key concepts* (Meld. St. 28 (2015–2016)).

Det er flere likhetstrekk til beskrivelsen av byggesteiner og kjerneelementer. Samtidig understreker meldingen i sterkere grad det særegne ved det enkelt fag. Mens både byggesteiner og kjerneelementer omhandler

begreper, tenkemåter og metoder, understreker Meld. St. 28 (2015–2016), s. 34) at kjerneelementene må komme til uttrykk på «fagenes premisser og med forskjellig vektning av de ulike elementene der fagenes egenart krever det». Meldingen skriver som tidligere nevnt at fagovergripende «signaliserer at noe ligger over eller utenfor fagene», og begrepet blir derfor ikke videreført (s. 42). Gjennom dette blir skolefagenes posisjon befestet og faggrensene opprettholdt.

Denne posisjonen kommer også til uttrykk i hvordan meldingen skriver fram arbeidet med å utvikle kjerneelementene. Det bør starte med at fagpersoner definerer det enkelte skolefagets kjerneelementer hvor representanter for UH-sektoren og lærerprofesjonen bør ta del i dette arbeidet. Videre står det i meldingen:

Målet er at slike definerte kjerneelementer skal gjøre det enklere å begrunne og formulere færre og tydeligere mål i faget. De skal også gjøre det enklere å begrunne hvorfor noe faglig innhold ikke tillegges vekt i læreplanen, slik at det blir mulig å redusere fagenes omfang. Progresjonen i faget kan også blir tydeligere ved at den systematisk bygger på skolefagets kjerneelementer. Defineringen av fagets kjerneelementer skal legges til grunn når læreplanene fornyes, det vil si når kompetansemål, hovedområder og progresjonen i faget utformes. Prioriteringene i faget må komme tydelig frem i læreplanen slik at de gir retning for lærernes valg av innhold og arbeidsmåter i opplæringen. Dette er viktig hvis læreplanene skal være en støtte for god og systematisk undervisning i fag. (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 36)

I komiteinnstillingen er ikke kjerneelementer nevnt. Innstillingen gir støtte til at det er behov for færre og tydeligere mål, samt at fagenes kjernekompetanser tydeliggjøres. Her ser vi at i innstillingen omformes kjerneelementer til kjernekompetanser. Mens meldingen som nevnt foran «parkerte» fagovergripende kompetanser, er dette begrepet i spill i innstillingen, der ulike mindretall kommer med sine kommentarer. Noen kommentarer uttrykker skuffelse over at meldingen ikke gikk videre med fagovergripende kompetanser (Innst. 19 S (2016–2017)). Denne uenigheten løftes fram under stortingsbehandlingen av daværende statsråd Torbjørn Røe Isaksen, som gir faget forrang. I sitt åpningsinnlegg sier han at

en av de viktigste tingene er at vi har hevet fagenes plass tydeligere. Vi skal ha mer samarbeid, vi skal ha mer koordinering mellom fagene. Men samtidig må vi basere enhver skolereform på der elevene og lærerne tilbringer tiden sin, og det er i skoletimene, fagtimene. Vi må bevare fagenes integritet og bygge på kjernen i faget. Vi skal



inn til kjernen, essensen, anatomen av fagene for å få tydelig fram hva det er, men også for å gi lærerne, skolen og elevene større mulighet til å fordype seg, til å gå i dybden, men også til virkelig å kunne forstå, hvis de sliter med det. (Stortinget, 2016b, s. 179)

Dokumentanalyse av tekster på det politiske nivå viser at det skjer en forflytning fra NOU-en til meldingen til Stortinget. Mens NOU-en setter byggesteiner i spill i tilknytning til bredere fagområder, kobles kjerneelementene direkte til det enkelte fag. Med referanse til Asdal og Reinertsen (2020) kan vi si at det skjer en forflytning av saken der meldingen og stortingsbehandlingen skriver det «fagovergripende» ut av fornyelsen av læreplanene for fag.

Fra dokumenter på det politiske nivå vil jeg nå forfølge saken i dokumenter som blir skrevet på det jeg har kalt et programmatisk nivå. Det er på dette nivået forvaltningen og fagfolk utformer læreplantekster, men det er også på dette nivået Utdanningsdirektoratet produserer tekster til Kunnskapsdepartementet der direktoratet begrunner og forklarer forslagene og setter dem i sammenheng med de politiske intensjonene. Analysene som følger bygger på analyser gjort i et større evalueringsprosjekt (EVA2020-prosjektet) ved Universitetet i Oslo og Det utdanningsvitenskapelige fakultetet i forbindelse med evalueringen av fagfornyelsen (Karseth et al., 2020, 2022).

I retningslinjene som dannet grunnlaget for læreplangruppenes arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2018b), ble kjerneelementer plassert som en komponent under del 1 «om faget». Gjennom denne plasseringen ble det også bestemt at den gamle kategorien «fagets hovedområder» ble tatt ut av læreplanene. I retningslinjene formulerer departementet også en forventning om at beskrivelsene av de enkelte kjerneelementene skal styrke sammenhengen i læreplanverket (s. 4).

Da Kunnskapsdepartementet vedtok retningslinjer for arbeidet med læreplanene la de i utgangspunktet svært få føringer på arbeidet med utarbeiding av kjerneelementer. Dette kan synes noe overraskende da ambisjonene var meget høye, ikke minst med hensyn til de sammenhengene kjerneelementene skulle ivareta. Etter hvert som prosessen kom i gang ble det imidlertid tydeligere, og det ble lagt rammer for hvordan kjerneelementene skulle skrives opp. Utdanningsdirektoratet skriver i sin oversendelse av forslag til kjerneelementer at de skal være på et overordnet nivå og ses som *forarbeid* til utvikling av de nye læreplanene for fag.

I ettertid er det verdt å dvele ved denne framgangsmåten. Mens man ved tidligere læreplanarbeid har hatt én prosess, ble det denne gangen igangsatt to adskilte påfølgende prosesser. Det innebar at det allerede var noe som var *bestemt* før selve læreplanene for fagene skulle utarbeides. Det som allerede var bestemt, berørte og definerte ett av de mest framtreddende læreplantemaene gjennom historien, nemlig skolefagenes status, begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer.

På mange måter oppsto det noe paradoksalt gjennom dette arbeidet fra starten til de vedtatte planene. Ved å innlede arbeidet med utvikling av kjerneelementer bidro myndighetene gjennom samlinger, gruppenes arbeid, tekstskriving og innspills- og høringsrunder til å sette fagenes egenart og grunnstruktur i fokus sammen med en forståelse av nødvendigheten av at kunnskap kobles til kompetanse. Gjennom prosessen hvor kjerneelementene ble utarbeidet på et overordnet nivå og etter bestemte maler, ble resultatet at kjerneelementene ble plassert i læreplanenes første del, «om faget». Med noen unntak ble det vedtatt mellom tre og seks kjerneelementer i hvert fag. Spørsmålet er om denne plasseringen har gitt kjerneelement som kategori en svakere representasjon i læreplanen enn man kunne forvente. Er det slik at det i løpet av arbeidet skjer en modifisering som gjør at kjerneelementene blir mindre viktige?

Igjen er det interessant å trekke på Asdal og Reinertsens tilnærming, der spørsmålet om hva de ulike dokumentene *gjør* med saken er av betydning. De skriver:

For å analyse hvordan en sak omformes gjennom dokumentbehandling, vil det gjerne være nyttig å ikke bare følge selve saken slik den utspiller seg, men også å gå inn i saksgrunnlaget som følger saken. Dette er jo nettopp dokumenter som bygger på hverandre. Viktige omforminger skjer gjerne gjennom små forflytninger og omformuleringer innad i et dokument og mellom ulike dokumenter. Disse små endringene kan virke tilforlatelige, og være lett å overse ved første øyekast. (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 114–115)

Hva kjerneelement er, ble *beskrevet og definert* allerede i meldingen til Stortinget. *Koblingen* til andre læreplankomponenter og politiske intensjoner framkom på den første samlingen for kjerneelementgruppene og ble senere beskrevet i retningslinjene utarbeidet for læreplangruppene, men der ble dette omformet til å gjelde «sammenhengen mellom overordnet del, kjerneelementer og kompetanse» (Kunnskapsdepartementet,

2018a). *Plasseringen* av kjerneelementene ble endelig bestemt i retningslinjene. Og endelig ble det i malene utviklet av Utdanningsdirektoratet lagt rammer for kjerneelementenes *format, lengde og uttrykk*. De vedtatte kjerneelementene ble, som nevnt, publisert av Kunnskapsdepartementet 26. juni 2018.

Gjennom saksgangen skjedde det et viktig koordineringsarbeid som innebar at formatet for kjerneelementene passet med reguleringene av læreplanarbeidet. Valget som ble tatt, innebar at kjerneelementer, på lik linje med de andre komponentene under overskriften «om faget», ble presentert på et generelt nivå som dekket hele utdanningsforløpet. Tidlig i prosessen var gruppene bedt om også å ivareta progresjonen i kjerneelementene. I første utkast for faget norsk ble det pekt på at

Gruppen har i mindre grad rukket å se på progresjon i kjerneelementene, det vil si om og i hvilken grad kjerneelementene og utdypingen av dem kan stå også på lavere årstrinn. Vi ser det foreløpig slik at selve kjerneelementene nok kan stå seg gjennom hele skoleløpet, men at de utdypende tekstene må justeres noe ut fra klassetrinn. (Første innspillsrunde. Utdanningsdirektoratet, 2017a)

I skissen til den andre innspillsrunden finner vi konkretiseringer og følgende tekst:

Norskfaget er et gjennomgående fag, og kjerneelementene vil fremstå forskjellig på barnetrinnet og i VGS. I dette utkastet har kjerneelementgruppen forsøkt å konkretisere innholdet i kjerneelementene etter 4. trinn, 10. trinn og studieforberedende Vg2/Vg3. (Utdanningsdirektoratet, 2017b)

Dette ble videreført i tredje innspillsrunde, hvor hvert kjerneelement konkretiseres på fem trinn.

I oversendelsen til Kunnskapsdepartementet av kjerneelementer for fag med forarbeid til læreplanutviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2018) sammenstiller Utdanningsdirektoratet i tre vedlegg hvordan fagene gjennom kjerneelementene også ivaretar de tverrfaglige temaene, verdigrunnlaget og de grunnleggende ferdighetene. Dette er et viktig koordineringsarbeid som skaper legitimitet for intensjonen om helhet og sammenheng.

Videre følger et fjerde vedlegg, kalt «Forarbeid til læreplanutviklingen – Kjerneelementer med forarbeider som skal brukes i videreutviklingen av

læreplanene for å uttrykke kompetanse i fag» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette er et dokument på 163 sider som presenterer kjerneelementgruppens beskrivelser og operasjonaliseringer av de enkelte kjerneelementene på utvalgte trinn.

I oversendelsesbrevet skrives det flere ganger at forarbeidene skal være førende for læreplangruppene, men at de ikke må begrense læreplangruppene handlingsrom. Denne gjentakelsen finner vi interessant, da saksdokumentet her tydeliggjør at arbeidet med kjerneelementene og læreplanene er to distinkte oppgaver. I brevet kan vi blant annet lese:

Forarbeidene konkretiserer kjerneelementene ytterligere og utdypet prioriteringene i fag. Disse forarbeidene bør ikke fastsettes, men må være føringer til læreplangruppene som de må videreutvikle og bearbeide for å uttrykke kompetansen i fagene i de endelige læreplanene. Forarbeidene er ikke de endelige læreplanene.

Forarbeidene gir føringer til læreplangruppene og angir retningen og de overordnede prioriteringene for tverrfaglige tema i fagene, men ikke på et så konkret nivå at det begrenser læreplangruppene handlingsrom til å uttrykke dette som kompetanse i fag. Kjerneelementarbeidet er ikke de endelige læreplanene. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3)

Gjennom denne teksten skaffer også Utdanningsdirektoratet seg et handlingsrom i å definere arbeidet i læreplangruppene. Påpekningen om at forarbeidene ikke bør fastsettes, gjorde det mulig også å se bort fra det arbeidet som var gjort knyttet til å koble kjerneelementene eksplisitt til trinn.

Som vist ovenfor er det er ikke tvil om at saken knyttet til fornyelsen av skolefag blir forflyttet, modifisert og kontekstualisert på nye måter gjennom saksgangen. Dette er i seg ikke så overraskende, da det både er knyttet uenighet til hvordan dette skal gjøres, og det er ulike aktører som inngår i arbeidet på de ulike nivåene. Departementets rolle i sine svarbrev er å korrigere eventuelle fortolkninger som ikke er i tråd med hva som ses på som de politiske intensjonene. Direktoratet må anpasse sine tekster både til de eksterne fagpersonene som er involvert i arbeidet og deres fortolkninger, og til departementets forventninger og instruksjoner. I tillegg vil ansatte i Utdanningsdirektoratet ha sine fortolkninger som kommer til syne i deres institusjonelle arbeid med å fornye eller reformere læreplanverket.

## Avslutning

I dette kapitlet har hovedhensikten vært å beskrive saksgangen knyttet til utformingen av den nasjonale politikken for utdannings- og læreplanreformer. Oppmerksomheten har særlig vært rettet mot hvilke dokumenter som utformes og hvor det skjer og av hvem. Gjennom eksempelet med kjerneelementer har poenget vært å få fram hva dokumentene gjør i å etablere en sak, og hvordan denne saken beveger seg mellom dokumenter. Mens NOU-en forut for fagfornyelsen etablerte begrepet byggesteiner som ble koblet til fagspesifikk og fagovergripende kompetanser, forflyttet stortingsmeldingen skolens innhold til å tilhøre det enkelte fag og kjerneelementer ble etablert som begrep. I arbeidet fram mot nye læreplaner blir kjerneelementer omformet til å dreie seg om generelle beskrivelser av hva som er viktig kompetanse innenfor det enkelte fag. I Utdanningsdirektoratets oversendelse til Kunnskapsdepartementet var det eksplisitte formuleringer om at arbeidet som var gjort av kjerneelementgruppene, ikke skulle legge for sterke føringer på arbeidet i læreplangruppene. Tekster der kjerneelementene ble knyttet til progresjon ble «lagt i skuffen». I læreplanverket, slik det nå ser ut, inngår kjerneelementene som en del av teksten om faget og det forskriftsfestede læreplanverket har ingen beskrivelse som kobler kompetansemål til kjerneelementene slik koblingen var i LK06 mellom kompetansemål og hovedområder. Saksframstillingen viser at dokumentene gjør et arbeid i å forme saken.

Politikkutforming og politikkkiverksetting handler om institusjonelt arbeid der aktører og dokumenter er koblet sammen og forutsetter hverandre. Gjennom en praksisorientert tilnærming til dokumentanalyse har jeg rettet oppmerksomheten mot hvordan dokumenter modifierer og omformer en sak.

Framstillingen av landskapet av formelle dokumenter følger en tidslinje. Dette gjør at dokumentarbeidet framstår som «ryddig» og på mange måter forhåndsbestemt. Som Sivesind peker på i kapittel 1 er det mye og mange som kan «forstyrre» utformingen av nasjonal utdanningspolitikk. Dette gjør prosessene mer åpne og flere ulike aktører med ulik ekspertise inviteres til å delta. For staten kan en slik involvering og nettverksstyring bidra til å gi legitimitet til politiske beslutninger. Vektleggingen på partnerskap er på manges «lepper» og utfordrer våre institusjonelle prosesser for politikkkutforming, men det er en annen historie.

## Forfatterpresentasjon

**Berit Karseth** er professor ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo og har i en årrekke arbeidet med utdanningsreformer og læreplan-spørsmål i grunntidning og høyere utdanning. Karseth har vært involvert i prosjektet Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform in an Era of International Comparison (POLNET-prosjektet) om hvordan utdanningsreformer utformes, endres og fornyes gjennom bruk av evidens og ekspertise. Hun leder for tiden et større forskningsbasert evalueringsprosjekt av fagfornyelsen (EVA2020) ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet finansiert av Utdanningsdirektoratet.

## Referanser

- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What is the problem represented to be?* Pearson.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2). 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Bratberg, Ø. (2018). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Christensen, J. & Holst, C. (2017). Advisory commission, academic expertise and democratic legitimacy: The case of Norway. *Science and Public Policy*, 44(6), 821–833. <https://doi.org/10.1093/scipol/scx016>
- Coffey, A. (2014). Analysing documents. I U. Flick (Red.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (s. 367–380). Sage.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1967-02-10>
- Friedrich, P. M. (2022). *Administrative reorganization as a means to improve the public governance of Europe higher education* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Gloppen, S. K. & Novak, J. (2023). Making teachers by policy? The case of teacher evaluation in Norwegian education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2192747>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hopmann, S. (1999). The curriculum as a standard of public education. *Studies in Philosophy and Education* 18, 89–105. <https://doi.org/10.1023/A:1005139405296>
- Hörmann, B. & Sivesind, K. (2022). Structuring school reform policy with evidence: The inter-mediational role of knowledge sources and arguments. I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policy. A comparative network analysis* (s. 183–225). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7_7)
- Innst. 19 S (2016–2017). *Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2016-2017/inns-201617-019s.pdf>
- Karppinen, K. & Moe, H. (2019). Text as data: Document analysis. I H. Van den Bulck M. Puppis, K. Donders & L. Van Audenhove (Red.), *The Palgrave handbook of methods for media policy research*. Palgrave.

- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Rapport 1). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Karseth, B., Kvamme O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger* (Rapport 4). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Oppdragsbrev nr. 03-17 til Utdanningsdirektoratet. Oppfølging av Meld. St. 28 (2015–2016) fag – fordypning – forståelse, Stortingets anmodningsvedtak i innstilling 19 S (2016–2017) og strategi for fagfornyelsen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018a). *Kjerneelementer i fag*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018b). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id248395/>
- Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Nordenbo, S., Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanse og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. Oslo. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2018). *Fremtidens skole: Fornyle av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert – et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>
- Riese, H., Hilt, L. & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «fremtidens skole». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 176-190. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1717>
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Lund, T. (2014). «Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?» Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning og implementering* (s. 87–120). Cappelen Damm Akademisk.



- Sivesind, K. & Bachmann, K. (2012). Kunnskapsløftet som reformprogram: fra betingelser til forventninger. I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (Red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplanteoretiske utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 242–260). Liber.
- Sivesind, K. (2008). *Reformulating reform: Curriculum history revisited* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Sivesind, K. (2022). The rise and relevance of curriculum reform. I R. Tierney, F. Rizvi & Ercikan, K (Red.), *International encyclopedia of education*. Elsevier Science.
- Statsministerens kontor. (2022). Om r-konferanser. Forberedelse av saker til regjeringenskonferanse. Retningslinjer. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-rkonf/id2470121/>
- Steiner-Khamsi, G., Karseth, B. & Baek, C (2020). From science to politics: Commissioned reports and their political translation into white papers. *Journal of Education Policy*, 35(1), 119–144.
- Steiner-Khamsi, G., Baek, C., Karseth, B. & Nordin, A. (2022). How much is policy advice changed and lost in political translation? I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policy. A comparative network analysis* (s. 281–320). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7_10)
- Stortinget. (2016a, 10. mai). *Høring om Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.stortinget.no/no/Hva-skjer-pa-Stortinget/Horing/horing/?h=10003725>
- Stortinget. (2016b, 11. oktober). *Sak nr. 3 [10:04:04]. Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Innst. 19 S (2016–2017), jf. Meld. St. 28 (2015–2016))*. Stortinget.
- Stortinget. (2023). *Utdannings- og forskningskomiteen*. <https://www.stortinget.no/no/Representanter-og-komiteer/Komiteene/Utdannings--og-forskningskomiteen/?tab=MembersCommittee#primaryfilter>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag.
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: Et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn*, (1), 65–80.
- Universitetet i Oslo. (2018, 2. august). *Policy knowledge and lesson drawing in Nordic school reform in an era of international comparison (POLNET)*. <https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/sivesind-policy-knowing-and-lesson-drawing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, 6. september). *Første skisse til kjerneelementer i norsk*. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/151?notat=213&notatId=230>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 23. oktober). *Norsk*. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notatId=260>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Oversendelsesbrev til Kunnskapsdepartementet med kjerneelementer i fag med forarbeider til læreplanutviklingen. Datert 29.05.2018, ref: 2018/10769 med 2 dokumenter og 4 vedlegg*. Utdanningsdirektoratet.
- Utretningsinstruksen. (2016). *Instruks om utredning av statlige tiltak (FOR-2016-02-19-184)*. Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-02-19-184>
- Volckmar, N. (2016). Introduksjon. I N. Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie. Grunnsolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s. 11–21). Gyldendal.
- Westberg, J. (2017). Vad är utbildningshistoria? Ett forskningsfältets historia, framtid och relation till pedagogikämnet. *Utbildning & Demokrati*, 26(3), 7–37.





## KAPITTEL 3

# Kunnskapsoversikter og litteraturgjennomganger

**Dijana Tiplić** Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, Norge

**Kirsten Sivesind** Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo, Norge

**Abstract:** This chapter introduces and defines knowledge overviews and literature reviews that can be used in research, studies and professional inquiries. Different approaches are reviewed, such as meta-analyses, literature reviews and meta-ethnographic analyses that aim to synthesise findings and interpretations from earlier studies. Furthermore, two types of literature review are described: an exploratory review and a synoptic review. While meta-analyses and bibliometric studies use numbers to express findings, qualitative and comparative reviews place more emphasis on textual expressions and methods of presentation. Several examples highlight opportunities and challenges in choosing a strategy for conducting reviews, which on the one hand must fit the problem and on the other hand adjust to the research field of inquiry.

**Keywords:** knowledge overview, literature review, metaethnographic review, bibliometric analyses, syntheses

## Innledning

Et mål for forskning er å utvikle kunnskap som bygger på tidligere kunnskap. Derfor bestemmer forskere seg for hvilken faglitteratur og andre kilder de vil bygge på i oppstarten av et nytt prosjekt. Innhenting av kunnskap handler om å velge ut kilder og lese dem på en systematisk måte. Et sentralt mål er å utvikle en faglig argumentasjon som bidrar til å belyse en gitt problemstilling.

I dette kapitlet gir vi innblikk i hvordan innhenting og systematisering av kilder kan bidra til å opplyse et forskningsprosjekt. Vi viser til kunnskapsoversikter som kan utvikles forskjellig gjennom alternative måter å syntetisere kunnskap på. Doyle (2003) skiller mellom tre metoder for synteser (se tabell 3.1): (1) en meta-analytisk tilnærming som blant annet er kjent fra Hatties *Visible Learning for Teachers* (2011), (2) litteraturgjennomgang, som er mye brukt i masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger, og (3) en meta-etnografisk tilnærming hvor funn og fortolkninger utvikles gjennom sammenlikninger på tvers av caseundersøkelser.

**Tabell 3.1.** En sammenlikning av tre former for undersøkelse (Doyle, 2003, s. 324, vår oversettelse)

	Meta-analyse	Litteraturreview	Meta-etnografi
Hensikt	Aggregering (summering) av resultater for prediksjon	En målrettet tilnærming for å utvikle en logisk argumentasjon	Rekonseptualisering som skal bidra til kommunikasjon mellom aktører/ mennesker
Datakilde	Resultat av studier av samme forskningsbegrep	Relevant teori og forskning i litteratur	Funn og fortolkninger knyttet til eksisterende casestudier
Datainnsamling	Omfattende innsamling av data eller tilfeldig utvalg	Omfattende review/ oversikt	Hensiktsmessig utvalg
Prosess	Bekreftelse og aggregering av kvantitative data	Å bygge bro mellom sammendrag	Å skape gode fortolkninger
Produkt	Generaliseringer	Logisk oppbygging av argumentasjon	Fortolkninger på tvers av casestudier

I dette kapitlet vil vi gjennomgå formålene og fremgangsmåtene som assosieres med de tre typene og eksemplifisere og drøfte bruken av dem. Vi vil først presentere meta-analyser. Etter det skal vi fokusere på litteraturgjennomgang, som er den vanligste formen for kunnskapsoversikt som forskere og studenter anvender i vitenskapelige arbeider. Sist skal vi se

nærmere på meta-etnografiske synteser og deres bruk. Her vil vi understreke betydningen av teori og hvordan komparative strategier inngår.<sup>1</sup>

## Meta-analyser

I forskningslitteratur skilles det gjerne mellom systematiske review og mer tradisjonelle litteraturgjennomgang (*literature review*) (Lacey et al., 2011). Meta-analyse er stjerneeksempelet på et systematisk gjennomgang og ifølge Torgerson et al. (2021), bygget opp på en streng måte for å sikre en mest mulig objektiv fremstilling av det som undersøkes. Et sentralt hensyn handler om å unngå skjevheter i datagrunnlaget, som for eksempel at forskeren legger mest vekt på kunnskap hen selv har erfaring med fremfor annen relevant kunnskap som har aksept i ulike fagmiljøer. For å sikre reliabilitet og validitet, som vil si å sørge for at slutningene har hold i det materialet som samles inn, stilles også krav til repliserbarhet. Det vil si at andre skal komme frem til det samme resultatet dersom gjennomgangen gjennomføres på samme måte. På denne bakgrunn vil en systematisk review forutsette at fremgangsmåten gjøres eksplisitt og transparent i forskningspublikasjonen.

Meta-analyser bygger på vitenskapelige tradisjoner som har utviklet seg over flere hundre år. Litteratur om meta-analyser viser gjerne tilbake til Glass (1976), som regnes som en klassiker på feltet. Glass argumenterer for at det ligger et uutnyttet potensial i fullførte forskningsprosjekter. Det store antallet forskningspublikasjoner som produseres, gir ifølge ham og etterfølgere, uante muligheter for utvikling og bruk av kunnskap. Gitt at feltet har lange tradisjoner, er det derfor oppsiktsvekkende at meta-analyser har fått oppsving først i de siste tiårene. Torgerson et al. (2021) viser til tregheten i feltet: at bare en liten gruppe av forskere var interessert i starten, og at det er først på 2000-tallet at bruken av meta-analyser har blitt mer utbredt. Det skjedde først i helsevitenskapen, og deretter i utdanningsvitenskapelige sammenhenger. Denne utviklingen knyttes til trenden om å gjøre offentlige tjenester mer evidensbaserte. Dette har store internasjonale nettverksorganisasjoner frontet siden begynnelsen av 2000-tallet og fått aksept for i politiske, praktiske og forskningsmessige sammenhenger (Prøitz, 2023; Wollscheid et al., 2019).

---

1 POLNET-prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd, prosjektnummer 283467. Se Universitetet i Oslo (2018).

Systematiske review kjennetegnes av strategier for kunnskapssøk som er omfattende, ressurskrevende og som kan kreve at flere jobber sammen over flere år. Systematikken er normalt knyttet til eksplisitte vurderingskriterier for hvilke studier som skal inngå og hvilke som skal ekskluderes. Metodene er entydige med hensyn til utforming av protokoller (plan for gjennomgangen), koding, syntetisering og kvalitetssikring, og som blant annet handler om vurdere risiko for at utvalget av studier er skjevt. For å sikre kvalitet, er det utformet konkrete standarder og veiledninger for hvordan en meta-analyse skal gjøres. Dessuten tilbyr internasjonale organisasjoner å autorisere kunnskapsoversiktene basert på vurderingskriteriene som assosieres med standardene de legger til grunn. Dette medfører en sertifiseringspraksis som er med på å bestemme hva som anses som valide kunnskapsoversikter.

At en systematisk review betegnes som meta-analyse, har å gjøre med måten resultatene oppsummeres på. Som Torgerson et al. (2021) skriver, vil en meta-analyse knytte alle studiene sammen gjennom en summerisk estimering av effektstørrelse, helst knyttet til eksperimentelle undersøkelser hvor utvalget av respondentene er randomisert, som vil si at de er valgt ut på et tilfeldig grunnlag. Glass (1976) selv illustrerte metoden med eksempler fra intelligens- og kreativitetsforskning og viste hvordan man kunne aggregere skårer fra målinger gjort som eksperimenter innenfor psykiatrien. Hver effektstørrelse i form av kvantitative mål (uttrykt med tall) ble i denne rammen fortolket og sammenliknet for å avdekke hvilke bakenforliggende forhold som kunne moderere effektene og følges opp på andre måter.

Meta-analyser har som mål å generalisere funn utover hva som er summen av enkeltstudier og caser. De fleste handler om å legge sammen individuelle effektskårer basert på kvantifiserte resultater fra allerede gjennomførte undersøkelser. Ved å addere skårer, lager forskerne et samlemål som bygger på observasjoner som antas å være sanne for populasjoner av individer som går utover de som er studert i enkeltundersøkelsene. Aggregering er et mye anvendt prinsipp i makro-sosiologisk forskning, men det har også vært diskutert som et metodologisk problem fordi fremgangsmåten, som innebærer å addere enkeltskårer, forenkler kompleksiteten. Forskere hevder at kunnskap om sammenhenger av faglig interesse går tapt når man aggregerer skårer på denne måten (Münch & Smelser, 1987). Derfor har samfunnsforskere forsøkt å utvikle alternative metodologiske design.

En interessant fremgangsmåte inngår i undersøkelser som tar i bruk simuleringer for å logisk dedusere hva som mest sannsynlig vil være status

i fremtiden. Slike prediksjoner kan gjøres kontrafaktisk gjennom statistiske undersøkelser ved å vurdere om resultater forandrer seg dersom enkeltbetingelser som antas å ha betydning for effekten, blir moderert. Hvis effektmålet forandres, antar man at betingelsen har en kausal virkning på det som undersøkes. På denne bakgrunn predikeres effekter for fremtiden basert på kunnskap om hvilke betingelser som med størst sannsynlighet vil virke.

Et illustrerende eksempel på en meta-analyse er John Hatties (2008) *Visible Learning*, som ble publisert som bok i 2008 og som solgte mange tusen eksemplarer over hele verden da den utkom. Den er i dag ifølge Google Scholar sitert omtrent 27 000 ganger. Syntesen fikk enorm oppmerksomhet i Norge blant politikere, ansatte i forvaltningen, forskere og lærere, og det ble avholdt kurs og konferanser for å lære mer om bokas budskap. Den er også blant de oftest ko-siterte publikasjonene i offentlige reformdokumenter fra Norge og Sverige, som ble studert i POLNET-prosjektet (Karseth et al., 2022).

Boken gjengir aggregerte samleskårer for effekter av undervisning på elevenes læring. Bygget på en syntese av over 800 andre meta-analyser, forsøker Hattie å forklare hvilke sider ved skole og undervisning som bidrar til å forbedre elevenes læringsoppnåelse. Det vil si at Hattie (2008) oppsummerer tidligere resultater fra andre undersøkelser som har fokusert på dette temaet og beregner hvordan ulike betingelser for undervisning og relaterte faktorer korrelerer med målt læringsutbytte. Hatties eget mål med analysen har vært å lage en fortelling (*story*) hvor han forklarer hva som bidrar til god undervisning uten at han dermed presenterer en enkel oppskrift på hva som virker Hattie (2008, s. 3).

Sammenliknet med tabell 3.1, følger Hattie (2008) de ulike stegene i en syntese. Først bestemmer han seg for å legge sammen skårer fra et stort antall meta-undersøkelser for å etablere et generelt mål på elevenes læringsutbytter. Han vil imidlertid ikke predikere noe for fremtiden, men komme frem til resultater som kan brukes for å forbedre opplæringen til elever. Et helt sentralt moment er at Hatties mål er å studere alle meta-studier som har undersøkt faktorer som styrker elevenes læringsutbytte. Han har imidlertid ikke skilt ut hvilke av disse studiene som er kvalitativt gode eller dårlige, noe metodebøker for systematiske review legger vekt på. Basert på dette utvalget, gjør Hattie en meta-meta-studie, slik både andre og han selv omtaler den. Det vil si at han ikke gjør et tilfeldig utvalg av studier, men etterstreber å syntetisere resultater basert på den mest

omfattende innsamling av andre meta-studier, som ifølge boken representerer undersøkelser av 236 millioner elever (Hattie, 2008, s. 15).

Resultatene som genereres på bakgrunn av de aggregerte dataene, fremstilles i form av illustrasjoner som er ment å fungere som et barometer for å vise hvilke forhold og faktorer som gir størst utbytte på bestemte områder. Det gjøres med bilde av en pil som har ulike utslag avhengig av om faktoren har stor, middels eller liten effekt på elevenes læring. Målet på god undervisning defineres av et standardavvik som beskriver styrken på effekten av en bestemt størrelse ( $d = 0,4$ ), og som ifølge Hattie dokumenterer en reell forbedringseffekt av undervisningen. Skåren som Hattie kommer frem til ved å legge sammen funn fra enkeltundersøkelser kan plasseres på et kontinuum mellom 0 og 1, både under, på og over denne verdien. Ved å henvise til internasjonalt anerkjente skoleforskere og gjennom å kategorisere syntesen på områder som lærer, elev, skole og læreplan, plasseres syntesen i en pedagogikkfaglig kontekst selv om fremgangsmåten skiller seg fra de fleste andre studier på feltet.

Hattie (2008) har med dette fulgt trinnene for en systematisk review. *Visible Learning* har fått enorm oppmerksomhet, men samtidig har Hattie høstet sterk kritikk for måten han har gjennomført syntesen på. Hattie blir blant annet kritisert for manglende kvalitetssikring av de studiene han har inkludert, utregning av verdiene og svakheter i måten han har presentert egen metode på (Terhart, 2011). Ikke minst vil mye informasjon fra de originale studiene gå tapt på veien i arbeidet med en meta-meta-analyse. Videre er det et spørsmål om prinsipper for abduksjon kan bli ivaretatt i denne type studie, noe han selv er uenig i (Knudsen, 2017). Hva som menes med abduksjon og hvilke krav som må legges til grunn, blir drøftet i siste del av kapitlet.

## Litteraturgjennomgang – formål og strategier

Digitaliseringen har gjort databaser søkbare på en helt ny måte. Dette har endret forskeres måte å innhente litteratur og å studere mennesker og samfunn på. Og med nye dataverktøy som Chat-GPT og andre liknende verktøy, økes automatiseringen og kapasiteten til å samle inn og systematisere kilder. Det er liten tvil om at innsatsen og utviklingen av kunstig intelligens (KI) kan endre forskeres måter å undersøke kilder på. Samtidig eksisterer et

sett kjøreregler som er prøvd ut over mange år og som ikke nødvendigvis utdateres med det første.

I en forskningsprosess vil en litteraturgjennomgang omfatte flere deler, ikke minst

1. å sette seg inn i et tema
2. å utvikle ideer
3. å demonstrere kunnskap

Det sier seg selv at en slik gjennomgang er mer krevende enn å samle sammen et knippe fagartikler eller bøker som man kommer over på mer eller mindre tilfeldige måter. Snarere vil en litteraturgjennomgang fordre en systematisk undersøkelse uten nødvendigvis å etterstrebe de standarder som kjenner seg ut som systematiske review. Kjennskap til tidligere arbeid er nødvendig for å utvikle ideer til fremtidig forskning, og for å plassere seg selv og andres forskning innenfor et etablert fagfelt. Og ikke minst vil man gjennom oppsummeringene demonstrere sin analytiske kapasitet og kreative evne til å fremme en stemme basert på faglig tenkning og resonnering (Halperin & Heath, 2020, s. 114). På denne bakgrunn kan en litteraturgjennomgang kategoriseres i to grupper som har ulike formål:

1. Litteraturgjennomgang som kontekstualiserer en empirisk forskningsstudie. I dette tilfellet vil arbeidet utgjøre et betydelig bidrag til forskningsstudien og inngå som introduksjon i rapporten.
2. Litteraturgjennomgang som oppsummerer aktuell litteratur om et bestemt problemfelt. I dette tilfellet fremstår arbeidet som en studie i seg selv for å avklare om litteraturen til sammen utgjør et modent, fremvoksende og/eller tverrfaglig felt.

## Litteraturgjennomgang for å kontekstualisere en studie

Med litteraturgjennomgang er én av hensiktene å plassere egen forskning i et fagfelt. Litteraturoversikten brukes for å forklare et argument som man vil forfølge. Samtidig kan man med oversikten demonstrere hvordan man har bygd på andre forskeres ideer for å komme frem til egen konklusjon om en problemstilling eller et felt. La oss illustrere med et konkret eksempel fra et helt annet felt enn utdanningsforskning, men som logisk sett kan



gjelde det man gjør i en litteraturgjennomgang. La oss si at man er utdannet møbeldesigner og skal utforme et bord. I arbeidet med tegningen må man bestemme seg for hvilke deler som skal bygges sammen. Heldigvis trenger ikke møbeldesigneren å tenke ut alt, helt fra starten av. Noen standardformer og -størrelser finnes fra før og er laget for å kunne brukes av andre. Det vedkommende må gjøre, er å bestemme seg for hvilke av de tilgjengelige delene som passer inn for å bygge et bord men som eventuelt må justeres på. Personen kan også velge å bruke nye typer av deler med andre former, hvis disse antas å fungere bedre.

På samme måte kan man gå frem i arbeidet med en litteraturgjennomgang. Man har bestemt seg for deler av argumentasjonen selv i lys av problemstillingen, og på bakgrunn av det man leser og egen empiri, finner man deler som passer inn i argumentasjonen. Som møbeldesigneren kan man la være å finne opp alt helt fra bunnen av. Andre har jobbet med problemstillingen eller beslektede problemstillinger tidligere, og i den forbindelse har de også utviklet noen av delene man selv trenger i sin litteraturgjennomgang. Utfordringen blir å passe inn deler som allerede finnes der de hører hjemme, og dette er enklere å gjøre dersom man er kjent med litteraturen fra før. Av den grunn er det helt nødvendig å gjøre en gjennomgang av litteraturen ved å lese, oppsummere og argumentere. På denne måten kaster man ikke bort tiden på å gjøre noe som andre allerede har gjort.

Litteraturgjennomgang involverer gjerne to faser: først en utforskende tilnærming om hva som er allerede publisert om et tema eller i et forskningsfelt; deretter en synoptisk gjennomgang om de mest relevante studiene om et valgt tema.

### ***Den utforskende gjennomgangen («la oss se hva som er der»)***

Den utforskende gjennomgangen gir en bred forståelse av innholdet i forskningsfeltet om det valgte tema. Den bygger på en «la oss se hva som er der»-tilnærming og favoriserer bredde fremfor dybde med tanke på utbredelsen av feltet man går inn i. Forskeren går bredt ut og søker etter litteratur for å avklare hva som er de teoretiske, metodologiske og empiriske bidragene på området. Hvis det valgte temaet er tverrfaglig, kan man se på hvordan temaet har blitt undersøkt i skjæringsfeltet mellom flere fagdisipliner eller -felt. På slutten av den utforskende gjennomgangen vil man ha et godt overslag på omfanget og størrelsen på forskningsfeltet knyttet til det valgte temaet. Poenget kan være å bruke informasjonen til å problematisere et

tema, som i seg selv blir formålet og resultatet av analysen (Sandberg & Alvesson, 2011).

### ***Den synoptiske gjennomgangen***

Den synoptiske gjennomgangen er både beskrivende og evaluerende og retter seg mot å skape en dybdeforståelse av feltet. Den gir en kortfattet, men nøyaktig oversikt over de mest relevante studiene for det valgte tema og dekker både innholdsmessige og metodiske sider. Gjennomgangen skal oppsummere tidligere studier, men samtidig vise at forskningen kan utvides både når det gjelder innhold og metode. Ved å demonstrere såkalte hull eller gap i feltet, blir hensikten for egen del å fylle inn og bidra med noe nytt. På denne måten representerer den synoptiske gjennomgangen et kritisk blikk på eksisterende kunnskap om et valgt tema. Hensikten er å utvikle forskning i nye retninger. Den synoptiske litteraturgjennomgangen er slik sett en iterativ prosess, som vil si at den forløper gjennom flere sykluser eller stadier.

### ***Hvordan organisere fremstillingen?***

En litteraturgjennomgang kan struktureres i tre deler: *introduksjon*, som presenterer generell problemstilling/problemfelt og relaterte trender; *kropp*, som grupperer forskningsstudier og oppsummerer individuelle studier (hvor lengde angir betydning av relevante studier); *konklusjon*, som oppsummerer viktige funn av relevante studier og gir innsikt i det sentrale temaet som problemstillingen legger vekt på.

Å organisere gjennomgangen er kanskje det mest utfordrende i det å lage en litteraturoversikt. En måte å tilnærme seg materialet på er *sekvensielt*, ved å spørre seg hva som skjedde først og hva som skjedde deretter i andre og tredje omgang og så videre. Man kan blant annet starte med et anerkjent pedagogisk tidsskrift som *Educational Psychology* for å finne de første eksperimentene på et område, for deretter å sammenlikne med hva vi nå vet. I de tilfeller der den kronologiske rekkefølgen ikke betyr noe for problemstillingen, vil man anvende andre prinsipper for sekvensering.

En annen måte å strukturere litteraturoversikten på er *metodisk*. Da begrunner man hvordan en problemstilling har blitt undersøkt gjennom bruk av kvantitative, komparative, kvalitative metoder eller eksperimentelle studier. På denne bakgrunn kan man argumentere for at ingen av de utprøvde strategiene fungerer optimalt hver for seg. For å belyse

problemstillingen best mulig vil man heller kombinere metoder, som for eksempel ved å bruke en *mixed-methods*-tilnærming. En tredje måte kalles *teoretisk sekvensering*, hvor man presenterer og evaluerer hvordan forskjellige type av teorier og eventuelt analytiske strategier er brukt for å belyse en problemstilling.

I en litteraturgjennomgang vil man sannsynligvis bruke en blanding av alle disse. Man tar først flere artikler eller tilsvarende kunnskapskilder, deretter skriver man om dem og organiserer dem, så utvider man litteraturoversikten med flere kilder. Dette gjøres ikke på en dag, men er et tidkrevende arbeid som krever fokus, tenkning og omskriving.

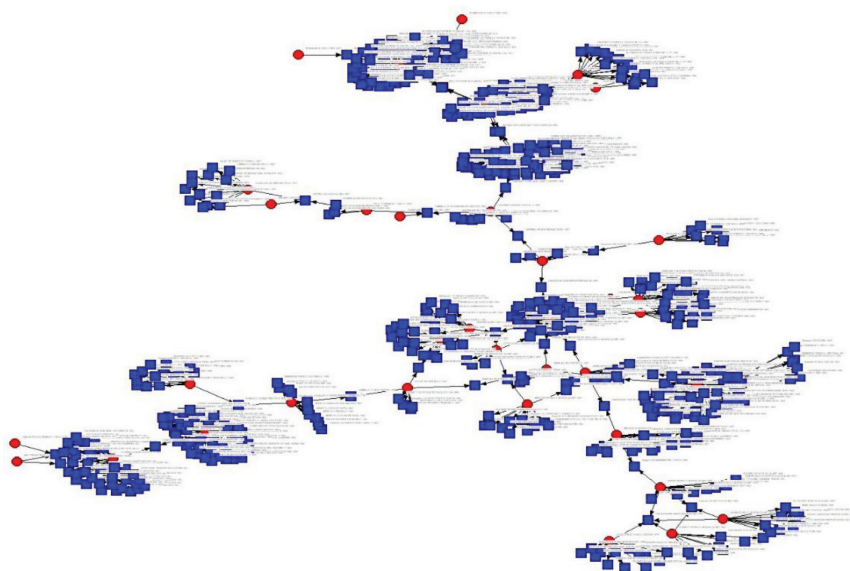
## Litteraturgjennomgang for å utvikle innsikt over fagfelt ved hjelp av bibliometri

Som nevnt har digitalisering av bibliotekmateriale forenklet arbeidet med å skaffe oversikt over relevant litteratur, og arbeidet med bibliografier blir i dag forbundet med bibliometri. Greit å vite er at grunnleggende begreper og metoder for bibliometri har et mye bredere omfang enn kun forsknings-evaluering, som mange forbinder med denne tilnærmingen til tekstanalyse. I forskningsevalueringer vil myndigheter og andre måle hvor mange arbeider en forsker eller forskerinstitusjon har publisert over en tidsperiode og vurdere om produksjonen tilfredsstillende forventede krav (Gingras, 2014). Bibliometri kan imidlertid brukes mer deskriptivt, og ikke nødvendigvis innebære avansert bruk av algoritmer og så videre. En bibliometrisk analyse kan bety:

1. Manuell markering av tekstelementer basert på en bibliografisk oversikt
2. Algoritmisk utvinning av sitater og bibliografier

Som også omtalt av Johnsen i kapittel 6, innebærer bibliometrisk analyse en matematisk og statistisk analyse av mønstre som vises gjennom publisering og sitering av dokumenter. Den har to hovedformål: ytelsesanalyse og vitenskapskartlegging. Bibliometri brukes på ulike fagfelt; imidlertid ser det ut til at få pedagogiske forskere har anvendt seg av bibliometri. Noen finnes imidlertid (se f.eks. Diem & Wolter, 2013; Phelan et al., 2000; Schriewer & Keiner, 1992; Zawacki-Richter et al., 2010). Noen nyere studier i utdanningsvitenskapelig forskning har også kommet til (Baek et al., 2018; Mølstad et al., 2017).

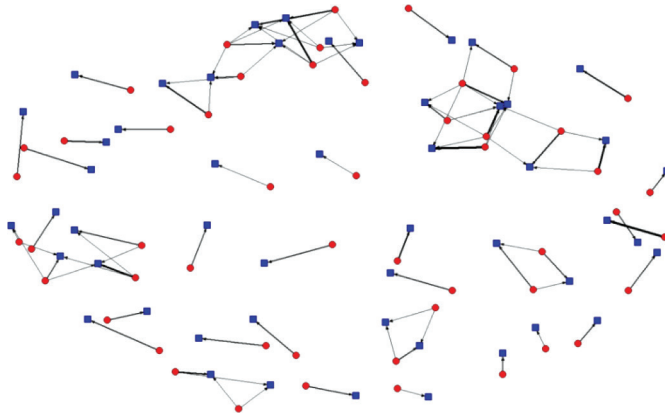
Bibliometrisk analyse kan brukes for å visualisere kunnskapsutvikling i et forskningsfelt. La oss se på to eksempler som er utforskende på den måten at de oppsummerer alle publikasjoner i et felt som «likner på» hverandre i lys av referansene som inngår. Her viser referanse til en artikkel med forfatter og årstall. Det er en antagelse at jo mer to publikasjoner inneholder samme referanser, jo mer likner de på hverandre. I det første eksempelet viser figur 3.1 en bibliometrisk sam-siteringsanalyse (*co-citation*) av publikasjoner på feltet skoleledelse. Det er et tidsbilde, eller et *snapshot*, som visualiserer et mønster av referanser til artikler i skoleledelsesfeltet. Analysen bygger på metadata som inneholder referanser til 5 293 publikasjoner, ekstrahert fra ISI Web of Science med søkeord «skoleledelse». Figur 3.1 viser trender i skoleledelsesfeltet som, for eksempel, at det er dominert av flere kunnskapsområder (tilsvarende flere ledelsesmodeller som eksisterer, som for eksempel distribuert ledelse, transformativ ledelse og undervisningsledelse (*instructional leadership*)). Dessuten viser figur 3.1 oss at feltet i liten grad er konsolidert, slik det fremgår av analysen av databasen:



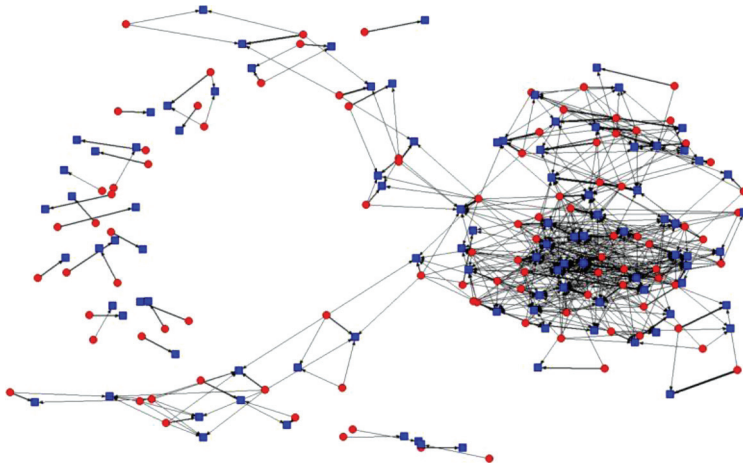
**Figur 3.1.** Likhet (*similarity*) mellom publikasjoner (forskningsfelt: skoleledelse).

Det andre eksempelet, som illustrert i figur 3.2, viser kunnskapsutvikling i forskningsfeltet høyere utdanning over tid. Her brukte vi samme type analyse som ovenfor, men sammenliknet to ulike tidsperioder for å avdekke

utvikling over tid (longitudinell tilnærming). Figur 3.2 illustrer hvordan kunnskapsområder i høyere utdanningsforskning har blitt konsolidert over tid. Det gjelder for flere temaer som dominerer kunnskapsfeltet i perioden 2000–2009, mens i perioden 1990–1999 var kunnskapsfeltet i høy grad fragmentert. Data kommer fra ISI Web of Science og baserer seg på referanser fra ni høyt rangerte høyere utdanningstidskrifter (søkeord: «høyere utdanning»). Databasen bygger på 1 474 publikasjoner for perioden 1990–1999 og 2 756 publikasjoner for perioden 2000–2009.



Likhet (*similarity*) mellom publikasjoner (forskningsfelt: høyere utdanning) 1990–1999 (1 319 siteringer)



Likhet (*similarity*) mellom publikasjoner (forskningsfelt: høyere utdanning) 2000–2009 (5 300 siteringer)

**Figur 3.2.** Likhet (*similarity*) mellom publikasjoner (forskningsfelt: høyere utdanning, perioder: 1990–1999 og 2000–2009).

## Meta-etnografiske synteser

I tilfellet med meta-analyser vil forskere i hovedsak konsentrere seg om kvantitative mål som fortolkes og eventuelt forklares. Riktignok vil tallmessige mål kunne legges til grunn for billedlige fremstillinger som støtter opp om såkalte narrativer eller fortellinger om hva som fører til en bestemt effekt, som vi så i tilfellet med Hattie (2008). Men siden kvantitative fremstillinger ser bort fra kontekstuelle faktorer, vil de likevel farge måten de kvalitative beskrivelsene gjøres på. Det gjelder også bibliometriske fremstillinger.

Den tredje gruppen av synteser kan sies å komplettere de andre gruppene ved å legge særlig vekt på kontekstuelle forhold. Da foretrekkes en kvalitativ og komparativ tilnærming. Med kvalitativ menes all litteratur som i stedet for tall uttrykker innhold og mening med ord, lyd og bilder. I slike studier kan forskere studere mange aspekter for et lite antall caser i motsetning til kvantitative studier, som legger vekt på få aspekter, men mange caser (Ragin & Amoroso, 2018). Med komparative design menes sammenliknende undersøkelser som plasserer seg i midten av de to kategoriene, ved å studere en håndfull caser med et moderalt antall aspekter (Ragin & Amoroso, 2018).

Også for meta-etnografiske studier er hensikten å utvikle kunnskap som har resonans utover et snevert forskningsfelt. Ifølge Doyle (2003) er spørsmålet om generalisering, det mest utfordrende i en meta-etnografisk syntese. En slik syntese innebærer å sammenlikne hva forskere har kommet frem til gjennom kvalitative-empiriske studier. Hun hevder at målsettingen om generaliserbarhet basert på casestudier er paradoksal, fordi et casestudie innrettes mot å beskrive et konkret tilfelle i en bestemt kulturell sammenheng hvor den lokale konteksten spiller inn på fortolkning av funn og resultater. Likevel mener hun det er mulig å trekke slutninger på tvers av casestudier gjennom syntetisering. En slik generalisering fordrer en bestemt metodologi som impliserer ulike trinn i analysearbeidet (se tabell 3.1).

Ifølge tabell 3.1 er hensikten å rekonseptualisere studier som skal bidra til kommunikasjon mellom aktører/mennesker. Doyle (2003), med henvisning til Noblit og Hare (1988), skriver at meta-etnografiske studier har som formål å syntetisere kvalitative casestudier som er gjennomført i ulike kontekster, men som gjennom sammestillingen vil rekonseptualiseres gjennom bruk av teori. For å kunne å gjøre dette på en metodisk forsvarlig måte,

må utvalget av disse caseundersøkelsene gjøres med omhu. Doyle (2003) og Noblit og Hare (1988) har ulike syn på hvor stor variasjonen kan være mellom casene for å kunne syntetisere kvalitative funn og fortolkninger som generaliserer mening og som samtidig oppfattes som troverdige. Et avgjørende trinn er knyttet til fortolkningsprosessen og oversettelser av begreper som gjøres i sammenlikningen av caser og hvordan syntesen fremstilles til slutt. På mange måter kan en slik prosess karakteriseres som en konfigurende syntese, slik Gough et al. (2012) velger å kalle alternativet til en meta-analyse. For alle de nevnte i denne kategorien vil induktive tilnærminger til materialet, som vil si å starte ut med observasjoner av data for deretter å utlede mening av mer generell verdi, danne bakgrunnen for de fortolkninger og oversettelser som gjøres.

Et interessant alternativ til en slik induktiv inngang, er bruken av allerede eksisterende teori og analytiske rammeverk, som var et metodisk grep som ble anvendt i en syntese av evalueringene av Kunnskapsløftet 2006 (Sivesind, 2013). I denne syntesen ble en håndfull forskningsrapporter som forelå etter evalueringen analysert, og her ble funn og fortolkninger kategorisert ut fra en eksisterende typologi om læreplanenes mulige funksjoner. Teorien som dannet bakteppet for denne syntesen omhandlet endringer i nasjonale eller statlige læreplaner i andre lands kontekster. Sammenstilling av beskrivelser, fortolkninger og resultater ble reorganisert med utgangspunkt i en gruppe spørsmål, et sett analytiske begreper og sammenfattet på bakgrunn av et analytisk rammeverk som ble valgt i lys av den aktuelle problemstillingen.

Ifølge Ragin og Amoroso (2011) er det nødvendig å anvende analytiske begreper for å sammenstille undersøkelser av caser og på denne måten og validere konstruksjonen av den sosiale virkeligheten som dekkes av undersøkelsen. Ved å sette resultatene inn i en teoretisk og analytisk ramme, utvikles forståelse av fenomenet utover den konkrete konteksten hvor undersøkelsen har funnet sted. Denne utvidede forståelsen av det enkelte caset bidrar inn i en kunnskapsutvikling hvor både teorier, analytiske begreper, empiri og bilder av hva som er tilfelle kan endre seg som følge av syntesedannelsen.

Likevel er det interessant at denne utfordringen ikke er den samme for en utdanningsviter som en statsviter og i hvilket tiår man syntetiserer forskningen. De to eksemplene fra den bibliometriske kunnskapsoversikten (se figur 3.1 og 3.2) illustrerer dette poenget. I syntesen av rapportene i Kunnskapsløftet 2006, som viste til utdanningsvitenskapelig forskning,



er fagfeltet relativt fragmentert, og det er dermed ikke mulig å bidra med kunnskap som bygger på all tidligere kunnskap på en kumulativ måte, slik Hattie har forsøkt på, og noe som fremsettes som ideal i blant annet meta-analyser. For det statsvitenskapelige feltet synes situasjonen å være noe annerledes, spesielt i de siste årene, da feltet er mer sammenvevd.

Argumentet for å applisere et analytisk rammeverk kan styrke troverdigheten av konklusjoner som trekkes på bakgrunn av ulike caser, som i substans handler om det samme, men som er gjennomført på ulike steder og til ulike tider. Også i dette tilfellet dreier det seg om forskningens troverdighet knyttet til kriterier som konsistens og transparens, og videre med hensyn til en omverdensforventning om at syntesen skal erfares som relevant. Da må kildene leses ut fra hva de angir som sentrale problemstillinger, hvilket erfaringsmateriale / hvilke data som de bygger på, og hva de oppsummerer som sentrale funn av interesse for den som skal lese teksten til slutt. Samtidig vil den faglige konteksten som bidrar med teorier være alfa og omega i spørsmålet om hva som kan sies å være bidraget til en slik analyse.

## Konklusjon

Det er liten tvil om at vi lever i en informasjonsalder hvor kunnskapsutvikling gjelder innhenting av både informasjon og tidligere kunnskap. I dag er ulike typer av tekster kun tilgjengeliggjort i digital form. Dette skaper både muligheter og utfordringer i arbeidet med å lagre og bruke kunnskapskilder. I situasjoner hvor vi blir overveldet av mengden informasjon og kunnskap, har vi behov for å lage oversikter. Kunnskapsoversikter er nødvendige for å syntetisere hva andre har kommet frem til, og gjennomgang av tidligere forskning kan gjøres på ulike måter. I dette kapitlet har vi presentert forskjellige typer av kunnskapsoversikter med fokus på litteraturgjennomganger. Videre har vi presentert hensikten med synteser og hvordan de kan gjøres i lys av kontekstuelle betingelser. Til sammen utgjør disse fremgangsmåtene et repertoar av prinsipper og metoder som kan komme til nytte i både forskning og i andre sammenhenger hvor kunnskapsoversikter blir brukt, som for eksempel i arbeid med utredninger og ekspertrapporter hvor formålet er utforming av politikk.

En meta-studie aggregerer funn ved å legge sammen skårer fra enkelt-undersøkelser. I en litteraturgjennomgang vil både kvalitative, komparative og kvantitative studier kunne legges til grunn, og formålene kan være brede



og ikke nødvendigvis knyttet til tallmessige størrelser. For gruppen av bibliometriske studier vil tall spille en stor rolle for fremstillingen av resultatene. Og for meta-etnografiske synteser vil sammenlikninger bidra til å inkludere og samtidig overskride de ideosynkratiske sidene ved enkeltcaser, for på denne måten å skape grunnlag for utvikling av teori på et felt. Men som vi har dokumentert hjelp av eksempler, kan fagfeltene man skriver seg inn i være både fragmenterte og konsoliderte, som igjen skaper utfordringer i det å bidra med kunnskap som har en kumulativ funksjon. Det betyr at man – som forsker, student eller ekspert – må velge den strategien som passer best til både problemstillingen og fagfeltet.

## Forfatterpresentasjon

**Dijana Tiplic** er professor i utdanningsledelse og instituttleder ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Hennes forskningsinteresser inkluderer organisasjonsfenomener med et spesifikt fokus på utdanningsorganisasjoner, ledelse og komparative studier. Hun har publisert blant annet i *Cambridge Journal of Education*, *Scandinavian Journal of Education Research*, *European Education*, *International Journal of Leadership in Education*, *International Journal of Learning, Teaching and Education Research*, *Higher Education* og *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.

**Kirsten Sivesind** er professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Sivesind forsker på utdanningspolitikk og læreplanutvikling med bred forankring i politisk-sosiologiske, komparativ-historiske og allmenn-didaktiske fagtradisjoner. Hun har ledet forskningsprosjektet Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform (POLNET) i samarbeid med Berit Karseth, Universitetet i Oslo, og Gita Steiner-Khamsi, Teachers College, Columbia University. <https://orcid.org/0000-0002-0519-2393>

## Referanser

- Baek, C., Hörmann, B., Karseth, B., Pizmony-Levy, O., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (2018). Policy learning in Norwegian school reform: A social network analysis of the 2020 Incremental Reform. *Nordic Journal in Education Policy (NordSTEP)*, 4(1), 24–37.
- Diem, Andrea, & Wolter, Stefan C. (2013). The use of bibliometrics to measure research performance in education sciences. *Research in higher education*, 54(1), 86–114.

- Doyle, L. H. (2003). Synthesis through meta-ethnography: Paradoxes, enhancements and possibilities. *Qualitative Research*, 2, 321–344.
- Gingras, Y. (2016). *Bibliometrics and research evaluation: Uses and abuses*. MIT Press.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3–8.
- Gough, D., Thomas, J. & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1, Artikkel 28. <http://www.systematicreviewsjournal.com/content/1/1/28>
- Halperin, S. & Heath, O. (2020). *Political research: Methods and practical skills*. Oxford University Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers*. Taylor & Francis.
- Karseth, B., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (Red.). (2022). *Evidence and expertise in Nordic education policy. A comparative network analysis*. Palgrave Macmillan.
- Knudsen, H. (2017). John Hattie: I'm a statistician, I'm not a theoretician. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 253–261. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1415048>
- Lacey, F. M., Matheson, L. & Jesson, J. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. Sage.
- Münch, R. & Smelser, N. J. (1987). Relating the micro and macro. I J. C. Alexander, G. Bernhard, R. Münch & N. J. Smelser (Red.), *The micro-macro link* (s. 356–387). University of California Press.
- Mølstad, C. E., Pettersson, D. & Forsberg, E. (2017). A game of thrones: Organising and legitimising knowledge through PISA research. *European Educational Research Journal*, 16(6), 869–884. <https://doi.org/10.1177/1474904117715835>
- Noblit, G. W. & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Sage.
- Phelan, Thomas J. (1999). A compendium of issues for citation analysis. *Scientometrics*, 45, 117–136.
- Prøitz, T. S. (Red.). (2023). *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap: Systematikk og kreativitet*. Fagbokforlaget.
- Ragin, C. C. & Amoroso, L. M. (2018). *Constructing social research*. Pine Forge Press.
- Sandberg, J. & Alvesson, M. (2011). Ways of constructing research questions: Gap-spotting or problematization? *Organization*, 18(1), 23–44. <https://doi.org/10.1177/1350508410372151>
- Schriewer, J. & Keiner, E. (1992). Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences: France and Germany. *Comparative Education Review*, 36(1), 25–51. <https://doi.org/10.1086/447080>
- Sivesind, K. (2013). Læreplanene i Kunnskapsløftet: Et internasjonalt sammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 370–387. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-03>
- Terhart, E. (2011). Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching? An extended review of visible learning. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 425–438. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.576774>
- Torgerson, C., Hall, J. & Lewis-Light, K. (2021). Systematic reviews. I R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges & L. D. Ashley (Red.), *Research methods and methodologies in education* (s. 209–2018). Sage.
- Wollscheid, S., Stensaker, B. & Bugge, M. M. (2019). Evidence-informed policy and practice in the field of education: The dilemmas related to organizational design. *European Education*, 51(4), 270–290.
- Zawacki-Richter, O., Anderson, T. & Tuncay, N. (2010). The growing impact of open access distance education journals: A bibliometric analysis. *Journal of Distance Education*, 24(3), 1.



## KAPITTEL 4

# “... och det är sakens kärna”.

## Om kvalitativa innehållsanalyser

**Gunnlaugur Magnússon** Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo, Norge og Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningssociologi, Uppsala universitet, Sverige

**Abstract:** The purpose of this chapter is to introduce qualitative content analysis as a methodological tool in education research. The chapter will initially briefly describe the basics of the method and then give more concrete descriptions of different approaches within it. The rest of the chapter will be dedicated to three different examples of my own use of qualitative content analysis in empirical research. The first example deals with empirically based and inductively driven content analysis in which searches for patterns and themes were made in extensive and unstructured empirical material, consisting of hundreds of free text responses to a questionnaire. Theoretical concepts were then used to explain the outcome of the analysis. The second example is theory-driven, critical analysis in which several policy texts, both public investigations and parliamentary proposals, were analyzed using concepts from curriculum theory. Here, the material was approached with specific concepts that help to both continuously structure the reading and explain the results. The third example is based on Koselleck's (1985) diachronic analysis in a historical review of a concept in an extensive text material from media, mainly columns, editorials and debate articles. Here, theoretical concepts of conspiracy theories were used to retrospectively explain the concept's use, function, and rationality. In conclusion, I briefly summarize the differences and similarities of the different approaches, and draw a couple of conclusions about their scientific advantages and disadvantages. Finally, a discussion follows about how the method can be applied to different kinds of policy texts, in particular for comparative purposes.

**Keywords:** qualitative content analysis, research methods, education research, data analysis, theory, policy studies

## Inledning

Det finns ett stort antal metoder för att strukturera och genomföra analyser av kvalitativa empiriska material, exempelvis Grounded Theory, fenomenologi och interpretativ fenomenologisk analys (IPA). Var och en av dessa olika ansatser har ett antal olika inriktningar som emellanåt ställs i polemik mot varandra som oförenliga. Oavsett vilka metoder som tilltalar forskaren bör forskningsfrågan alltid styra valet av såväl datainsamlingsmetod som analysmetod. På så vis kan kunskapsbidraget sättas i centrum och studien designas utifrån det. Insamlingen av empiri är ofta en svår process och kvalitativa data är många gånger väldigt omfattande och komplexa material som det kan vara svårt att skapa ordning och reda i. Det här kapitlet beskriver några olika tillvägagångssätt (no: fremgangsmåter) för analys av kvalitativa forskningsmaterial som kan sägas tillhöra analysläktet *kvalitativ innehållsanalys*. Kapitlet är strukturerat på följande sätt. Först diskuterar jag rent allmänt distinktionen mellan kvalitativ och kvantitativ forskning, sedan diskuterar jag några begrepp som är av vikt för all kvalitativ forskning. Därefter ger jag tre olika exempel på egna studier som använt kvalitativa innehållsanalyser och avslutar sedan med några slutsatser. POLNET-projektet finansieras av Norges forskningsråd, projektnummer 283467. Se Universitetet i Oslo (2018).

## Kvalitativa innehållsanalyser – ursprung och historia

Ordföljden kan vara lite missvisande i benämningen *kvalitativa innehållsanalyser*. Medan innehållsanalysen självfallet ska vara av god kvalitet är det inte just det som ordet ”kvalitativ” åsyftar här – det är alltså inte en beskrivning av innehållsanalysen i sig utan handlar snarare om typen av material som analyseras – det vill säga kvalitativa data. Om vi följer den vanliga, men inte oproblematiske (jfr Åstrand, 2001) indelningen av data som antingen kvantitativa (siffror) eller kvalitativa (text) ser vi att kvantitativ innehållsanalys handlar om en analys av kvantiteter (siffror) som kan bli föremål för beräkningar medan kvalitativ innehållsanalys handlar om analys av innehållet i textmaterial (se även Grønmo, 2004).<sup>1</sup> Textmaterialet

1 Gränsen är dock inte helt tydlig alla gånger. Analyser av kvantitativa material kräver också ett slags kvalitativa tolkningar (t.ex. i jämförelser av en ökning eller en minskning, och huruvida den ska anses stor, tillräcklig eller bra) och kvalitativ forskning hämtar ofta ett slags legitimitet genom kvantifiering (t.ex. ”vi samlade X antal dokument” eller ”de flesta av respondenterna svarade Y”).

kan i sin tur vara av olika slag, alltifrån transkriptioner av intervjuer och observationer till medieartiklar, policytexter och handskrivna lappar kan bli föremål för innehållsanalyser.

Medan tolkningar av texter och budskap alltid har följt människan, inte minst inom religionen, följer kvalitativa innehållsanalyser som forskningsmetod efter så kallade traditionella eller kvantitativa analyser (Boolsen, 2007). Exempel på kvantitativa innehållsanalyser kretsar exempelvis kring räknande av antalet ord, där frekvensen av specifika ord, meningar eller meningsbärande enheter noteras, index skapas eller slutsatser om olika begrepps viktighet dras grundat i hur de förekommer. Kvalitativa analyser skiljer sig från dessa då intresset handlar mindre om frekvenser och mängder och mer om underliggande eller uttalad mening. Grundläggande för nutida innehållsanalyser (oavsett om de är kvantitativa eller kvalitativa) är att de är en

empiriskt grundad metod, explorativ i sin process, med syftet att förutsäga eller dra slutsatser; den överstiger traditionella idéer om symboler, innehåll och intentioner, fokuserar på meddelanden som metaforiska i mening, genom olika kanaler (medier) i syfte att kommunicera något till någon annan. (Krippendorff, 2004, pp. xvii–xix, *min översättning*)

Till slut har innehållsanalytiker varit tvungna att utveckla ett slags metodologi för att kunna ”planera, genomföra, kommunicera, återskapa och kritiskt utvärdera [innehålls]analyser” (Krippendorff, 2004, s. xx – *min översättning*) inte minst eftersom kraven på nya teorier och begrepp ökar och kommer från alltmer komplexa kontexter. Nutida krav på forskningsprocesser och öppna dataregister leder också till att fler forskare samarbetar med storskaliga analyser. Sådana samarbeten behöver organiseras kring en vokabulär som kan stödja forskarnas samarbete och är således till viss grad standardiserad och strukturerad. Samtidigt kan nya typer av empiriska material och tillgången till nya storskaliga data skapa behov för olika tekniker. Föreställningen om att texter har och förmedlar ett innehåll innebär dock inte en idé om ett slags stabil enhet, klar att packas upp och framställas exakt som avsändaren avsåg att den skulle mottas. Snarare är *kontextualiserande* och *tolkande* oundvikliga delar av innehållsanalys, något vi återkommer till nedan.

Ett antal olika metoder och tekniker har utvecklats inom kvalitativa analyser för att hantera olika typer av data. Därför finns flera olika tillvägagångssätt som samtalsanalyser, diskursanalyser och retoriska analyser,

som i sin tur har rötter i olika filosofiska paradigmer – såsom symbolisk interaktionism, kritisk teori och feministisk teori (Krippendorff, 2004). Ett annat sätt att formulera en liknande samling tillvägagångssätt är med Alvessons och Sköldbbergs indelning av forskning i fyra olika strategier i reflexiv forskning, nämligen empiridriven, insiktsdriven, emancipatoriskt driven och polyfonidriven (postmodern) forskning. Den empiridrivna forskningen håller sig alltså väldigt nära den insamlade empirin. Insiktsdriven forskning lägger däremot en större tyngd på den tolkande delen av analysfasen i hermeneutiska, upprepade och fördjupande läsningar. Den emancipatoriskt drivna forskningen hämtar sin mening från kritisk teori och försöker synliggöra maktförhållanden och maktstrukturer och den polyfonidrivna (postmoderna) försöker synliggöra olika perspektiv – inte minst från röster som vanligtvis inte representeras i forskningen.

I det här kapitlet kommer exempel att ges på kvalitativa innehållsanalyser som utgår från dessa ovanstående strategier. Dock är samtliga exempelstudier i det här kapitlet empiridrivna i grunden (lite som Krippendorff gör gällande i sin definition ovan) – de bygger på stora samlingar av olika sorters empiri. Däremot är de till olika grad insiktsdrivna och/eller teori-drivna. I tidigare genomgång över olika tillvägagångssätt till kvalitativ innehållsanalys identifierade Hsiu-Fang Hsieh och Sarah E. Shannon (2005) tre distinkta närmanden till kvalitativa innehållsanalyser:

- konventionell innehållsanalys som i grunden är väldigt empirinära och undersökande och tillämpar yttre teorier som ett slags redskap för kontextualisering och fördjupad förståelse först i slutet av forskningsprocessen
- teoridriven innehållsanalys som utgår från befintliga teorier som ett slags guide för analysen och tolkningen som görs löpande
- sammanfattande innehållsanalys som söker efter specifika begrepp/meningsbärande enheter, räknar och jämför dessa för att senare tolka den underliggande kontexten och betydelsen med hjälp av teorier.

Jag kommer att ge exempel från tre egna studier som kan ses som tillhörande dessa typer av innehållsanalyser. Men innan vi går till exemplen behöver vi diskutera några centrala begrepp för kvalitativ forskning och några specifika begrepp för kvalitativa innehållsanalyser.

## Centrala begrepp för kvalitativ forskning

Kvalitativa tillvägagångssätt till analys av data delar flera olika kännetecken som närläsning av textmaterial, omformulering (tolkning) som utgår från olika teoretiska traditioner samt ett erkännande av att olika kulturella och sociala förutsättningar både påverkar och genomsyrar tolkningar (Cho & Lee, 2014; Krippendorff, 2004). Således kan metoden ses som konstruktivistisk på flera sätt. Dels betraktar den data som något som konstrueras (till exempel i samspelet mellan respondenter och forskare), dels betraktar den meningen i empirin som socialt konstruerad och kontextberoende (den har med andra ord olika betydelser för olika individer och i olika sammanhang). Som en analysmetod följer den oftast en induktiv logik och söker en ökande komplexitet i kategoriseringar genom flera tolkningsfaser (Graneheim & Lundman, 2004).

De följande avsnitten ger en mer detaljerad bild av metoden och hur den kan användas på olika sätt med olika typer av empiri. Men innan dess behöver både tolkning och metodens relation till begrepp som är centrala för kvalitativ forskning diskuteras.

### Induktion, deduktion och abduktion

Egentligen kan de tre begreppen induktion, deduktion och abduktion förstås som ett slags analytiska idealtyper (Boolsen, 2007). En induktiv analys utgår från empirin och försöker dra generella slutsatser. Ett exempel på detta är sökande efter mönster i en stor mängd empiri som kan sägas vara generaliserbara bortom empirin i sig. Induktion är därför ofta väldigt empiridriven. Deduktion däremot utgår från generella principer och försöker dra specifika slutsatser. Därför är deduktiv forskning ofta hypotesprövande – det vill säga: en hypotes stipuleras om sakernas förhållande och testas sedan om enstaka observationer bekräftar eller motsäger hypotesen (vilket kräver en omformulering av hypotesen). Abduktiv analys är i sin tur ett slags syntes av de två andra, det vill säga analysen inleds induktivt och empirinära (söker efter mönster och samband i sina data) och söker samtidigt efter bekräftelser av tidigare kända samband eller mönster, exempelvis genom att tillämpa olika teorier för att förstå sina data (Boolsen, 2007).

I kvalitativ innehållsanalys arbetar forskare ofta med induktiv analys (särskilt i empiridriven forskning) eller abduktiv analys (insikts- och teoridriven forskning) – där de samtidigt söker mönster i empirin och försöker



förklara dessa med hjälp av redan stipulerade teorier om olika fenomen (Hsieh & Shannon, 2005).

## Tolkning

All forskning är föremål för tolkning och tolkning i forskningsprocessen sker i flera olika led. För det första är valet av forskningsfråga och kunskapsbidrag alltid beroende av tolkning av vad som anses viktigt eller intressant att studera, en tolkning av vilka kunskapsglapp som behöver fyllas. Tolkningar sker också i formuleringen av syfte och forskningsfrågor – hur de bäst ska skrivas så att de förstås korrekt och leder projektet framåt. Tolkning sker även i resultatdelen – vilken studie som helst genererar mängder av resultat, men alla presenteras inte utan ett urval görs beroende på vad som anses viktigt och intressant i relation till syftet och frågorna. Till slut är slutsatserna alltid uttryck för tolkningar där någon slags sluttolkning av studien skrivs fram. Dessa sorters tolkningar görs i all forskning, men i kvalitativa studier förekommer också tolkning som ett analysredskap (Elvstrand et al., 2015). Här nedan kommer jag att diskutera några olika sätt att tänka på tolkning som analysredskap, men alla kan på sätt och vis sägas härstamma från en hermeneutisk förståelse av tolkning – det vill säga att forskaren på olika sätt försöker komma åt underliggande mening genom sin behandling och (upprepade) läsning av materialet och att dessa tolkningar låter sig göras på olika nivåer (Westlund, 2015).

Alvesson och Sköldberg (2017) gör till exempel en distinktion mellan primärtolkningar, andra gradens tolkningar, maktgranskande tolkningar och kritiska tolkningar. Primärtolkningar handlar helt enkelt om de ”råtolkningar” vi gör mer eller mindre omedvetet, exempelvis under en datainsamling. Dessa tolkningar kan handla om löpande bedömningar av huruvida respondenten i en intervju har förstått frågan rätt, vilka följdfrågor som kan vara lämpliga att ställa eller om det finns anledning att stanna upp vid ett svar eller gå vidare. Samtidigt är denna tolkning ömsesidig i sig eftersom respondenten kommer att tolka dig som intervjuare och anpassa sina svar därefter – återigen: mer eller mindre medvetet. Andra gradens tolkningar kan handla om bedömningar av tillförlitligheten i svaren som kommit, delvis i termer av huruvida respondenten ger korrekta och sanna svar, delvis i termer av bedömning av eventuella drivkrafter eller motiv som kan påverka svaren.

Den tredje gradens tolkning är mer intresserad av maktrelationer och representation i termer av identitet och positionering. Den sortens tolkning bör i så fall inte bara intressera sig för de identiteter och positioneringar som respondenterna ger uttryck för utan även sin egen position i relation till respondenten och materialet. Var går gränserna för mina tolkningar som forskare? Hur kan min maktposition tänkas påverka respondenternas svar? Och hur skulle det kunna vara annorlunda? Den fjärde gradens tolkning bygger i sin tur på denna maktmedvetna tolkningstradition, men är mer explicit ifrågasättande av gällande normer, positioner och makt (Alvesson & Sköldberg, 2017). Till viss del är fjärde gradens tolkningar intresserade av vad som inte sägs eller det som sägs mellan raderna i de datamaterial forskaren har till sitt förfogande, exempelvis hur maktpositioner grundade på genus, och klass reproduceras och interagerar med varandra.

I kvalitativ innehållsanalys är de två första tolkningsgraderna alltid en del av forskningsprocessen, medan det kan variera hur djupt ens maktkritiska anspråk kan gå (Graneheim & Lundman, 2004). I empiriskt driven eller insiktsdriven studie kanske forskaren stannar upp vid andra gradens tolkningar i ett slags induktivt sökande efter mönster i empirin. I slutändan behöver tolkningarna ändå förankras i något bortom sig själva eller forskarens känslor och åsikter och det är där studiens resultat relateras till tidigare forskning och/eller teorier (Hsieh & Shannon, 2005). Detta gör det både enklare för forskaren och läsaren att bedöma rimligheten i resultaten och slutsatserna samt kunskapsbidraget studien förmår ge (Alvesson & Sköldberg, 2017; Thornberg & Fejes, 2015). Dessutom kan teorier från diverse traditioner hjälpa oss att göra mer djuplodande analyser som lyfter resultaten från den egna kontexten till en större tradition och har således förklaringsvärde som går bortom den egna studien. Här är det därför av vikt för forskaren att vara påläst inom olika teoretiska fält och kunna ta till sig nya, tidigare obekanta teorier för att kunna förstå och förklara sina resultat (Alvesson & Sköldberg, 2017; Hsieh & Shannon, 2005).

## Läsande och kodning

Nästantill all kvalitativ forskning grundas på flera läsningar av empirin. Här har vi då en ganska liberal förståelse av ordet läsning, kanske flera olika försök att begripa empirin vore en lämpligare formulering. Poängen här är att oavsett vilken sorts empiri som samlas in så måste de studeras,

sorteras, kategoriseras, tematiseras, läsas om, omstruktureras och värderas för att bli begripliga som resultat som kan leda till slutsatser. Den första läsningen av kvalitativa material (märk väl efter insamlingen) kan handla om transkribering av intervjuinspelningar, renskrivning av observationsprotokoll, övergripande skanning av nyhetsartiklar eller vetenskapliga artikelabstrakt eller – som i ett av exemplen nedan – ett övergripande och inledande sovrande bland fritextsvar. Här konstrueras forskarens första förståelse för det empiriska materialet och idéer om dess innehåll och form och vilka teman och kategorier det omfattar börjar formas samt idéer om teoretiska redskap för att förstå resultaten kan dyka upp. Men en noggrann kvalitativ analys slutar inte där, utan kräver upprepade läsningar, nedbrytning av textmaterial till empiriska enheter (data) som kan tolkas, sorteras, förstås och omtolkas samt omsorteras beroende på hur forskarens förståelse utvecklas. Det är exempelvis inte ovanligt att de teman man först tror sig ha hittat behöver fogas ihop till färre teman eller brytas sönder till fler teman. Att kategorier och teman byter plats med varandra eller att teorierna som används för att begripliggöra alltihop byts ut och därmed kräver nya tolkningar och förståelser är vanligt (Boolsen, 2007; Widén, 2015).

Här blir en levande och transparent läsprocess en viktig del av innehållsanalysen, dels för att kartlägga tillvägagångssättet, dels för att forskaren ska kunna spåra sig tillbaka när analyserna tagit fler vändor än vad minnet kan hålla reda på. Här blir då också kodning av texterna en del av processen. Kodningen kan vara mer eller mindre avancerad, i vissa fall handlar den helt enkelt om att markera nyckelord i texterna, ibland handlar det om markering av meningsbärande enheter med färger eller med övergripande ord som sedan blir teman eller kategorier, och ibland behöver kodningen bli väldigt teoretiskt orienterad där koderna hämtas från tidigare forskning och sedan tillämpas på materialet ifråga.

Det finns en uppsjö tips och råd om hur kodning kan genomföras – Grounded Theory och interpretativ fenomenologisk analys (IPA) är två traditioner som har relativt strikt formulerade tillvägagångssätt, medan det till exempel inom kvalitativ innehållsanalys finns såväl strikta som liberala förhållningssätt till kodning där kodningen snarare görs genom upprepad behandling och sortering av materialet (Graneheim & Lundman, 2004). Vi återkommer till detta i exemplen nedan, men här kan det räcka med att säga att den manifesta betydelsen av texten (det som de facto står) bryts ner till latent betydelse (det som ligger under eller outtalat i texten)

genom abstrahering (reducering) av mening från text som sedan ges en kod (eller ett slags namngivande markering) som i sin tur kan användas för att samla flera olika textexempel under en och samma kod/beteckning (Graneheim & Lundman, 2004). Kodningen kan göras med hjälp av överstrykningspennor, post-it-lappar, med digitala analysverktyg eller genom tabulering. Av största vikt blir dock att ha tydliga kodningsprotokoll där koderna förklaras och relateras till varandra och som gör det möjligt för forskaren att spåra sin process bakåt i tiden ifall revideringar eller korrigeringar behöver göras.

## Forskningens kvalitet

Alldeles oavsett vilken sorts forskning som bedrivs måste dess kvalitet alltid vara föremål för löpande utvärdering och kvalitetssäkring (Thornberg & Fejes, 2015). I det här fallet menas med ordet kvalitet hur bra eller robust forskningens process, resultat och slutsatser bedöms vara. Om forskningens kvalitet bedöms vara hög kan slutsatserna anses bättre förankrade och mer trovärdiga än om kvaliteten är låg. Forskningens kvalitet beror sedan på väldigt många variabler, alltifrån valet av forskningsfråga, formulering av syfte, val av informationskällor, insamling och analys av data påverkar detta. I kvantitativ forskning används vanligtvis termerna validitet och reliabilitet för att diskutera forskningens kvalitet. Validitet avser huruvida forskningen mätt det som avsågs att mätas och inte oavsiktligt råkat mäta något annat. Här finns dessutom en uppsjö olika validitetsbegrepp (jfr Larsson, 2005; Moss et al., 2009; Onwuegbuzie & Leech, 2007; Shadish et al., 2002). Låt oss ta ett enkelt exempel för att förklara detta: en forskare har ställt enkätfrågan ”hur skulle du skatta kvaliteten i ditt arbete?” och gett respondenterna en skala från 1 till 5 för att ge dem möjligheten att ge ett kvantifierat svar. Här uppstår då flera validitetsproblem.

De första handlar om begreppsvaliditeten. Till exempel kan frågan ställas om respondenterna utgår från samma förståelse av kvalitetsbegreppet. Vad kännetecknar ett kvalitativt arbete? Det andra avser betydelsen av ordet *arbete*. Förhåller sig respondenterna på samma sätt till vad arbete betyder? Någon kanske tror att frågan handlar om arbetsprocessen medan en annan tror att frågan handlar om resultatet av arbetet. En tredje problematik handlar om huruvida respondenterna är benägna att vara ärliga i sina svar eller inte – om de har en bra eller dålig självbild eller om de tror

att svaren kan användas i en lönesättning kan påverka hur de svarar. Till slut kan frågan ställas huruvida rätt respondenter har värvats. Eventuellt finns det en snedrekrytering i värvningen av respondenter och de personer som är riktigt intresserade av frågorna eller som har utrymme i form av tid för att svara på enkäter under arbetstid blir överrepresenterade, vilket gör att vi missar de respondenter som har för mycket att göra eller som har för lite intresse av enkäten för att svara. Då gäller inte resultaten för hela populationen.

Där tangerar vi reliabilitetsfrågan – kan vi lita på att resultaten skulle hålla om någon annan skulle reproducera studien? Skulle resultaten gå att generalisera på hela den studerade populationen? Hur långt går det att dra slutsatserna? Skulle resultaten på en sådan enkät som riktas mot gymnasielärare exempelvis även kunna berätta något om förskollärare eller sjuksköterskor?

I kvantitativ forskning finns flera olika sätt att säkerställa såväl undersökningens validitet som resultatens interna och externa reliabilitet. Ibland handlar det om justering av insamlade värden, ibland handlar det om statistiska sannolikhetsberäkningar och redogörelser för eventuella felmarginaler. I kvalitativ forskning har vi inte sådana beräkningsmöjligheter och då kan behovet uppstå för andra kvalitetsbegrepp – och då används ofta orden *trovärdighet* och *tillförlitlighet* istället (jfr Larsson, 2005). Om våra resultat ska anses trovärdiga behöver läsaren av studien övertygas om att undersökningen har riktat sig till rätt respondenter, alltså personer som kan ge relevanta svar, med rätt metoder samt att frågorna använt såväl väldefinierade begrepp som lämpliga följdfrågor för att säkerställa att rätt data samlats in på ett täckande sätt. Tillförlitligheten handlar i sin tur om att läsaren kan lita på att resultatredovisningen är transparent och korrekt samt att slutsatser som dras har grund i såväl empirin som de teoretiska redskapen (Boolsen, 2007; Onwuegbuzie & Leech, 2007).

I kvalitativ innehållsanalys behöver en diskussion om trovärdighet och tillförlitlighet föras löpande på flera nivåer (Graneheim & Lundman, 2004; Larsson, 2005). För det första behövs transparens avseende såväl urvalet av informanter som hur datainsamlingen genomfördes samt kring hur analysen organiserades och teoretiserades. Det ger läsaren möjlighet att förstå och värdera resultatens trovärdighet. Sedan behöver det visas hur slutsatserna som dras är tillförlitliga genom att noggrant visa hur de grundas i de empiriska resultaten och hur de teoretiska redskapen möjliggör och grundar de läsningar som görs.

## Exempel 1: Empiridriven (och insiktsdriven) innehållsanalys

Det första exemplet på kvalitativ innehållsanalys kommer från en av artiklarna jag skrev inom ramarna av min avhandling (jfr Magnússon, 2015, 2016). Processen kring denna artikel var empiridriven av rätt enkla skäl. Forskargruppen hade genomfört en totalpopulationsundersökning<sup>2</sup> bland fristående grundskolor<sup>3</sup> i Sverige med hjälp av enkäter (no: spørreskjema). De två sista frågorna i enkäten var så kallade fritextfrågor, det erbjöds alltså en textruta som respondenterna kunde skriva sina svar i och inga på förhand formulerade svarsalternativ gavs. Frågorna var formulerade på följande sätt: "Är det något speciellt ni vill lyfta fram i ert arbete med elever i behov av särskilt stöd?" och "Övrigt". En stor andel av populationen skrev svar i dessa fält och runt 400 svar togs fram för analys.

I och med att skolorna lyfte väldigt olika aspekter av sitt arbete med särskilt stöd fanns det inga tydliga kriterier eller teman att närma sig de handskrivna svaren på. Snarare hade jag en hög sidor med handskrivna svar utan en inbördes ordning. Det krävde en empiridriven och inledningsvis väldigt induktiv analys med det som kallats konventionell kvalitativ innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005). Metodologin grundas i första hand på procedurer beskrivna av Krippendorff (2004), med hänsyn till den utveckling som sedan ägt rum i både terminologi och (Graneheim & Lundman, 2004) analytiska tillvägagångssätt (Cho & Lee, 2014).

Analysprocessen genomfördes i fyra steg (eller faser). Först inleddes en förberedande fas och en översikt över de svarande skolorna genomfördes. Här samlade jag in statistisk information kring flera beskrivande variabler i det övriga enkätmaterialen och jämförde respondenterna med populationen som helhet för att se om de skolor som svarade på fritextfrågan skilde sig väsentligen från övriga skolor. Analysen visade att det inte fanns några sådana skillnader. Svaren skilde sig däremot markant i längd och kvalitet från varandra, allt ifrån ett-ords-svar som "nej" (som svar på frågan om de ville säga något mer) till korta essäer. Oftast var svaren dock relativt korta,

2 Vi hade alltså skickat enkäter till samtliga fristående grundskolor i Sverige, då 686 stycken. Undersökningen fick mycket bra svarsfrekvens, ungefär 79 %, och var den första av sitt slag i Sverige (om inte hela Norden).

3 Fristående skolor (vanligen kallade friskolor) i Sverige finns på förskole-, grundskole- och gymnasienivå och drivs av privata aktörer, t.ex. aktiebolag, stiftelser eller kooperativ. De finansieras med offentliga medel från kommunen som ska motsvara genomsnittskostnaden per elev i kommunen som friskolan verkar i, utan kostnad för eleven eller elevens familj. Mellan 15 och 20% av eleverna på grundskolenivå i Sverige går i en friskola.

innehållande en till fyra meningar. I flera fall sträckte sig svaren dock utanför den tilldelade rutan. Eftersom enkäterna hade samlats och skannats in automatiskt av Statistiska centralbyrån<sup>4</sup> låg en del av svaren utanför den automatiska skanningsenhetens räckvidd. Som tur var hade jag även alla enkäter i pappersformat inlåsta i ett kassaskåp och kunde därför kontrollera samtliga enkäter, samla in de frågeformulär som verkade sakna text i de skannade filerna i mitt arkiv, studera dem och antingen korrigera dem eller skanna om dem för ny utskrift. Sådan kontroll av empirins kvalitet är ett viktigt steg i vilken forskningsprocess som helst.

Den andra fasen inkluderade den första läsningen och analysen av texterna. Svaren lästes och lästes om för att möjliggöra fördjupad förståelse av empirin, och första intrycket av texternas teman skissades. Sedan klippte jag varje svar i mindre lappar (ibland berörde svaren flera olika teman) och kategoriserade dem i högar med tio övergripande teman som jag tyckte framkom vid läsningen. Här kunde en datareduktion genomföras där en del av svaren sorterades bort, exempelvis fanns ingen anledning att ta med svar som ”nej” eller där personuppgifter skrevs med i den fortsatta analysen. Varje hög lästes sedan igen och i några fall flyttades svar mellan de tio olika temahögarna i ett slags omvärderingsprocess. Slutligen lästes varje hög om och kategorier och underkategorier till de olika temana abstraherades. Jag beskriver detta mer i detalj här nedan.

En ytterligare datareduktion genomfördes i en tredje analysfas, i det här fallet avseende vilka teman som vore möjligt att göra en begriplig och talande analys av för en forskningsartikel, och ett urval av fem av de tio övergripande teman gjordes för ytterligare och mer djupgående analys. Valet av teman gjordes enligt fyra kriterier:

- a) de innehöll material som var tillräckligt omfattande för en djupare analys (de var mer än en mening eller ett fåtal ord)
- b) de diskuterade frågor av liknande nivå och innehåll
- c) det fanns möjlighet till en analys som relaterade till en bakgrund av tidigare forskning
- d) de fem teman som valdes diskuterade det specialpedagogiska arbetet på skolan (de övriga fem som valdes bort diskuterade andra frågor).

---

<sup>4</sup> Svensk myndighet som samlar in statistik, publicerar rapporter och assisterar forskare med forskningsprojekt, såväl i identifieringen av respondenter som administrationen och insamlingen av data.

Vid en sista omläsning och omtolkning av materialet delades ett av de fem utvalda temana upp och gjordes till kategorier i ett av de andra temana eftersom det var mer i linje med innehållet i temana. Således redovisade artikeln (Magnússon, 2016) till slut fyra teman som resultat från analysen med ett antal kategorier och underkategorier som visade materialets mångfald.

Termerna kategorier och underkategorier förstås enklast som en hierarkisk indelning av empirins innehåll. Till exempel hittade jag i empirin flera svar som kunde ses som beskrivningar av den egna skolan. Detta gjordes till det övergripande temat *Vår skola* (se tabell 4.1) och där samlades alla uttalanden som på något sätt relaterar till beskrivningar av den egna skolan som skolans profil, personalens kompetens, skolans arbete med inkludering och förhållandet till elever och vårdnadshavare. Vart och ett av dessa beskrivningsområden bildar då en kategori vardera. Därunder samlades sedan underkategorier, det vill säga exempel på meningar som relaterar till kategorierna. I det här fallet kan vi ta kategorin Profil som exempel där den första underkategorin omfattade beskrivningar av metoder eller arbetssätt, beskrivningar av skolans mål och perspektiv, beskrivningar av skolans storlek och beskrivningar av hur skolan arbetade annorlunda eller mer innovativt än vad andra skolor gjorde.

**Tabell 4.1.** Från Magnússon (2016) som visar tema, kategorier och underkategorier

Theme:		"Our school"		
Categories:	Profile	Competence	Inclusion	Pupils & parents
Subcategories:	Descriptions of methods/ approaches	The staff is competent	Is an overarching goal	Pupil properties – deficiencies
	Goals and perspectives	Description of the competence at the school	... is good	Pupil´s foreign background and/or home situations are problematic
	School size	Specific competence is acquired externally when needed	... is not always good	Parental cooperation or refusal to cooperate
	Alternative or innovative organisation		Focus on flexibility and/or individualisation	



Tabellen här ovan kommer från en artikel (Magnússon, 2016) och illustrerar hur temat ”Vår skola”, dess kategorier och underkategorier strukturerades hierarkiskt. I brödtexten som följde tabellen fanns sedan en mer noggrann beskrivning av temat och dess kategorier och för varje underkategori gavs exempel på respondenternas svar. Där lyftes särskilt svar som kunde visa på materialets bredd. Till exempel illustrerades underkategorin ”skolans storlek” med svar som diskuterade hur en liten skola gav bra förutsättningar för att skapa en gemenskap mellan alla elever och lärare på skolan och även svar som lyfte att en stor skola kan ha bättre förutsättningar för att driva sin verksamhet kostnadseffektivt och tillhandahålla tjänster som små skolor inte har råd med (som tillgång till utbildade speciallärare).

Denna studie var alltså ett exempel på grundforskning som var empiridriven och induktiv, men där resultaten sedan sattes i relation till tidigare forskning och teorier inom det specialpedagogiska fältet. Empirin hade samlats in från en stor mängd respondenter och var i princip en osorterad samling med handskrivna svar som kunde handla om allt från kritik mot enkätens frågor och utformning till längre essäer om skolans specialpedagogiska arbete. Därför blev detta tillvägagångssätt lämpligt i det här fallet. I de kommande två exemplen var detta dock inte fallet, men en del av procedurerna (läsning, kodning, tolkning, teman, kategorier och underkategorier) användes även där.

## **Exempel 2: Teoridriven innehållsanalys av policy**

Det andra exemplet är en innehållsanalys som görs med hjälp av teoretiska verktyg redan från början, en så kallad teoridriven innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005). Jag har gjort flera sådana studier där en mängd policytexter av olika slag samlats in och analyserats (jfr Magnússon, 2019; Magnússon et al., 2019; Magnússon & Magnúsdóttir, 2024; Magnússon & Rytzler, 2022; Magnússon & Sims, 2021). Således var empirin i samtliga fall annorlunda än i första exempelstudien där den bestod av handskrivna svar från individuella respondenter. Teorierna som drev innehållsanalyserna kan därför också sägas ha klivit in redan i formuleringen av studiernas syfte och frågor eftersom det där stipulerades väldigt specifika sätt att förstå policy och dess relation till praktik. För att återkoppla till Alvessons och Sköldbergs (2017) indelning av drivkrafter i forskning (som redogjordes

för ovan) kan den här studien falla under emancipatoriskt och polyfoni-driven forskning. Även om den liknar diskursanalytiska studier utgår den från en grundläggande innehållsanalys som görs med hjälp av teoretiska analysbegrepp.

Här definierades empirins grundläggande material, utbildningspolicy liksom uttalanden från makthavare som är avsedda att påverka praktik inom de organisationer som åsyftas i text (Ball, 1993). Dessa texter kan i sin tur vara av olika slag, alltifrån riksdagsmotioner, statliga rapporter och lagtexter till uttalanden i media, tal och statistik kan falla under policyn så länge den publiceras med avsikten att påverka verksamheterna (Bacchi & Goodwin, 2016).

I både Sverige och Norge förbereds reformer på utbildningsområdet på samma sätt som på andra områden. Regeringen tillsätter en utredning med enskilda eller flera utredare som sedan utreder specifika och politiskt formulerade frågor. Dessa lämnar sedan en rapport till riksdagen som i sin tur blir föremål för debatt i riksdagen och yttranden från remissinstanser. På utbildningsområdet kan remissinstanser exempelvis vara lärarnas fackföreningar, kommuner och fristående huvudmän, universitet och forskningsinstitut, statliga myndigheter och företag som verkar på området. Därefter förbereds propositioner om lagförändringar eller regleringar som genomgår omröstning i riksdagen innan de fastställs och implementeras. Både de statliga utredningarna och propositionerna kan med andra ord ses som policytexter, och det kan även motioner och debatten i riksdagen anses vara. I det här fallet (en kommande publikation) samlades statliga offentliga utredningar (så kallade SOU:er) och lagförslag (propositioner) från svenska riksdagen som relaterade till de valda utredningarna om reformer av såväl grundskolereformer som lärarutbildningar. Syftet med studien var att undersöka om utbildningsreformer på lärarutbildningsnivå relaterades till reformer som gjorts på grundskolenivå samt att söka särskilt efter olika sätt att begreppsliggöra å ena sidan traditionella politiska frågor som likvärdighet, social sammanhållning och jämlikhet (no: likestillig) inom skolsystemet och å andra sidan marknadsorienterade frågor som konkurrens, val, privatisering och standardisering.

Därtill användes några olika teoretiska redskap för analysen. Innehållsanalysen strukturerades med hjälp av delar av Carol Bacchis (1999) diskursanalytiska frågebatteri. Således var den teoridrivna även i genomförandet av läsningarna. De frågor som valdes var

- 1) Vilka problem förekommer i texterna och hur framställs de?
- 2) Hur prioriteras de problem som presenteras?
- 3) Vilka lösningar föreslås för att ordna problemen?
- 4) Vad är det som lämnas utanför texterna i form av både problemformuleringar och lösningar?

Analysen utifrån dessa frågor hjälper både i själva strukturen av studien och i termer av att lyfta fram och synliggöra det outtalade. Men det räcker bara så långt, här behövdes också andra teoretiska verktyg för att diskutera resultaten. För att hjälpa till med detta valde jag flera begrepp utvecklade av Thomas Popkewitz (2008, 2009) som kan synliggöra och förstå underliggande budskap i policy som kan få stora konsekvenser för hur vi förstår skolan, skolverksamhet, elever och lärare.<sup>5</sup>

Popkewitz är en amerikansk läroplansteoretiker som till hög grad är inspirerad av diverse franska (och till viss del postmoderna) teoretiker som Bourdieu, Derrida, Foucault och Rancière. Det betyder att han är intresserad av såväl maktstrukturer som analyser av det som inte sägs direkt i policytexter men som till viss del antyds genom texternas formulering, deras hierarkisering och prioriteringar. För att komma åt dessa använder han metaforer på ett liknande sätt som görs inom skönlitteratur för att synliggöra inneboende mening och outtalade meddelanden. Exempel på Popkewitz metaforer är termen ”skolans rationalitet” – som han vill mena innebär att organiserad utbildning alltid är jämförande och hierarkiserande. Eleverna rangordnas, jämförs och kategoriseras för att bli begrip- ligo och hanterbara i skolsystemet. Popkewitz menar också (med stöd i Hacking, 1986) att policytexter ”skapar människor”. Han menar självfallet inte att människor blir till i policytexter, snarare är det så att vi kan se hur vissa typer av människor prioriteras och bortprioriteras genom analyser av hur de skrivs fram i policytexter. I vissa fall skrivs specifika idealmänniskor fram, som ”den entreprenöriella eleven”, ”den vetenskapligt grundade läraren” eller ”elev i behov av specialpedagogiskt stöd”. Dessa kategorier beskriver, enligt Popkewitz (2008, 2009), både den önskvärde eleven (och läraren) såväl här och nu som den framtida medborgaren. I vissa fall kan dessa framskrivningar bli väldigt generella, som att eleverna ska bli ”demokratiska medborgare” eller att ”alla elever har rätt till utbildning”. Men då kommer

---

5 Se även Magnússon, 2019; Magnússon et al., 2019; Magnússon & Rytzler, 2022; Magnússon & Sims, 2021 för artiklar med liknande arbetssätt.

ytterligare en metafor till användning, dvs. metaforen om policytexternas ”dubbla gest”. Den innebär att även när en idealtyp av elev eller lärare skrivs fram så beskrivs implicit även dess motsats fram. När den demokratiska medborgaren skrivs fram som ett av skolsystemets mål kan vi därför ana dess motsats – medborgaren som inte är del av samhället och demokratin och eleven som inte är del av ”alla elever” redan nu. Sådana medborgare och elever kommer alltid att finnas och utan dem skulle meningar som ”alla elever har rätt till utbildning” inte bli meningsfulla – de kan bara fungera så länge det finns elever som är utanför ”alla elever”.

I en mening är kombinationen av Bacchis (1999) poststrukturella frågebatteri för struktureringen av analysen och Popkewitz postmoderna metaforer redskap för ett slags diskursanalys som å ena sidan är maktkritisk och å andra sidan polyfonidrivna (Alvesson & Sköldberg, 2017) i och med att de handlar om att synliggöra förgivettaganden och underliggande idéer. Å andra sidan kan även diskursanalys ses som ett slags djupgående innehållsanalys – i det här fallet teoridrivna. Resultaten struktureras utifrån Bacchis frågor och teoretiseras med hjälp av Popkewitz metaforer. Studien presenteras då inte nödvändigtvis utifrån teman, kategorier och underkategorier som i det föregående exemplet utan snarare i termer av problembeskrivningar, lösningar, prioriteringar och det som lämnas utanför – och diskuteras och fördjupas med Popkewitz metaforer i löpande text. Således skilde sig även presentationen av resultaten markant från de övriga två exemplen.

### **Exempel 3: Sammanfattande (historisk) innehållsanalys av artiklar från media**

Det tredje exemplet är en studie av hur begreppet ”pedagogiska etablissemangen” förekom och utvecklades i svensk skoldebatt över tid (Magnússon, 2020, 2021). Anledningen till att detta ämne tycktes intressant var att begreppet användes tillsynes alltmer i debatten och då allt som oftast utan någon ytterligare redogörelse. På så sätt verkade begreppet ha ett inneboende förklaringsvärde – men det användes samtidigt på väldigt olika sätt av olika skribenter och emellanåt på olika sätt av samma skribenter. Därför ville jag göra en empirisk undersökning av begreppet, och i det här fallet verkade en sammanfattande innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005) vara lämplig – med vissa justeringar. Det tredje exemplet skiljer sig därför från de två tidigare exemplen på två olika sätt. Å ena sidan struktureras analysen

uttryckligen kronologiskt och historiskt sammanfattande eftersom den undersöker begreppsutveckling över tid. Å andra sidan insamlades och undersöktes även en annan sorts empiri än i de två tidigare exemplen. I det första exemplet samlades handskrivna enkätsvar som skrivits av respondenter. I det andra exemplet valdes specifika policytexter och lästes med teoretiska glasögon. I det här fallet gjordes sökningar av olika variationer av ”pedagogiska etablissemangen” i Kungliga bibliotekets mediearkiv där samtliga artiklar från dagstidningar, facktidningar och andra tryckta mediekällor finns inskannade. Huvuddelen av empirin var därför debattartiklar, insändare, intervjuer, krönikor och ledartexter från media. Empirin kompletterades med sökningar i de största svenskspråkiga vetenskapliga tidskrifterna i det pedagogiska forskningsfältet, i ett antal debattböcker om skola och utbildningspolitik, i riksdagens arkiv samt i sociala medier och bloggar om skolfrågor.<sup>6</sup>

Som syns är empirin väldigt spretig och av olika kvalitet. Debattartiklar och insändare kan vara i varierande grad välformulerade, ledartexter uttrycker ofta en politisk positionering där begrepp som ”pedagogiska etablissemangen” används som ett retoriskt redskap (jfr Magnússon, 2020) snarare än som en seriöst stipulerad eller välutvecklad förklaring till skolans problem. Riksdagsmotioner är däremot oftast mer genomtänkta och utvecklade – men det visade sig snabbt att begreppet även här användes på ett ganska lättvindigt sätt. När all empiri väl samlats in blev det aktuellt att strukturera analysen. Den första läsningen kan sägas ha gjorts när sökningar gjordes efter termen. I den andra läsningen utgick jag från Kosellecks (1985) distinktion mellan synkron och diakron analys där jag gjorde en diakron analys, det vill säga en studie av begreppets kontinuitet, förändring och utveckling över tid, snarare än en synkron analys där begreppets sociala och politiska kontext studeras historiskt. Som jag skrev i studien hade ”en kombination av dessa analysansatser [...] varit önskvärd för att se hur begreppet använts av olika politiska aktörer och för att studera andra begrepp som används synonymt eller med liknande funktion” (Magnússon, 2021, s. 237) men ett avvägande avseende såväl studiens utrymme som tidsramar samt empirins allmänt begränsade djup

6 I slutändan uteslöts inlägg i sociala medier av både kvalitets- och etiska skäl. Gränsdragningen mellan det som kan anses vara öppna och offentliga uttalanden och individuella tankar uttryckta på mer eller mindre raljant sätt blev för svår att dra utan godtycklighet. Endast ett fall, en fotnot som refererade till en debattartikel jag själv författat, hittades i vetenskapliga tidskrifter så de lämnades också utanför analysen. Däremot hittades några fall från riksdagsmotioner och ett flertal inlägg på en välbesökt skolblogg som gjorde anspråk på att ha myntat termen pedagogiska etablissemangen och som därför inkluderades.

fick sådana ambitioner läggas åt sidan. Analysen kan därför ses mer som en sammanfattande kvalitativ innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005), där narrativet struktureras kronologiskt. Tematiseringen av resultaten var därför given, den utgick från tid, men gränserna för de olika tidsperioderna behövde dras och argumenteras för. Här blev då följande punkter centrala för de olika tidsperioderna. Det var alltså viktigt att se till

- 1) förekomstens sammanhang
- 2) beskrivningar av etablissemangets medlemskap
- 3) etablissemangets aktivitet eller brist därpå
- 4) förklaringsvärdet för olika skolkriser.

Här blev de upprepade läsningarna centrala för behandlingen av ämnet. Det blev å ena sidan tydligt att användningen av begreppet ökat över tid, från sparsam förekomst i början till en frekvent och aggressiv användning i den sista tidsperioden. Det blev också viktigt att illustrera mångfalden i hur etablissemanget beskrevs och kontexterna som det lyftes upp i. Därför kan tiderna betraktas som motsvarande teman, punkterna ovan som motsvarande kategorier och olika typer av uttalanden om etablissemangets underkategorier.

En sammanfattande innehållsanalys är dock begränsad. Visst kan den strukturera det empiriska materialet så att resultat kan börja anas, men något saknades för en mer djuplodande tolkning av resultaten. Efter flertalet noggranna läsningar tyckte jag mig kunna se mönster i användningen av begreppet – det vill säga att pedagogiska etablissemanget hade ett slags retorisk funktion. De som använde begreppet gjorde det som ett slags genväg i sin argumentation. Pedagogiska etablissemanget var en allehanda förklaring på en mängd problem och således förenklade användningen av begreppet resonemang som egentligen krävde utförliga belegg. Vägen från problembeskrivning till de egna lösningarna blev alltså kortare. Här är ett par exempel: Varför visar svenska skolan så dåliga resultat på PISA-undersökningarna? Svar: Pedagogiska etablissemanget har förstört läroplanen. Varför vill så få bli lärare i Sverige? Svar: För att pedagogiska etablissemanget har förstört lärarutbildningen. Varför ökar kriminaliteten bland unga? Svar: På grund av pedagogiska etablissemangets postmoderna avsky mot fasta sanningar.

Denna kortslutning användes närmast systematiskt och eftersom definitionen av pedagogiska etablissemangets medlemmar och dess politiska och organisatoriska hemvist oftast är bristfällig blir det ett slags skuggvarelse som kan åberopas vid behov.

Jag fördjupade mig därför i forskning om konspirationsteorier och deras användning, utveckling och kännetecken och fann att där fanns flera lärdomar att dra som också kunde hjälpa mig att förstå pedagogiska etablissemangen som fenomen i svensk skoldebatt. Här handlade det dels om den tidigare nämnda retoriska funktionen, dels en psykologisk funktion, en social funktion och en politisk/populistisk funktion.

Således kan denna studie enklast förstås som en sammanfattande, kronologiskt strukturerad innehållsanalys där teoretiska tolkningar av resultaten gjordes för att begripliggöra dem. Resultaten presenterades i några olika kapitel, vardera för en specifik tidsperiod, och pedagogiska etablissemangets förekomst diskuterades i relation till konspirationsteoretiska kännetecken och funktioner. Återigen presenterades resultaten alltså i löpande text snarare än med hjälp av tabeller, men här blir det åter viktigt att använda teoretiska begrepp som tydliga strukturer som gör att läsaren kan navigera i materialet och förstå var hen är.

## Avslutningsvis

Det här kapitlet hade som syfte (no: hensikt) att presentera olika tillvägagångssätt för kvalitativ innehållsanalys inom utbildningsvetenskaplig forskning. Inledningsvis diskuterades kvalitativ innehållsanalys som en egen metodologi som växt fram från tidigare innehållsanalytiska traditioner. Jag diskuterade sedan ett flertal viktiga begrepp alla forskare behöver förhålla sig till i behandlingen av kvalitativa data. Till slut presenterade jag tre olika studier jag själv har gjort där kvalitativa innehållsanalyser har varit den grundläggande ansatsen. De olika studierna hade olika syften, hade samlat in väldigt olika typer av empiri och var i behov av väldigt olika teoretiska förklaringsmodeller. I det här avslutande avsnittet kommer jag att reflektera lite kring de centrala begreppen som presenterades inledningsvis i kapitlet och hur de får uttryck i de tre olika exempelstudierna.

Alla studierna var empiridrivna i betydelsen att empirin som samlades in var grunden för både analyser och slutsatser. Däremot kan den första studien också sägas ha varit mer insiktsdriven än de övriga två eftersom jag där letade öppet efter teman i det empiriska materialet som handlade om väldigt olika saker och som var av varierande kvalitet. Här blev också tabeller och tydliga redogörelser för studiens teman, kategorier och underkategorier väsentliga för att synliggöra resultaten. Den andra studien var teoridriven med maktkritiskt perspektiv och inspiration från polyfonidrivna och



postmoderna teoritraditioner (se kapitlets första avsnitt). Här utgjorde specifika teoretiska begrepp såväl analysens struktur (Bacchi) som analytiska redskap för läsningen (Popkewitz). Den teoretiska tolkningen skedde därför löpande och gjordes explicit i brödtexten snarare än att den illustrerades med hjälp av tabeller som i första studien.

Till slut var den tredje studien en historisk studie av artiklar från media och diverse politiska utspel i olika forum. Därför innehöll den en tydligt sammanfattande och kronologisk (diakron) ansats där användningen och innebörden av ett specifikt begrepp kartlades över tid. För att begripliggöra begreppets användning och förekomst togs hjälp av teorier om konspirationsteoriers kännetecken och användning.

I alla studierna var upprepade läsningar av materialet av central betydelse, både i termer av att omvandla empiriska materialet till data, meningsbärande enheter som kunde kodas, sammanställas, tolkas, och sättas i relation till varandra, och i termer av teoretiska tolkningar av resultaten. Läsningarna var med andra ord inte bara en fråga om att läsa och läsa om – utan ett sätt att behandla, koda, sortera och arbeta med empirin. I den första studien gjordes läsningarna induktivt – det vill säga mönster söktes i en omfattande och ostrukturerad empiri för att sedan teoretiseras. De två andra studierna var snarare abduktiva i så måtto att de började induktivt men begripliggjorde resultaten löpande med hjälp av teoretiska begrepp och metaforer.

Forskningens kvalitet och vetenskaplighet grundas, som jag diskuterade ovan, i hög grad på huruvida insamlingen av empirin är rimlig och tömmande samt på analysernas genomförande. För att använda de för kvalitativ forskning vanliga begreppen tillförlitlighet (no: holdbarhet) och trovärdighet så säkerställs detta inte minst genom transparens kring olika vägval, tydliga redogörelser av forskningens olika steg och användningen av beprövade metoder och teoretiska redskap. Såväl urvalet av empiriska källor, behandlingen av empirin som tolkningen behöver därför dokumenteras och redogöras för på ett tillförlitligt sätt så att läsaren ska kunna förstå hur processen från forskningsfrågan till resultat och slutsatser gick till. Studier reproduceras sällan inom kvalitativ forskning, och ofta kan olika forskare föredra olika teorier eller urvalsmetoder. Därför är det relativt osannolikt (no: osannsynlig) att någon forskare skulle vilja (eller ens kunna) göra om en studie på exakt samma sätt. Däremot är det viktigt att andra forskare ska kunna förstå och värdera forskningsprocessen. Men det räcker inte heller med noggrant urval, bearbetning och analyser för att resultaten ska anses vara trovärdiga. Här blir det därför viktigt att diskutera resultat och



slutsatser i relation till tidigare forskning, visa på skillnader och likheter samt att använda lämpliga och relevanta teorier för att förklara dem.

Kvalitativa innehållsanalyser är ett rikt metodfält med flera olika tillvägagångssätt, och det finns flera olika redogörelser för hur man kan gå till väga. De lämpar sig därför särskilt bra för nybörjare eller unga forskare som träder in på forskningsfältet och kan vara i behov av såväl struktur som tydliga instruktioner som beskriver processens olika faser steg för steg. Men kvalitativa innehållsanalyser har också en flexibilitet i termer av teoretisk eklekticism samt ontologisk och epistemologisk mångsidighet, vilket gör dem anpassningsbara för den mer vana eller mer nytänkande forskaren och användbara för en mängd olika typer av empiri, alltifrån intervjuer och litteratur till policyer och tal. Och om forskaren är noggrann och transparent med sina vägval har de en potential för teoretiska och analytiska generaliseringar bortom det egna materialet.

## Forfatterpresentasjon

**Gunnlaugur Magnússon** är docent i pedagogik vid Uppsala universitet och har arbetat som postdoktor och som försteamanuensis II vid Universitetet i Oslo. Han har erhållit flera forskartjänster och varit delaktig i flera stora forskningsprojekt, inklusive POLNET projektet. Gunnlaugur har skrivit om utbildningspolicy och reformer, om lärarutbildning och skolans professioner samt om forskningsmetod och teori. <https://orcid.org/0000-0002-5079-9581>

## Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Bacchi, C. (1999). *Women, policy and politics. The construction of policy problems*. Sage Publications.
- Bacchi, C. & Goodwin, S. (2016). *Poststructural policy analysis. A guide to practice*. Palgrave Pivot.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, 13(2), 10–17.  
Reprinted in Ball, S. J. (Red.). (2006), *Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball* (s. 43–66). Routledge.
- Boolsen, M. W. (2007). *Kvalitativa analyser. Forskningsprocess, människa, samhälle*. Gleerups.
- Cho, J. Y. & Lee, E. H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19(64), 1–20.
- Elvstrand, E., Högberg, R. & Nordvall, H. (2015). Analysarbete inom fältforskning. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 218–237). Liber.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

- Hacking, I. (1986). Making up people. I T. C. Heller, M. Sosna & D. E. Wellbery (Red.), *Reconstructing individualism: Autonomy, individuality, and the self in western thought* (s. 222–236). Stanford University Press.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Koselleck, R. (1985). *Futures past: On the semantics of historical time*. Columbia University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16–35.
- Magnússon, G. (2015). *Traditions and challenges. Special support in Swedish independent compulsory schools* (doktorsavhandling). Mälardalen University.
- Magnússon, G. (2016). Representations of special support: Independent schools’ descriptions of special educational provision. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 155–170.
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 677–690.
- Magnússon, G. (2020). Det pedagogiska etablissemangets retoriska funktion. I Fejes, A. & Dahlberg, M. (Red.), *Perspektiv på skolans problem – vad säger forskningen?* (s. 55–70). Studentlitteratur.
- Magnússon, G. (2021). ”De är många, de är överallt, och de har makt ...” Historisk kartläggning av pedagogiska etablissemanget. I J. Landahl, D. Sjögren & J. Westberg (Red.), *Skolans kriser: Historiska perspektiv på utbildningsreformer och skoldebatter* (s. 233–260). Nordic Academic Press.
- Magnússon, G., Göransson, K. & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 67–77.
- Magnússon, G. & Magnúsdóttir, B. R. (2024). Sitting on all sides of the table? The OECD’s role in Icelandic education policy 2030. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2360797>
- Magnússon, G. & Rytzel, J. (2022). *Towards a pedagogy of higher education. The Bologna process, pedagogy and teaching*. Routledge.
- Magnússon, G. & Sims, C. (2021). Inkludering och särskild begåvning. Förutsättningar och dilemma i svensk utbildningspolicy. *Utbildning & Demokrati*, 30(1), 97–118.
- Moss, P. A., Phillips, D. C., Erickson, F. D., Floden, R. E., Lather, P. A. & Schneider, B. L. (2009). Learning from our differences: A dialogue across perspectives on quality in education research. *Educational Researcher*, 38(7), 501–517.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. (2006). Validity and qualitative research: An oxymoron? *Quality & Quantity*, 41(2), 233–249.
- Popkewitz, T. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform. Science, education, and making society by making of the child*. Routledge.
- Popkewitz, T. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: The reason of reason. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 301–319.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Wadsworth.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 256–278). Liber.
- Universitetet i Oslo. (2018). *Policy knowledge and lesson drawing in Nordic school reform in an era of international comparisons*. Hentet 15. januar 2021 fra <https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/sivesind-policy-knowing-and-lesson-drawing/>
- Westlund, I. (2015). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 71–89). Liber.
- Widén, P. (2015). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 176–193). Liber.
- Åstrand, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 270–292.



## KAPITEL 5

# Sammenliknende studier – et sosiologisk perspektiv

Kirsten Sivesind Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo, Norge

**Abstract:** The chapter introduces how comparative analyses can be justified and carried out in studies of education policy. First, I show how comparisons are based on a sociological-historical tradition that challenged empiricist-historical research in the late 19th century. The chapter presents key arguments by Simmel and Weber and neo-Kantian ideas that laid the foundation for comparative approaches to research from the early 20th century and onward. I also show how critical and constructivist perspectives changed some of the epistemological assumptions on which the classical sociologists built. Against this background, I give two examples of how comparative analyses of education policy and education systems are conducted, one that is founded on political scientific tradition and one that is more in line with a sociological-historical tradition. Finally, I conclude about the relevance of comparative research in education research and the need to think of academic research and politics as two separate contexts that are connected by the way experts deploy knowledge.

**Keywords:** comparative studies, epistemology, methodology, education policy, education systems

## Innledning

I sammenliknende studier skilles det gjerne mellom forklarende og fortolkende undersøkelser. Av og til framstilles disse alternativene som nærmest uforenlige. For eksempel deler Korsgaard (1999) mellom to kategorier av vitenskap: kunnskap som bygger på logisk-vitenskapelig tenkning og kunnskap som bygger på narrativ tenkning. Han hevder at den logisk-vitenskapelige kunnskapen handler om å forklare fysiske ting, mens den narrative angår tenkning og kunnskap som kan fortelle om «mennesker og deres forhold til seg selv og hverandre» (Korsgaard, 1999, s. 13). På denne bakgrunn skiller Korsgaard mellom *informasjonsbehandling*, som assosieres med den logisk-vitenskapelige tenkningen, og *betydningskapelse*, hvor fortellingen utgjør et medium for å skape sammenheng i livet til mennesker og kulturen de er en del av.

I metodebøker gjøres et tilsvarende skille mellom kvantitative og kvalitative studier. De kvantitative, som primært uttrykkes gjennom tall, assosieres med logisk-vitenskapelig tenkning, mens de kvalitative forbindes med kontekstnære og induktive studier av et tekstmateriale (se Magnússon, kapittel 4). Ikke sjelden assosieres den kvantitative, tallbaserte forskningen med et positivistisk kunnskapssyn. Schulte og Wermke (2019) presenterer for eksempel to tradisjoner: en positivistisk og en konstruktivistisk ansats. Ifølge forfatterne brukes den første for å forklare forskjeller som har sine strukturelle årsaker i en gitt virkelighet. Den andre anvendes for å forstå forskjeller mellom institusjoner og politiske relasjoner av mer midlertidig art, som kan fortolkes og rekonstrueres i lys av ideer og tankesett. Forfatterne assosierer Max Weber (1864–1920) til den sistnevnte kategorien (Schulte og Wermke, 2019, s. 41).

Jeg skal i de neste delene gå nærmere inn på de epistemologiske diskusjonene som banet vei for samfunnsteoretiske tilnærminger til studier av institusjoner og samfunn. Det er interessant at sammenliknende studier i samfunnsforskningen inkluderer både nomologiske og ideografiske perspektiver. Denne tilnærmingen støttes av sosiologiske klassikere som Georg Simmel (1858–1918) og Max Weber, som argumenterer for en «tredje maksime», og som overskrider dikotomien mellom kvalitative og kvantitative forskningstradisjoner.

Første del av kapittelet presenterer den epistemologiske og metodologiske diskusjonen med henvisninger til Simmel og Weber som sentrale bidragsytere. Ringer (1997) anser begge som ny-kantianere, og skriver at Simmel utviklet epistemologien mens Weber utviklet metodologien. Jeg har valgt å inndele kapittelet kronologisk ved å presentere utviklingen

av perspektiver og argumenter som la grunnen for denne sosiologisk-historiske tradisjonen og som i ettertid har endret seg i lys av den språklige vendingen som jeg presenterer kort. Dette overblikket er på ingen måte ment som en utfyllende beskrivelse av ulike fagtradisjoner, men representerer en historisk linje som fortjener mer oppmerksomhet all den tid franske sosiologer har fått en svært stor plass i utdanningspolitiske studier i den siste tiden. Dette valget mellom faglige perspektiver gir anledning til å reise spørsmålet om klassiske tenkemåter som utviklet seg i Tyskland på 18- og 1900-tallet er compatible med de samfunnsteorier som utvikles i dag.

I andre del av kapittelet eksemplifiserer jeg metodologiske problemstillinger som forutsetter en kombinasjon av kvantitative og kvalitative tilnærminger og hvor forskeren sammenstiller «bilder» (*images*) som binder ideer og analysemodeller sammen med iakttagelser og observasjoner av virkeligheten (Ragin & Amoroso, 2011). Som nevnt i kapittel 1 kan bilder mediere kunnskap på tvers av utdanningspolitiske kontekster. Bilder som lages på induktivt vis i arbeid med et forskningsmateriale og som former seg gjennom syntetiserende forestillinger, kan potensielt «overføres» til ikke-vitenskapelige sammenhenger, slik vi har studert (Hörmann & Sivesind, 2022; Sivesind, 2013). «Bilder» eller «forestillinger» gir mening både i en forskningssammenheng og i en ikke-akademisk sammenheng. Og videre, i den grad bildene bygger på en induktiv framstilling av data eller et materiale, vil de også gjøre politikken mer evidensbasert så sant de blir brukt for å støtte opp om et argument (Carney, 2009). Alternativt kan man anta at narrativer (Gorur, 2016) eller projeksjoner (Waldow, 2019) fungerer som medierende ledd mellom vitenskap og politikk.

I tredje del viser jeg til to empiriske eksempler. Først refererer jeg til en fersk artikkel som presenterer et svært omfattende datasett som kan anvendes for historiske studier av utdanningspolitikk og utdanningssystemer på tvers av land. Dette er en storskalaundersøkelse som tilbyr et omfattende datasett for å gjøre sammenliknende-politiske studier av utdanningspolitikk og utdanningssystemer fra 1789 og fram til i dag (Del Río et al., 2024). Undersøkelsen preges av en statsvitenskapelig forskningstradisjon hvor begreper og hypoteser testes mot empirien. Deretter presenterer jeg forskningsdesignet som har ligget til grunn for POLNET-studien<sup>1</sup> (Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform). Dette er en

---

1 Forskningsprosjektet POLNET (Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform in an Era of International Comparison) er finansiert av Norges forskningsråd, prosjektnummer 283467. Se Universitetet i Oslo (2018).

sammenliknende internasjonal studie av utdanningspolitiske tekster, og hvor forskerne har anvendt politisk-sosiologiske perspektiver (Steiner-Khamsi, 2013) og en mer moderat skala for innsamling av materiale enn i det første eksempelet (Karseth et al., 2022).

## Å studere utdanningspolitikk og historie i et sammenliknende perspektiv

Sammenlikninger kan sies å utgjøre et grunnleggende premiss i samfunnsvitenskapelige tenkemåter. Diskusjonene handler både om måter å studere historie på og hvordan fakta og hendelser inngår som elementer i studier av samfunnet. I denne delen vil jeg gjøre rede for kontinentale diskusjoner i vitenskapshistorien.

### Rankes historisme og arkivene som sted for forskning og kunnskapsutvikling

Det rådende vitenskapssynet på 1800-tallet var naturalistisk. Spesielt franske og engelske forskere omfavnet ideen at forskning først og fremst var en induktiv prosess. Den skulle baseres på fordomsfrie observasjon av fakta, rettet mot å lage universelle lover og eventuelt utlede forklaringer, basert på antagelser om at induksjon gjenspeilte generelle utsagn i form av teorier (Blaug, 1992). Dette synet på vitenskap omtales gjerne som positivistisk. Sannheten kunne bekreftes ved å observere fakta som empiriske konsekvenser av lovmessigheter som preget virkeligheten.

Filosofen John Stuart Mill (1806–1863), som fikk betydning for både økonomisk og politisk tenkning og som formidlet August Comtes (1798–1857) positivistiske prinsipper, er kanskje den mest kjente filosofen som inspirerte til denne type empirismeforskning. En interessant utvikling skjedde imidlertid på midten av 1800-tallet gjennom Leopold von Rankes (1795–1896) «historisme», som oppsto i en periode som har blitt karakterisert som «en av de store revolusjonene i vestlig tankehistorie» (Wines, 1981, s. 1). Inspirert av romantikken og den franske revolusjonen, ønsket Ranke å studere nasjonalhistorie og nasjonalstatens dannelse og historien bak denne. Han var til en viss grad opptatt av lovmessighet, a la positivistiske tankebaner; dette til forskjell fra historiografien i Storbritannia som utviklet seg på samme tid, hvor forskere argumenterte for å beskrive historien

på en levende måte gjennom store fortellinger som var myntet på et bredt publikum (Stuchtey & Wende, 2000, s. 18; Wende, 2000, s. 173).

Ranke var opptatt av å studere forholdet mellom ulike nasjoner og ikke bare enkeltstater eller nasjoner (Muhlack, 2000, s. 46–48). Han ønsket å avdekke de universelle aspektene ved historien, ikke kun fortellingene. På dette punktet fulgte Ranke i kjølvannet av ny-humanistiske tenkere som Johann Gottfried von Herder (1744–1803) og Wilhelm von Humboldt (1767–1835). Ranke var opptatt av å gjøre sammenlikninger mellom nasjoner, slik han antyder i sin introduksjon til «History of England»: «Dette er nettopp oppgaven med studiet av universell historie: å gjenkjenne disse innbyrdes relasjoner, å indikere forløpet av storstilte hendelser, som binder alle folkene sammen og dominerer deres historie. Selv ett blikk lærer oss at et slikt forhold eksisterer» (Ranke, 1981, s. 249).<sup>2</sup>

Formuleringen «at et slikt forhold eksisterer» viser tydelig at historien var nøkkelen til å undersøke virkeligheten i alle dens fasetter. Ranke var ikke bare interessert i å studere det konkrete forløpet av politiske prosesser, eller biografiske framstillinger av livet til paver og konger, men realitetene slik de ble framstilt gjennom dokumentasjonen i arkivene (Wines, 1981). Han var også opptatt av store begivenheter som «hendelser» og konkrete fakta (*facts and acts*) som han anså som relevante for å beskrive sjelslivet til mennesker. På denne bakgrunnen argumenterte Ranke for at historiske studier dannet det *materielle* grunnlaget for å avdekke ideer mer enn at ideene ble utviklet på et filosofisk-teoretisk grunnlag (Krieger, 1977, s. 30).

Basert på historismens prinsipper hevdet Ranke at forskeren var i stand til å skrive sann historie gjennom beskrivelsen av det som kunne dokumenteres og dermed bevises (Krogh, 2000, s. 104). I motsetning til det hegelianske formålet som innebar å bekrefte elementære strukturer i historien fra logisk-filosofiske antagelser om den naturlige og kulturelle verden, insisterte Ranke på at historievitenskapen var basert på sine egne premisser, på erfaringer samlet gjennom historisk dokumentasjon og ikke på filosofiske spekulasjoner (Lübcke, 1982b, s. 13). Ved å avstå fra å gjøre moralske vurderinger, og for å være mest mulig objektiv uten bruk av teori eller filosofi, kunne forskeren utforske hendelser og motiver som mennesker bar med seg (Kenyon, 1983).

---

2 Alle sitater som er hentet fra utenlandske kilder er oversatt av forfatteren. Videre er deler av teksten i dette kapittelet tidligere presentert på engelsk i Sivesind (2008).



Siden Ranke søkte etter universelle sannheter, var han på mange måter preget av en naturalistisk fagtradisjon. Slik sett var det ikke stor forskjell på Mills syn på empiri og Rankes historiske realisme (Oakes, 1977, s. 4). Samtidig var begge tilknyttet ulike forskningstradisjoner: Ranke var en tysk historiker som objektiverte verden ved å studere tekster fra arkiver. Mill på sin side var en britisk filosof som søkte å identifisere en universell teori basert på naturvitenskap innen humanvitenskapene (Lübcke, 1982a, s. 32). Det er på denne bakgrunn at Rankes historisme blir målet for kritikk, spesielt fra ny-kantianerne som ønsket å fornye historievitenskapen ved å trekke de filosofiske perspektivene inn i varmen. Det er disse forsøkene som etter hvert utvikles til en sosiologisk historieforskning som interessant nok inkluderer naturvitenskapelig tenkning, men uten dermed å bli positivistisk.

## Den formelle epistemologien til Simmel og betydningen av boklig kunnskap

Georg Simmel (1907/1977), som var såkalt ny-kantianer, kritiserte den historiske realismen som han selv kalte naturalisme og historisk empirisme, og som ifølge ham «forklarer sannhet som korrespondanse». I samsvar med Kants transcendentale filosofi argumenterer Simmel for en annen posisjon hvor han legger vekt på den logiske betydningen av å transformere virkeligheten gjennom en historisk undersøkelse:

Opgaven med å gjøre det mulig for oss å se hendelsen «slik den virkelig skjedde» er fortsatt naivt pålagt historien. I motsetning til dette synet er det nødvendig å gjøre det klart at enhver form for kunnskap representerer en oversettelse av umiddelbart gitte data til et nytt språk, et språk med sine egne iboende former, kategorier og krav. For å kvalifisere til en vitenskap, må fakta – indre, uobserverbare fakta så vel som ytre, observerbare fakta – svare på visse spørsmål, spørsmål som de aldri konfronteres med i virkeligheten og i sin form som rådata. For å kvalifisere som kunnskapsobjekter, blir visse aspekter av fakta framstilt i relieff, og andre blir henvist til bakgrunnen. Visse spesifikke egenskaper vektlegges. Visse immanente relasjoner etableres på grunnlag av ideer og verdier. Alt dette – som vi kan si det – overskrider virkeligheten. Fakta som gjenstander for kunnskap formes til nye konstruksjoner som har sine egne lover og sine egne særegne kvaliteter. (Simmel, 1907/1977, s. 77)

Simmel argumenterer for at virkeligheten er uendelig kompleks. Kvalitetene som karakteriserer hvert studieobjekt er så mangfoldige at de ikke kan beskrives på en endelig måte. På denne bakgrunn hevder Simmel at

historisk forskning opererer på to nivåer: et ontologisk nivå, som antar at historien utgjøres av objektene det skal forskes på, og et epistemologisk nivå, som skisserer «historien om historien». Følgelig konstruerer historieforskningen utsagn om historien slik den både oppleves og anerkjennes på (Oakes, 1977, s. 2). Han skriver at appersepsjon, et begrep som viser tilbake til Immanuel Kant (1724–1804), er kilden til enheten av mangfoldet og heterogeniteten til sanseoppfatninger. Historiske undersøkelser vil avhenge av at forskeren selv erkjenner verden med kategorier som avgjøres før vedkommende samler inn kildene sine, og ikke underveis eller etterpå. Følgelig er også oppfatningene av verden like viktige som selve opplevelsene av den. Fra denne epistemologiske posisjonen skriver Simmel: «I historisk undersøkelse er enheten i bevisstheten til det vitende subjektet – historikeren – kilden til enheten til den historiske personen – objektet for undersøkelsen» (Simmel, 1907/1977, s. 98).

På denne bakgrunn skriver Simmel at uansett forsøk på å gi uttømmende beskrivelser av virkeligheten, er det ingen mulighet for å gjengi «det sanne bildet». Dessuten, selv om det hadde vært mulig å lage en kopi av virkeligheten, vil den ikke i seg selv bidratt med kunnskap av historisk verdi (Oakes, 1977, s. 12). Det er med andre ord historikeren selv som lager en subjektiv syntese av historiske fragmenter som er bare delvis og diskontinuerlig sammenvevd. Simmel viser til en analogi fra kunsten, om maleren som skal lage et portrett. Foran personen står maleren og studerer de fysiske trekkene og egenskapene ved ansiktet. Like fullt er forskeren, som maleren, forpliktet til å tolke disse fasettene til et nytt medium, den estetiske oppfatningen i skapelsen av et bilde som er komplett, først når det skapes. Framstillingen representerer en enhet eller et sett av relasjoner og en gjensidig forsterkende tolkning av elementene i fenomenet som observeres. Likevel skriver Simmel at kunstneren, til forskjell fra vitenskapsmannen, er mer autonom i sin framstilling. Denne autonomien er imidlertid kun et spørsmål om grad, og ikke om to ulike former for representasjon: Faktisk vil historikeren aldri kopiere virkeligheten slik den skaper seg selv, fordi en slik framstilling «ville mangle et synspunkt eller en problematikk» (Simmel, 1907/1977).

Følgelig vil ikke historikeren være objektiv som i Rankes betydning av ordet. Likevel avviser ikke Simmel den historiske relevansen for måten å drive forskning på. I stedet relaterer Simmel formene for transcendentale undersøkelser både til psykologiske strukturer hos forskere og til den historiske og sosiale settingen vedkommende er en del av (Lübcke, 1982b, s. 21;

Simmel, 1907/1977, s. 29). Videre blir denne tankebanen uttrykt gjennom interessen for former, hvor forskningen rammes inn av noe som er ovenfor og nedenfor, så vel innenfor og som utenfor, distinksjoner vi finner igjen i blant annet Reinhart Kosellecks (1923–2006) arbeider (Koselleck, 1989) (se Magnússon, kapittel 4).

## Diltheys hermeneutiske historiefortolkning og betydningen av opplevelser

En parallell tradisjon til ny-kantianismen er videreutviklingen av hermeneutikken i siste del av 1800-tallet, som også representerer en moderne historisk fortolkningstradisjon. Wilhelm Dilthey (1833–1911) betraktet Kants arbeid som en løsning på filosofiens problemer selv om han avviste synet at den transcendentale filosofien tilbød kategorier som var passende for en historisk undersøkelse. Undersøkelser burde ifølge Dilthey bli etablert med henvisning til historiske erfaringer og ikke en transcendental filosofi alene. Dermed tilbød Dilthey en teori om tolkning som skulle utgjøre et bindeledd mellom filosofi og historiske disipliner (Dilthey, 1894/1977).

Dilthey selv argumenterte for en epistemologisk posisjon som skilte humanvitenskap fra naturvitenskap. Riktignok var han enig med Ranke i at gjenstanden for forskning var dokumentene som kunne gjenfinnes i arkiver, men menneskelig erfaring var utgangspunktet for å skrive, lese og fortolke dem, mente Dilthey. Simmel (1907/1977) på sin side argumenterte for at opptegnelsene, altså hvordan de ble kategorisert, katalogisert og videre fortolket og analysert, var uunnværlige for å studere historiens former og innhold. Hans posisjon representerte på sett og vis et motstykke til det historisistiske synet på kategorier som handlet om at dokumentasjonen på naturlig vis representerte strukturer og en inndeling som igjen kunne avdekkes og representeres i form av historisk forskning (Oakes, 1977, s. 8).

Felles for Simmel og Dilthey var rådet om å studere forskningsmateriale etter et tredelt skjema, først ved å ta utgangspunkt i en «umiddelbar opplevelse» (*erleben*, *Erlebnis*), dernest gjennom sitt «uttrykk» (*Ausdruck*) og til slutt gjennom en «tolkende forståelse» (*verstehen*) (Ringer, 1997, s. 27). Dette skjemaet ble av Dilthey presentert i «Construction of the Historical World in the Geisteswissenschaften» fra 1907 (Dilthey, 1907/2002). Verd å merke seg er at dette arbeidet ble påbegynt allerede i 1883, før Simmel avsluttet sin bok om samme tema. Denne framgangsmåten, fra å først

sanse, for så skape forestillinger om hva man ser, for deretter å utvikle bilder og begreper som gir mening i en faglig og teoretisk sammenheng, har bakgrunn i en hermeneutisk fagtradisjon. Også denne tankegangen er gjenkjennbar i dag, innenfor kvalitative, sammenliknede analyser, som riktignok legger vekt på fenomener som utgangspunkt for syntetiseringer, men like fullt med forståelse og fortolkning som et viktig innslag i forskningsprosessen (Ragin & Amoroso, 2011).

I teksten understreker Dilthey at en umiddelbar respons har forrang for hva som fanger interesse, og at den «levde» opplevelsen er reell ettersom den er forbundet med den subjektive psyken til den som gjør undersøkelsen (Dilthey, 1907–10/1999, s. 55; Makkreel, 1977, s. 6). Dilthey betegnet denne opplevelsen som «et i utgangspunktet uanalysert kompleks av nåværende sansninger, minner og forventninger, oppfatninger, intensjoner og evaluerende orienteringer (Ringer, 1997, s. 27). Denne inngangen til å analysere tekst bygger ikke alene på subjektive opplevelser, men utvider horisonten ved å legge vekt på forholdet mellom indre og ytre erfaring. Dessuten blir artikuleringer av alle rå observasjoner av denne typen ansett som organisert erfaring (*Erfahrung*) som med hell kan inkorporeres i den kognitive strukturen til akademiske disipliner (Dilthey, 1894/1977, s. 87; Ringer, 1997, s. 27).

Disse artikuleringene, om organiserte opplevelser, stemmer overens med Simmels konsept av historiens former og innhold, en konstruksjon som ble videreutviklet i Diltheys «livsfilosofi» (*Lebensphilosophie*). Her uttaler Dilthey at selv om alle aspekter av det historiske innholdet (skikker, kulturelle vaner, verdier) forholder seg til epoker i historien, er de også bestemt av generelle formasjoner av relevans på tvers av historiske perioder og som derfor kan eksponeres gjennom en strukturell analyse (Lübcke, 1982a, s. 33). Følgelig vil den som undersøker et forskningsmateriale være opptatt av både partikulære og universelle innsikter, et syn både Dilthey og Simmel deler med Ranke. Universell innsikt betyr i dette tilfellet at en kvalitativ studie av historiske fakta og hendelser kan komme fram til representasjoner som har gyldighet utover den spesifikke konteksten studien er gjennomført i, forutsatt at materialet blir fortolket og analysert.

På dette grunnlaget etablerer Dilthey en beskrivende psykologi som skiller seg fra den naturalistiske tilnærmingen. Han var svært uenig med dem som ønsket å etablere empiriske synteser, bygd på en idé om at teorien korresponderte med den observerte virkeligheten, slik som i

naturvitenskapen. I stedet argumenterte han for å analysere menneskelivet for dets implisitte strukturer som skulle studeres gjennom fortolkende undersøkelser (Dilthey, 1977a, s. 23; Makkreel, 1977, s. 8). Videre identifiserte Dilthey meningsrelasjoner som ble objektivert gjennom ulike typer framstillinger, og som var både historisk konstruert og som reflekterte den indre, erfaringsmessige meningen til individer.

Denne utviklingen i hermeneutisk tenkning betød en forskyvning av fokuset fra den individuelle til den offentlige meningsdannelsen. Dermed forkastet Dilthey den empiristiske psykologismen (Ormiston & Schrift, 1990, s. 15). Med fokus på historie, sosiale skikker og kulturelle og politiske institusjoner, argumenterte Dilthey for å fornye hermeneutikken ved å videreutvikle den individuelle tilnærmingen som preget for eksempel arbeidene til Wilhelm von Humboldt (1767–1835) (Dilthey, 1894/1977, s. 116, 136). Det nye innebar å inkludere perspektiver om menneskers forhold til verden.

## Diskusjonene om det partikulære versus det universelle

Både Simmel, Dilthey og også Weber tilhørte det historievitenskapelige feltet på den tiden de forfattet sine tekster. Dette fagfeltet ble av mange forstått som alternativet til naturvitenskapen, noe som ble diskutert flittig på denne tiden. Mens Dilthey uttalte at det var kun humanvitenskapen som kunne håndtere den levde opplevelsen og det som ble forstått som *Geist* og som var objektivert gjennom menneskesinnet, proklamerte ny-kantianeren, Wilhelm Windelband (1848–1915), at disiplinene, som del av en empirisk form for forskning, undersøkte samme type objekter (Ormiston & Schrift, 1990, s. 15). Både human- og naturvitenskap studerte objekter, men på ulik måte. Det var først og fremst metodeanvendelsen som skilte disse disiplinene fra hverandre, hevdet Windelband (Ringer, 1997). Windelband levde samtidig med Simmel og Weber.

Det er blant annet med denne begrunnelsen at forskere innenfor det sammenliknende feltet skiller mellom kvantitative makrostudier som kan forklare et observert fenomen gjennom logisk-vitenskapelige prinsipper, og de mer kvalitative og narrative studiene som retter søkelyset mot betydningsskapelse. Dette skillet handler i bunn og grunn om forskjellen mellom nomologiske forklaringer og ideografisk-historiske framstillinger som metodisk forskjellige, slik Lübcke (1982a) beskriver:

Empiriske vitenskaper er nødvendige i deres anerkjennelse av det virkelige, enten inn i det universelle i form av naturlover eller inn i det spesielle slik det er sett for seg gjennom historien. Den ene delen av empiriske studier er nomologiske vitenskaper [*Gesetzeswissenschaften*], den andre, historievitenskap [*Ereigniswissenschaft*] er ideografisk; den første er å studere det som alltid har vært der, den andre, slik det engang var. (Lübcke 1982a, s. 24)

Med dette blir skillet mellom naturvitenskap og historievitenskap et spørsmål om valg av metodisk innfallsvinkel, ikke kun gjennom metodebruken, men gjennom perspektivering som skiller mellom det universelle og det partikulære. På denne bakgrunnen var en typisk historiker opptatt av historiens singulariteter og bilder slik de endrer seg, noe Simmel og Windelband var enige om. I likhet med Ranke pekte begge på viktigheten av det konkrete og unike ved menneskelig bestrebelse og dermed endringsbarheten ved samfunnet. Slike bestrebelsers var tydelig annerledes og helt motsatte av de mer universelle «abstraksjonene» og «atomenes verden», som var «fargelose», uten noen «sanselige egenskaper» (Ringer, 1997, s. 33; Windelband, 1961, s. 57) og som strukturerte verden.<sup>3</sup>

Tross denne enigheten om historievitenskap versus naturvitenskap, hersket uenighet i beskrivelsen av mennesket som en historisk konstruksjon. Opponenten var Windelbands student, Heinrich Rickert (1863–1936), som også var knyttet til den Baden-kantianske skolen. Han argumenterte, som de to andre, for den formelle måten å skille feltene fra hverandre på, men med en særlig interesse for hvordan ulike elementer relaterer seg til hverandre (Rickert, 1986). Rickert skilte nomologisk vitenskap (*Naturwissenschaft*) fra vitenskapen om historie (*Geschichtswissenschaft*). Mens den første omhandlet universelle lover, handlet den andre om mer personlige eller kollektive hendelser som inntraff på bestemte steder og til bestemte tider. Imidlertid, annerledes enn Windelband, forlot Rickert det ideografiske synspunktet, som understreket at objekter var enheter for å beskrive individuelle forhold. I stedet mente han at objekter var kognitivt delbare mellom personer da de kunne forstås annerledes i en slik relasjon i henhold til deres mangfold av aspekter (Rickert, 1986, s. 83). Derfor anså Rickert individet som en konstruksjon som må begrepsfestes og gjøres relevant for å undersøke og forstå historie som noe felles. Det er dette viktige

3 Den strukturelle siden av samfunnet ble et sentrale tema i den franske sosiologien, fra og med Émile Durkheim (1858–1917), via Claude Lévi-Strauss (1908–2009) til Michel Foucault (1926–1984), og som også inngår som en fagtradisjon i kvalitative studier (Brinkmann, 2017).

poenget som skaper forutsetningene for hvordan tysk sosiologi framstiller individet i kraft av et felles sett meninger, som igjen kan muliggjøre en ideologisk form for makt (se Sivesind, kapittel 1).

Også en annen tysk klassiker ved navn Karl Mannheim (1893–1947) var opptatt av denne tanken. Inspirert av Karl Marx (1818–1883) antok Mannheim at sosiale, materielle og historiske betingelser lå til grunn for filosofien, som kunne uttrykkes i form av en ideologi eller en type verdensanskuelse som ikke bare representerte én måte å tenke på, men formet seg som et holistisk system av flere meninger og oppfatninger (Kusch et al., 2019, s. 173). Både Simmel, Rickert og Mannheim ble med dette utgangspunktet avgjørende for hvordan Weber forsto makt, ikke som uttrykk for enkeltindividers tolkninger og handlinger, men som uttrykk for hvordan mennesker *relaterer* seg til hverandre gjennom et sett av forståelser og oppfatninger og som videre uttrykkes i et forskningsmateriale. Dessuten; det var igjennom elementer i disse relasjonene at forklaringer ble muliggjort. Ved å legge vekt på hva individer tenker og hvordan de handler, kan man forstå og til dels forklare sosiale relasjoner og dermed sider ved samfunnet, mente denne gruppen av ny-kantianerne. Det er også på dette punktet at Simmel og Weber skiller seg fra den hermeneutiske tradisjonen, a la Dilthey, som på sin side var mer opptatt av menneskers livsverden slik den uttrykte seg i et historisk materiale. Det var, som nevnt, den erfaringsmessige meningen individet skapte som sto i fokus i Diltheys arbeider.

## **Simmel og Webers alternativ – en forklarende sosiologisk hermeneutikk**

I Tyskland hadde hermeneutikken utviklet seg til en allmenn teori for å studere mennesker og deres historie, slik Dilthey argumenterte for. Men til forskjell fra Dilthey, argumenterte både Simmel og etter hvert Weber for en formell bruk av teori basert på logiske antagelser som kunne forklare sider ved samfunnet. I lys av positivistisk tenkning, som preget filosofien og historievitenskapen, trer Weber fram som et motstykke. For det første antok Weber at hermeneutikken kunne legges til grunn for å belyse sider ved menneskers handlinger på ulike samfunnsområder. Men for å komme fram til mulige årsaker som var med på å endre samfunnet, og som avgjorde «hva» som påvirker «hva», «hvem» og «hvordan», var ikke historievitenskapen generelt – og hermeneutikken mer spesielt – godt egnet, mente Weber. På denne bakgrunn valgte Weber å bygge på Simmels epistemologi

i utviklingen av sin metodologi som gjorde historieforskningen samfunnsrelevant og forklarende (Ringer, 1997).

Weber, som Simmel, hevdet at en formell logikk som kunne uttrykkes gjennom nomologiske prinsipper og modeller var relevant for historievitenskapen og undersøkelser av samfunnet. Logiske prinsipper som kunne deduseres i lys av observasjoner, var i deres forstand egnet til forklare hvordan relasjoner mellom mennesker formet historien. Det innebar imidlertid ikke at Simmel og Weber aksepterte en enkel form for empirisme eller naturalisme via induktiv forskning i tråd med Ranke eller Mills. I stedet ønsket de å inkludere naturvitenskapelig logisk tenkning gjennom en ny bruk av nomologiske prinsipper som skulle rammes inn av en samfunnsvitenskapelig-fortolkende teori.

Et poeng i deler av den hermeneutiske tradisjonen var å betrakte tekster ikke bare som skriftlige produkter, men som overlevert og tolket historie som legges til grunn for hvordan mennesker tenker og handler. Denne overleverte og tolkede historien preget ikke bare dem som ble studert, men også historikeren selv, som måtte forholde seg til historien på en overlevert og fortolkende måte. Fordommer anvendes her som en «forklaring» på hvordan tradering foregår, som vil si at tidligere tiders tankesett legges til grunn for hvordan forskeren fortolker en gitt virkelighet. At tradisjonen ble overført uten fortolkning hvor subjektet spilte en avgjørende rolle, var imidlertid ikke tanken. For Dilthey var erfaring, tolkning og forståelse sentrale elementer i den hermeneutiske prosessen hvor dialogen mellom tekst, leser og forståelseshorisont sto sentralt. Med forståelseshorisont kunne man i denne sammenheng inkludere alle de oppfatninger og holdninger som mennesker hadde på et gitt tidspunkt – bevisste og ubevisste – som skaper de fordommene man fortolker tekstens deler og helhet ut i fra (Gulddal & Møller, 1999; Krogh, 2014). Med dette utgangspunktet la Dilthey mest vekt på dialogen mellom leser og tekst, og mindre vekt på sammenlikninger som kunne bidra med forklaringer.

I Simmels og Webers perspektiv inkluderte konseptet om sammenlikning en dialektisk idé – å se seg selv i lys av fortiden, og ved hjelp av teorier forstå hvordan historiske tradisjoner kan være like, men virke ulikt avhengig av tid og sted. Denne ambisjonen hvilte samtidig på en idé om forklaring. Med dette dreies oppmerksomheten mot samtidsanalyser, og hvor historien skrives i et retrospektivt lys, det vil si å se tilbake på det som var eller har hendt. Samtidig var begge opptatt av samtiden som noe nytt i forhold til det gamle, og som innebar bruk av en dialektisk refleksivitet.



Denne refleksiviteten innebar en type fram-og-tilbake-vurdering der formale teorier og modeller ble utviklet i lys av historiske fortolkninger. For dette formålet argumenterte Simmel og Weber for en overskridelse av det tradisjonelle skillet mellom historie og åndsvitenskap på den ene siden og naturvitenskap på den andre siden. Deres poeng var å forklare noen sider av verden som en objektiv gitt virkelighet. Samtidig uttrykte Simmel en forsiktighet knyttet til det å utmeisle lover som i naturvitenskapen: «Anta derfor at kriteriet for 'lov' brukt innen naturvitenskap også anvendes på historiefaget. Vi har kommet til følgende konklusjon. Selv den reduktive analysen av historiske fenomener til det enkle elementet i den enkelte person klarer ikke å tilfredsstille dette kriteriet» (Simmel, 1977, s. 117–118). Simmel skriver her om at en konkret kausalitet kan være sann, men at den ikke en del av «vår kunnskap» (Simmel, 1977, s. 108). Likevel innrømmer han at det kan være en mulighet å betegne enkelte problemer som årsaks-søkende, men bare hvis forklaringene og de avdekkede lovmessighetene antas å være av relative og foreløpige i sin karakter.

Forklaringene med sine antagelser om lovmessigheter skulle med andre ord forstås heuristisk. De kunne utgjøre protoformer eller foreløpige former av lover, noe som utkrystalliserte seg til en epistemologisk antagelse og som et supplement til den ideografiske tilnærmingen. Dermed eksisterte alternative referanserammer som historievitenskapen kunne ta i bruk. På denne bakgrunn foreslo Simmel (1977, s. 122) «en tredje vei» på grunnlag av to innbyrdes motstridende alternativer: årsaksforklaringer gjennom lover på den ene siden og en ideografisk partikulær forskning på den andre siden.

For å kunne forklare noe, skrev Weber på sin side om idealtyper, som på ingen måte ble forstått som et normativt ideal noen skulle etterstrebe. Utviklingen av idealtyper var et empirisk forsøk på å abstrahere heuristiske tankesett som kan anvendes for å studere historie, og som på samme tid egner seg for å sammenlikne ulike deler av den. Weber utviklet flere idealtyper av byråkratiet som uttrykte kjennetegn på økonomisk samhandling, juridiske praksiser og, kanskje mest kjent, offentlig administrasjon. Interessant nok kan disse formene for byråkrati reflektere den tradisjonelle oppdelingen mellom juridiske, ideologiske og økonomiske tekster som jeg har skrevet om tidligere (se Sivesind, kapittel 1).

Weber påpekte at reglene som preget de sosiale relasjonene på juridiske, økonomiske og administrative områder, var forskjellige. I denne rammen utviklet Weber en teori som omfattet et sett kjennetegn ved byråkratiet. Idealtypene representerte teoretiske innganger til analyse av forvaltningen,

men var samtidig utviklet gjennom fortolkninger av historien. Og med idealtyper kunne forskeren forestille seg *modeller*, som i Simmels og Webers ånd ble skapt i et samspill mellom det som kan fortolkes i lys av erfaring og det som i den sosiale samlingen kan forklares i retning av naturvitenskapelige, heuristiske prinsipper. I stedet for å legge vekt på korrespondanseprinsippet, som antok at empiri og teori er ensartede i sin natur, la Simmel og Weber vekt på «koherensprinsippet», som innebar at teoretiske utledninger og empirisk-historiske undersøkelser ser til at begreper anvendes systematisk for å kunne gjøre sammenlikninger.

Videre forutsatte forklaringer at forskeren observerte verden gjennom perspektiver og bruk av begreper, som var en kantiansk idé, men også i lys av en *tenkt mulig tilstand*. Interessant her er ideen om at «irrasjonaliteten» er like fornuftig som at alt henger sammen med alt på en rasjonell og funksjonell måte. Modellene hadde dermed et formalt aspekt ved seg. De framstilte abstraherte «bilder» av logiske sider ved den observerte verden, men var begrenset av det faktum at verden slett ikke fungerte logisk i ett og alt. Dermed ble sammenlikningen med en erfart virkelighet en avgjørende del av undersøkelsen og «relativitet» et sentralt moment i bruken av Webers idealtyper (Kusch et al., 2019). Korrespondanseprinsippet, som tilsa at man kan kunne utvikle empiriske begreper av verden, ble dermed utfordret.

Sammenlikninger kan på denne bakgrunn foregå mellom en teoretisk-abstrahert idealtipe og empiri som skapes gjennom en observert og fortolket versjon av verden. Videre kan sammenlikningene gjøres gjennom en fram-og-tilbake-tenkning mellom det som antas å ha vært, det som kan komme og hva som synes å være tilfelle i dag. Denne tankerekken innebærer at forskeren gjør stadige sammenlikninger av observerte og tenkte tilstander i analysearbeidet. Ringer (1997) kommenterer denne siden av den weberianske måten å forske på. Han understreker at både Simmel og Weber var opptatt av kontrafaktisitet, som er et prinsipp som bidrar til å forklare hendelser og avdekke vedvarende mønstre som preger samfunnet.

Ut fra dette prinsippet spør forskeren om observasjonene ville sett annerledes ut dersom de antatte førbetingelsene hadde vært forskjellige, inkludert ens egen måte å undersøke saken på. I denne sammenheng må forskere se tilbake i tid, som vil si retrospektivt, og drøfte alternative muligheter om hva som kunne ha skjedd dersom en førbetingelse hadde falt bort eller blitt byttet ut. Dersom det framtidige resultatet i tenkt forstand ville blitt annerledes, identifiseres en årsak. Et krav i denne vurderingen inkluderer refleksjoner om og av forskeren selv. Ifølge Weber kan forskeren selv,

dersom vedkommende blander seg inn som handlede aktør, tillegge praksis bestemte vilkår som umuliggjør en vitenskapelig undersøkelse (Weber, 1922/1971). Dermed foreskriver Weber en forskerrolle som plasserer seg utenfor konteksten som undersøkes. Å inngå med råd i en slik virksomhet, ville gjort forskning om til evaluering, mente Weber.

I dag anses dette poenget å være gammeldags, da forskere inngår som eksperter i forvaltningen og, uansett rolle, har vanskeligheter med å oppnå en fast og ønsket distanse til det han eller hun forsker på. Senere sosiologer og andre samfunnsvitere har kritisert Weber for å være naiv i sin tro på en vitenskapelige objektivitet (Slagstad, 2001). Og siden samfunnsvitenskapelige tenkemåter har utviklet seg gjennom hele 1900-tallet, vil kjennere av Weber si at han verken utformet enhetlige teorier eller ferdigstilte dem på en konsistent måte. Samtidig er det diskutabelt å plassere Weber i en positivistisk forskningstradisjon. Uansett syn på denne saken, vil man i dag møte på nyere teorikonstruksjoner som både viderefører og utfordrer den simmelianske og weberianske fagtradisjonen.

## Den lingvistiske, kritiske og nyhistoriske vendingen

Forskere i dag hevder at språket er bestemmende for hvordan man studerer samfunnet, inkludert utdanningspolitikk. Språket bidrar til å skape vilkår for kommunikasjon mellom mennesker, enten man anser mennesker som handlende individer, kognitivt uttrykt gjennom sosiale relasjoner, eller uttrykt gjennom et felles sett av verdier og normer. Interessant i denne sammenheng er likheten mellom Weber (1913/1963) og Luhmann (2000). Som nevnt, anbefalte Weber (1913/1963) å studere relasjoner mellom mennesker og hvordan de *er forbundet* til hverandre gjennom forståelser og oppfatninger. Den mer konstruktivistiske forståelsen som blant annet Luhmann (2000) representerer, anser delbarheten uttrykt gjennom en gjensidig kommunikasjon hvor den minste enheten i analysen består av kommunikasjon (se Hansen & Sivesind, kapittel 7). Felles for forskere som legger vekt på den språklige vendingen, er forestillingen om å se språket som en avgjørende betingelse for å konstruere kunnskap om verden (Asdal et al., 2008; Béland & Cox, 2011, s. 7). Språket er ingen nøytral linse, men har stor betydning for hvordan forskeren ser på verden. Antagelsen om at forskere former framtiden gjennom måter å lese og skriver historie på, skiller seg fra den tradisjonelle sosiologisk-historiske fagtradisjonen. Blant annet Jürgen Habermas' (1929–) arbeider

kan sies å være en tidlig proponert for denne konstruktivistiske dreiningen (Andersen, 1999).

Habermas er en representant for Frankfurterskolen, en kritisk-sosiologisk bevegelse som utviklet seg i Tyskland på 1900-tallet, og hvor andre før ham, som Max Horkheimer (1895–1973) og Theodor Adorno (1903–1969) framsto som kritikere av fascistiske idéstrømninger som bredte om seg i Europa i første del av 1900-tallet. Gjennomslaget til Habermas, som skjedde på 1960-tallet, la først vekt på en sosiologisk hermeneutikk med sitt begrep om erkjennelsesinteresser, som fikk stor oppmerksomhet, også i pedagogikkfaglige bøker. Berge et al. (2001) omtaler begrepet som «tradisjonsorientert humanistisk, åndsvitenskapelig historiserende og forståelsesorientert» slik det framstår i Habermas' relativt tidlige bok: *Erkjennelse og interesse* (Habermas, 1974). Senere utvikler Habermas teorien om kommunikativ handling (Habermas, 1984), hvor språket anses som helt avgjørende for å forstå hvordan fornuft og samfunn henger sammen.

Men, som Andersen (1999, s. XVIII) poengterer: Habermas tar ikke steget fullt ut i det å se historien som diskursivt konstruert gjennom bruk av språket. I stedet blir begreper om livsverden et pragmatisk omdreiningspunkt for hvordan Habermas studerer kommunikasjonen mellom mennesker. Andersen (1999) skriver videre at senmoderne sosiologer som for eksempel Michel Foucault (1926–1984), Reinhart Koselleck (1923–2006), Ernesto Laclau (1935–2014), Chantal Mouffe (1943–) og Niklas Luhmann (1927–1998) tar skrittet fullt ut med hensyn til den språklige vendingen.

I dag argumenterer forskere å studere hvordan mennesker praktiserer bruk av språket (Bratberg, 2017). På dette grunnlaget vil man som forsker kunne sammenlikne beskrivelser av verden med andre beskrivelser av verden, uten at man antar at disse korresponderer gjennom en testbar, virkelig og naturlig verden. Et slikt perspektiv er ikke helt ulikt Simmels og Webers posisjoner, siden også disse ser bort fra muligheten av å studere noe rent objektivt. Også disse klassiske tenkerne så sine teorier som konstruerte, men ikke som noe uavhengig av en eksisterende verden. Det betyr igjen at «kontingensen», at noe kunne vært sett på en helt annen måte, er mer typisk for en konstruktivistisk kunnskapsforståelse slik den utvikles i dag enn den Simmel og Weber utviklet på begynnelsen av 1900-tallet.

Forskere som legger mer vekt på å avdekke strukturer, og som hevder at menneskers interesser og forestillinger kun endrer seg når deres omverden forandrer situasjonene de befinner seg i, vil på sin side anlegge et mer materielt perspektiv. Fra dette ståstedet vil ting i verden kunne styre

både tenkning, tale og forskningens måte å framstille verden på (Hay, 2002, s. 206). Og endelig finnes dem som inntar et mellomposisjon og som antar at resultater følger av en interaksjon mellom ideer og materielle faktorer, ikke helt ulikt det Simmel og Weber argumenterte for (Hay, 2002, s. 206). Samtidig tar forskere i dag forbehold om den språklige og kritiske vendingen gjør forskeren mer involvert ved å kunne forandre en framtidig verden gjennom måter å studere den på. Derfor må forskeren mer en noen gang reflektere over sin rolle og funksjon i forskningsprosessen uten å anta at man kan stille seg fullstendig utenfor. Giddens (1982) har beskrevet denne øvelsen som en «dobbelthermeneutikk» hvor forskeren må sammenlikne sin egen fortolkning med andre mulige alternative fortolkninger og dens virkninger (Giddens, 1984).

Oppsummert kan man si med Andersen (1999) at enkelte tar utgangspunkt i en ontologisk determinert teoriforståelse ved å starte med en beskrivelse av verden som den «er», og ved å spørre hva som er mulighetene for forskning, gitt faktiske betingelser for endring. Andre tar utgangspunkt i epistemologisk deterministisk antagelse om hvordan noe blir til gjennom måter å beskrive, forstå og skape kunnskap på som er avhengig av forskerens interaksjon med verden. Da er poenget å undersøke hvordan mennesker observerer sin egen verden gjennom selv å observere denne verden (se Hansen & Sivesind, kapittel 7).

Mest vanlig er å se verden og forskningen som gjensidig avhengige. Det betyr at man som forsker bør ta både ontologiske og epistemologiske forutsetninger i betraktning og vurdere funn og fortolkninger på bakgrunn av det man studerer og de instrumenter man benytter seg av. Disse instrumentene kan være spørreskjemaer, intervjuer, feltobservasjoner eller former for dokumentstudier, inkludert kunnskapsoversikter. I samspillet mellom materiale man forsker på og ideene man har, utvikles analysestrategier, og det er i dette samspillet mellom ideer, analysestrategier og forskningsmateriale at «bilder» gis en funksjon, enten disse bildene er tett formet at det materialet man undersøker eller bildene anses mer som konstruksjoner av virkeligheten i lys av språket og analysebegrepene som velges for undersøkelsen. Det er særlig Ragins (1994) firedelte figur, og som skiller mellom fire nivåer: (1) ideer/teorier, (2) analyseredskaper, (3) bilder og (4) data/materiale, som rammer inn framstillingen av å etablere evidens.

Oppdelingen er nettopp gjengitt i en bok om sosiologisk analyse (Hestholm & Skarpenes, 2023) og gir mening i lys av Simmel og Weber. Det er imidlertid viktig å påpeke at i Ragins (1994) modell er «idealtypene»

erstattet med et mer differensiert begrepsapparat hvor analyseapparat og bilder studeres mot hverandre. Bilder utformes gjennom en sensitiv fortolkning av forskningsmateriale som bidrar til å etablere evidens som støtter opp om de endelige representasjonene av forskningen. Det er først i det momentet data eller forskningsmaterialet anvendes for å utvikle bilder av et gitt forskningsmateriale, at evidensen kommer til syne. Denne evidensen er imidlertid ikke enderesultatet av forskningen, men forutsetter analyser som er informert av ideer og teori.

Også i denne konteksten kan fagperspektiver og -tradisjoner utformes for å avdekke kausalitet, noe sammenliknende studier er velegnet til. Da vil kausalitet ikke nødvendigvis knyttes til bruk av formalteorier og logikk, som Simmel og Weber la til grunn, men til ideer, problemer og oppfatninger som antas å lede til etterfølgende episoder og som kan spores i etterkant (Béland & Cox, 2011; Bratberg, 2024; Halperin & Heath, 2020). At forskere i dag etterspør mer inngående studier av materielle vilkår for å utvikle kunnskap om verden, er et interessant fenomen (Asdal & Reinertsen, 2021). Andre vender tilbake til en kritisk form for realisme for å undersøke strukturer som preger samfunnet (Archer et al., 2022). I dette blir historisk kilde-materiale tatt fram igjen for å gjennomføre store empiriske undersøkelser, som igjen reiser spørsmålet om hvem som har makten til å sette dagsorden for hvordan man forsker på historien (Halperin & Heath, 2020). I den neste delen vil jeg gi en kort introduksjon til sammenliknende forskningsdesign i det utdanningspolitiske feltet og vise til to empiriske studier som på hver sin måte dekker historiske problemstillinger, og hvor sammenlikninger gjøres for å utforske samfunnsforhold som har betydning for hvordan utdanning og samfunn utvikles.

## Sammenliknende utdanningspolitikk

Komparative studier gjøres i ulik skala, og de kan gjerne motiveres av å gjøre deskriptive sammenlikninger. Man kan for eksempel spørre seg om det man studerer fungerer på samme måte i ulike kontekster. Ifølge Halperin og Heath (2020) er dette en klassisk problemstilling i studier hvor formålet har vært å utvikle universell kunnskap om et fenomen. Det kan for eksempel være å studere konsekvenser av en performativ handling, som hvorvidt en lov om offentlig utdanning for alle skaper vilkår for en slik utdanning (se Sivesind, kapittel 1). I internasjonale-komparative undersøkelser som gjelder utdanning, har forskningsobjektet gjerne dreid seg om

etableringer og reformeringer av offentlige skolesystemer. Konteksten har som regel vært forstått som landet hvor dette skolesystemet befinner seg i, og hvor befolkningen deler et sett av kulturelle forestillinger. Dette har ført til en svært nasjonsorientert tilnærming til sammenlikninger hvor geografi og kulturelle beskrivelser har blitt forstått som nærmest enhetlige størrelser.

Siden sammenlikningene verken har tatt opp i seg variasjonene innenfor et lands utdanningssystem, ei heller de mer globale og internasjonale sidene ved utdanning, har denne typen sammenlikning blitt sterkt kritisert (Steiner-Khamsi, 2013). Ikke minst har globaliserende tilnærminger som assosieres med makro-sosiologiske studier (Drori et al., 2003) blitt kritisert. På denne bakgrunn har nye metoder og design blitt utviklet for å gjøre sammenliknende studier. Én strategi har vært å utvikle empirisk-teoretiske begrep av utdanning og kombinere informasjon om internasjonale, nasjonale og lokale (innenlandske) forhold som belyses med et sett variabler, som igjen kan brukes for studere utfall (Halperin & Heath, 2020, s. 233). Et slikt empirisk-teoretisk begrep kan for eksempel være «styringsmodeller» som kan forklare hvorfor noen typer av skolereformer er desentralisert, mens andre er mer sentralisert. Og videre, gitt ulike typer utfall, kan man så utlede teorier om styring av relevans på tvers av kontekster.

Dersom denne type sammenlikning handler om å «teste» teorier, som er vanlig i statsvitenskapelig forskning, må man anta at forskningsparadigmet bygger på en vitenskapelig-realistisk forskningstradisjon som tilsier at logiske resonnementer, så vel som observasjoner av fakta og hendelser, er avgjørende for å komme fram til valide empiriske funn. I dette tilfellet blir valg av case avgjørende for hvordan man kan teste en teori, noe man i statsvitenskapelig forskning har diskutert både i lys av caser som kan bekrefte en teori og i lys av caser som eventuelt, under gitte betingelser, kan avkrefte en teori (Halperin & Heath, 2020, s. 236–237).

For dette formålet velges kvantitative-komparative design, og storskalaundersøkelser framfor småskalaundersøkelser, hvor man i første tilfellet opererer med en stor N, det vil si mange antall caser, men hvor det er få aspekter som undersøkes. Storskalaundersøkelser med testbare begreper har med andre ord bredt om seg i dag, både i utdanningspolitisk sammenheng, fordi myndighetspersoner har behov for forskning og forskningsoversikter i utforming av politikken, og fordi forskere anser det som fornuftig bruk av tid å bidra til denne typen undersøkelser.

Spørsmålet som likevel kan stilles, også i metodelitteraturen, er hvor fruktbare disse undersøkelsene er for å skape evidens som gir en god støtte



til argumenter og politiske forslag gitt at reformer er inkrementelle (se Sivesind, kapittel 1). Dersom reformene framstår som inkrementelle, som vil si skrittvis og slett ikke altomfattende, og hvor en rekke faktorer av ulik art er med på å bestemme utfall, kan en kvantitativ storskalaundersøkelse dekke dimensjoner av interesse? Fra et sosiologisk og pedagogisk ståsted er det vanskelig å se for seg at noe virker likt overalt fordi ideografiske aspekter utgjør en forskjell, slik første del av kapittelet har argumentert for. Derfor er forskere opptatt av hvilken betydning forskjeller mellom steder og andre typer av betingelser eller vilkår har for det som undersøkes, inkludert materielle vilkår. Det betyr igjen at sammenlikninger forutsetter både et valg om hva som skal studeres (forskningsobjektet) og hvilke kontekster man skal ta hensyn til.

Ønsket om å gi forklaringer ut fra bestemte betingelser som er komplekse og heterogene, utelukkes av et deskriptivt-analytisk forskningsdesign som ser bort fra ideografiske forhold. I det følgende skal jeg presentere to forskningsstudier som begge handler om å studere utdanning og politikk gjennom sammenliknende studier, men på svært ulik måte. Det ene preges av en statsvitenskapelig tankegang om å utlede variabler som er valide og testbare i form av storskalaundersøkelser, og det andre er vårt eget forskningsprosjekt POLNET, som kan sies å være en komparativ småskalaundersøkelse hvor bilder av virkeligheten, analysebegreper og teorier ble utviklet underveis i prosjektet.

Det første eksempelet er beskrevet i artikkelen «Education Policies and Systems Across Modern History: A Global Database, forfattet av Adrián del Rió, Carl Henrik Knutsen og Philipp M. Lutscher (2024). Artikkelen presenterer en database som en gruppe statsvitenskapelige forskere ved Universitetet i Oslo har designet for å studere hvordan politiske regimer over hele verden, inkludert diktaturer, har påvirket utfall som er av interesse for å studere samfunnsaktuelle spørsmål som gjelder politikk, utdanning og demokrati. Det andre eksempelet er POLNET-prosjektet, hvor forskere fra seks land har studert hvordan myndigheter legitimerer og koordinerer utdanningspolitikk gjennom bruk av ulike kunnskapskilder (Karseth et al., 2022). Også i dette prosjektet etablerte forskerne en database for å gjøre sammenliknende studier på tvers av land (Pizmony-Levy & Baek, 2021), men med et annet empirisk utgangspunkt i form av primærkilder og analytiske strategier. Valg av sammenliknende design er med andre ord viktig for hva som studeres og, ikke minst, for hvilke konklusjoner som trekkes.



## Eksempel I

Databasen består av metadata med informasjon om 111 lands utdannings-systemer og utdanningspolitikk fra 1789 og fram til i dag (Del Río et al., 2024). Den består av kodet informasjon som bygger på primær- og sekundærkilder, inkludert lover, andre typer av regulerende dokumenter, rapporter, faglitteratur, nettsider til myndigheter og aviser. Basert på denne dokumentasjonen har forskerne kodet 21 utdanningsrelaterede variabler for hvert av landene og tidfestet informasjon med årstall fra de første lovene og obligatoriske læreplanene ble innført. Studien inkluderer også data om det norske utdanningssystemet, som er en interessant case å forfølge videre.

Kodene dekker temaer som består av variabelgrupper relatert til (1) eksistensen av obligatorisk utdanning og karakteren på denne opplæringen, (2) politisk-ideologiske veiledninger og innholdet i utdanningen, (3) statlig inngripen og grad av sentralisering, og (4) lærerutdanning. Informasjon om formaliserte studieprogrammer (*curriculum*) dekkes, både i registrering av samfunnsfaglig undervisning (*civics*) som inngår i gruppe (2) og vurdering av sentraliseringsgraden av utdanning i form av nasjonale læreplaner, som er materiale som kodes for gruppe (3). Forskerne skriver at databasen vil gjøre det enklere for andre å studere den historiske utviklingen av utdanningssystemer og identifisere årsaker og effekter av egenskaper ved utdanningen og utdanningspolitikken som har vært ført. For sistnevnte dimensjon har forfatterne benyttet seg av regresjonsanalyser, som forutsetter en kontrafaktisk logikk for å utlede funn og konklusjoner.

Målet med databasen er å påvise kausale virkninger av utdanning med et faglig-teoretisk utgangspunkt som handler om å teste teorier om demokratisering, samfunnspolarisering, nasjonsbygging, statens rolle og betydning som kontrollinstans samt ulikhet og økonomisk vekst i samfunnet. For eksempel reiser artikkelen spørsmål om masseutdanning er en konsekvens av demokratiske reformer eller det motsatte. Artikkelen viser hvordan variablene er validert, også mot andre liknende databaser, og gir en rekke illustrasjoner på hvordan datasettet kan brukes for å muliggjøre studier av historiske trender så vel som egenskaper ved skolesystemer og hvordan disse påvirker demokratisering og økonomisk vekst.

I artikkelen tar forskerne forbehold om muligheten for å utlede kausale sammenhenger i studier av utdanning, og ikke minst vanskelighetene i det å avdekke «inferenser» som forutsetter abduktive resonnementer i hypotese-testende forskning (Cabrera, 2023). Gitt at faktorer kan påvirke

hverandre gjensidig, noe forfatterne legger til grunn, forutsettes kontrafaktiske vurderinger. Til tross for dette argumenterer forskerne for at man har kommet nærmere målet om å avdekke inferenser gjennom databasen (Del Río et al., 2024). Det har ikke minst å gjøre med de variablene som er dekket og som knytter seg til lovregulering og grad av statlig regulering hvor informasjonen er substansielt forankret i det datamaterialet som er samlet inn. Forfatterne skriver at disse målene er ofte fraværende i andre storskalaundersøkelser som produserer resultatmål, og som mangler informasjon om denne type av formelle betingelser og innsatsfaktorer.

Sett på bakgrunn av diskusjonene som er presentert tidligere i dette kapittelet, synes studien å anvende nomologiske prinsipper som Weber med sin metodologi forberedte grunnen for på begynnelsen av 1900-tallet. Samtidig preges prosjektet av en statsvitenskapelig forskningstradisjon som legger mer vekt på den testbare kunnskapen og bruken av korrespondanseprinsippet enn hva den sosiologiske tradisjonen, med utgangspunkt i Simmels epistemologi og Webers metodologi, tillater.

## Eksempel II

I POLNET-prosjektet har vi studert hvordan nasjonale myndigheter utformer utdanningspolitikk gjennom skolereformer for den obligatoriske opplæringen (1.–9./10. trinn). Sammenliknet med eksempelet ovenfor, er den internasjonale-sammenliknende studien langt mer begrenset når det gjelder utvalget av caser, som er lik seks nordiske reformforsøk på 2000-tallet: to for Norge og én for hvert av de andre nordiske landene. Teller vi imidlertid med antall ledere, lærere, elever og andre som disse reformene er ment å virke for, og som kan sies å utgjøre en viktig målgruppe for reformene og dermed forskningen, har vi med store tall å gjøre. Det gjelder også de aspektene som ble dokumentert ved å registrerte de bibliografiske referansene i dokumentene (se tabell 5.1).

Tematikken er ikke ulik studien som er referert ovenfor, som gjelder utdanningspolitikk og utdanningssystemer. Men spesifikt for POLNET-studien var at forskerne kartla kunnskapstilfanget og bruk av data, og derigjennom evidens, som myndighetene, inkludert eksperter, anvendte for å legitimere og koordinere utdanningspolitikken i og på tvers av systemene. Prosjektet undersøkte hvordan politikktutformere i Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige dro nytte av nasjonal, regional og internasjonal kunnskap når de argumenterte for nye reformer av skoleverket.

Forskerne valgte ut en eller to parlamentariske dokumenter og tilhørende utredninger som utgjorde forarbeider til reformene. Utvalget ble gjort med utgangspunkt i forskernes informasjon om de siste reformene som rettet seg mot grunnskolen og de tekstene som myndighetene la til grunn for å begrunne dem. Utvalgskriteriene knyttet an til betingelser for reformene som i et kvantitativt-nomologisk språk kalles for «uavhengige» variabler. Utvalget av dokumentene ble gjort i lys av formålet eller hensikten med studien som var bestemt på forhånd. Se tabell 5.1.

**Tabell 5.1.** Reformtittel og data

Reform	Antall meldinger	Antall utredninger	Totalt antall kildedokumenter	Antall referanser <sup>1</sup>
Danmark «Fælles Mål», reform 2014–2017	1	4	5	251
Finland Nasjonal læreplan for grunntdanning, reform av 2014	1	9	10	729
Island Fornyelsen av grunnskoleformen, reform av 2013/2017	2	2	4	203
Norge Fornyelsen av Kunnskapsløftet Reform 2016/2020	2	8	10	2 645
Sverige Nasjonale målsettinger og utviklingsområder for kunnskap og likeverd	1	8	9	1 615

Note: Antall referanser refererer til summen av hver referanse i alle kildedokumenter.

Tabellen inkluderer referansene som er sitert av flere kilder separat (Sivesind & Karseth, 2022, s. 17).

For Norges del valgte vi for den internasjonale studien ut to meldinger til Stortinget og åtte NOU-er. De bibliografiske referansene i disse tekstene ble lagt inn i et felles Excel-ark og klassifisert etter en typologi hvor vi blant annet skilte mellom politiske tekster, rapporter, vitenskapelige tekster og andre tekster. Som det går fram av tabellen varierte antallet referanser, noe vi anså som et uttrykk for en avhengig variabel og derfor ikke utgangspunkt for valg av kilder.

Som i tilfellet med det forrige eksempelet, samarbeidet forskerne med forskningsassistenter for å registrere metadata. Ved å studere de bibliografiske referansene i kildematerialet (meldinger og utredninger) og kategorisere dem, ble informasjon lagt inn i et regneark etter en forhåndsbestemt prosedyre. Prosedyren ble beskrevet i det vi kalte en protokoll for koding.

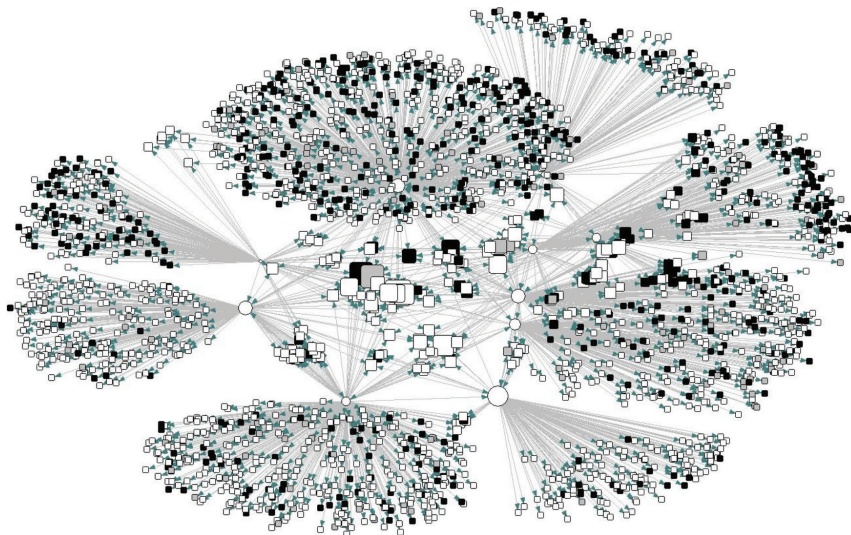
I denne protokollen beskrives typologien, og det gis noen råd for hvordan informasjonen skal legges inn i regnearket. Protokollen ble utviklet av et forskerteam ved TC Columbia University og tilpasset underveis i prosjektet i samarbeid med de nordiske forskerteamene.

Med vitenskapelige tekster inkluderte vi artikler utgitt på akademiske forlag som tilbød refereeordninger, som vil si at tekstene hadde gjennomgått en faglig kvalitetssikring gjennom en anonym fagfelleordning før de ble utgitt. Dessuten klassifiserte vi tekstene på bakgrunn av stedet de var publisert, og vi skilte mellom globale (som vil si internasjonale), regionale (som vil si nordiske) og lokale (som vil si nasjonale) referanser. Disse og andre kategoriseringer ble brukt for å avdekke en eventuell internasjonal innflytelse på nasjonal og nordisk utdanningspolitikk i det aktuelle tidsrommet for bruken av referansene på det aktuelle området (reformer for grunnskolen).

Ved å angi kildedokumentene som primærttekster som ble valgt på bakgrunn av uavhengige variabler, og anse de andre tekstene som referanser, som vil si avhengige, kunne man ved hjelp av en digital programvare tegne opp referansenettverk som illustrerte hvilke kilder som refererte de primære dokumentene og hvilke som ble sitert av flere og som derfor var «samsiterte». Ved å måle *in-degree*-sentralitet, som vil si hvor mange ganger en referanse ble referert av andre, identifiserte forskerne prominente referanser som var sentrale i kunnskapsnettverket. Denne empiriske analysen var imidlertid ikke myntet på å forklare utfall per se, men forutsatte inngående fortolkninger (Karseth & Sivesind, 2022).

I figur 5.1 vises en illustrasjon av et nettverk med referanser i den norske databasen som, for denne analysen, besto av 2 312 referanser. Av tekniske grunner ble det totale antallet referanser redusert i det norske kapittelet (se note til tabell 5.1). Spørsmålet vi stilte oss, var om de ulike dokumentene, gruppert eller hver for seg, reflekterte konsoliderte domener av kunnskap, eller om andre karakteristika preget referansepraksisene i og på tvers av reformdokumentene (Baek et al., 2018; Hörmann & Sivesind, 2022; Steiner-Khamsi et al., 2020).

Kildedokumentene visualiseres som sirkler, og referansene, som vil si sekundærkilder, som kvadrater. Størrelsen på nodene indikerer deres *in-degree*-sentralitet, og pilene, prominensen av en referanse vurdert ut fra antall sitater i andre verk. I figuren ble nodene skyggelagt etter referansenes geografiske opprinnelse, der regionale noder er fargelagt grått, norske referanser er hvite, og internasjonale referanser er svarte.



**Figur 5.1.** Nettverk av referanser i norske dokumenter som ligger til grunn for Kunnskapsløftet 2020 (Hörmann & Sivesind, 2022).  
*Note:* Denne figuren inkluderer punkter til kildeokumentene (rundinger) og referanser (firkanter). Nordiske referanser = grå; norske = hvite; internasjonale = svarte.

Som det går fram av figur 5.1, er de fleste samsiterte artiklene nasjonale. Disse befinner seg som kvadrater i midten av figuren. I forskningen vår fant vi også at kunnskapskildene er blandet med hensyn hvilke typer av referanser som brukes for å begrunne utdanningspolitikken. Evidensen i form av referanser besto både av dokumenter, forskningsrapporter og vitenskapelige publikasjoner, men uten å representere konsoliderte kunnskapsfelt. Sett i lys av fagfeltene som utdanningspolitikken bygger på, ser vi også at dette er rimelig gitt de kunnskapsoversiktene vi har kjennskap til (se Tiplic & Sivesind, kapittel 3).

Det gjaldt også sammenlikningen på tvers av innholdsområder, hvor vi for den samme reformen skilte mellom primærkilder som omhandlet læreplanutvikling og primærkilder som omhandlet evaluering og kvalitetssikring (Baek et al., 2018). Gjennom denne analysen kom vi fram til at de mest siterte referansene var andre utredninger og oppdragsrapporter som ikke hadde gjennomgått en vitenskapelig fagfelleverderingsprosess, og at referanser på læreplanområdet var mer internasjonalt orientert enn dokumentene som omhandlet evaluering og kvalitetssikring. Vi fant også ut at tekster publisert i andre nordiske land var lite referert i norske

utdanningsdokumenter (Volmari et al., 2022). Av internasjonale kunnskapsprodusenter var OECD den mest refererte (Bæk et al., 2022).

Videre studerte forskerne endringer over tid. Et av de norske teamene undersøkte kunnskapsbruk på tvers av to reformer for grunnskolen i Norge: Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020. Studien avklarte hvorvidt stortingsmeldinger på den ene siden og utredninger på den andre siden, bygger på det samme type kunnskapsgrunnlaget (Steiner-Khamsi et al., 2020). Videre ble det gjort en analyse av fulltekstdokumenter, både av de to meldingene som utgjorde primærkildene til 2020-reformen (Hörmann & Sivesind, 2022) og for et langt større utvalg av meldinger til Stortinget og utredninger, som vil si alle stortingsmeldinger og NOU-er publisert av Kunnskapsdepartementet fra perioden 1989 til 2019 og deres referanser til andre meldinger og utredninger, uansett hvilket departement som hadde publisert dokumentene. I dette tilfellet ble de «avhengige variablene» uttrykt gjennom semantiske mønstre og skift slik de kom til uttrykk gjennom bibliometriske referansenettverk over tid (Sivesind et al., 2022). Denne analysen viste at internasjonale storskalaundersøkelser var mer dominerende på 2000-tallet enn på 1990-tallet, noe som bekrefter tidligere undersøkelser på feltet (Camphuijsen et al., 2021). Implikasjonene av dette er imidlertid semantiske skift, hvor institusjonaliserte framstillinger blir mindre viktige og samfunnsmessige spørsmål knyttet til inklusjon og mangfold mer dominerende i utredningene og i meldingene til Stortinget (Sivesind et al., 2022).

Valg av forskningstema eller forskningsproblem legger føringer for hva man som forsker legger vekt på i sammenliknende studier. Videre vil instrumentene ha betydning for funn, forklaringer og fortolkninger. Helt enkelt kan man med sosiologiske briller avdekke om dokumenter som utarbeides i dag er svært forskjellige fra dem som ble skrevet tidligere. Historiske sammenlikninger kan avdekke hvordan tekstene har endret seg over tid, og om de bærer med seg politiske, akademiske, pedagogiske eller andre sett av kulturelle tankesettet som igjen kan undersøkes gjennom sammenliknende studier. Mer samtidsorienterte og samfunnsorienterte analyser legger mer vekt på de sosiale kontekstene, som i POLNET-prosjektet ble identifisert gjennom et utvalg av dokumenter fra fem nordiske land. Vi studerte reformkontekster som gav anledning til å utforske likheter og forskjeller, og hvor kunnskap om landenes systemer og betingelser dannet et fortolkningsgrunnlag for å utforske det

som var forskjellig (Karseth & Sivesind, 2022). For å forstå og forklare hvordan og hvorfor ulike grupper av dokumenter skrev om samme sak på forskjellig måte, gjennomførte vi eksplorerende analyser. I det norske prosjektet drøftet vi hvilke forhold som i lys av andre tenkelige muligheter syntes å være avgjørende for det empiriske utfallet. I dette inngår en kontrafaktisk tenkning.

I den nordiske sammenlikningen fant vi fram til forklaringer hjelp av teorier og ulike typer av kilder som uttrykte kunnskap om de ulike utdanningssystemene og tilhørende forvaltningssystemer. Videre var drøftinger og samskriving med kollegaer et avgjørende kriterium for å validere framgangsmåter, resultater og konklusjoner. Kompetansevaliditet er med andre ord helt avgjørende kriterium for å gjennomføre denne type av sammenliknende undersøkelse (se Hörmann og Sivesind, kapittel 8). For det norske tilfellet konkluderte vi med at Norge har universiteter og veletablerte forskningsinstitutter som utvikler ekspertkunnskap på oppdrag fra utdanningsmyndighetene, og som derfor blir brukt hyppig og aktivt i legitimeringen av nye reformer for skoleverket. Internasjonale tester blir også brukt, men svært selektivt og slett ikke for ethvert spørsmål som gjelder reformene (Sivesind, 2019).

Samtidig har myndighetene etablert faste prosedyrer for hvordan reformene forberedes gjennom en saksgang hvor forvaltningen informerer Stortinget og regjeringen (se Karseth, kapittel 2). Disse forskriftsfestede prosedyrene gjør at reformarbeidet forberedes på byråkratisk vis, men hvor et vell av kunnskapskilder, og ikke minst kunnskapsoversikter, bygger opp under argumenter og forestillinger om reformer som skal gjennomføres i framtiden (Hörmann & Sivesind, 2022). Samtidig konkluderte prosjektet med at kunnskapsfeltene som underbygget reformarbeidet bygde på ulik ekspertise, noe som kan forklares gjennom de midlertidige nettverksorganisasjonene som preger dagens reformarbeid på nasjonalt nivå (se Hansen & Sivesind, kapittel 7). Dette funnet gjør det interessant å sammenlikne politiske og vitenskapelige kontekster for utvikling og bruk av kunnskap (Steiner-Khamsi et al., 2020). Helt avgjørende for så vel våre drøftinger som slutninger, var analysene av «bilder» som ble introdusert i lys av teorier og analytiske begreper. Bildene ble utviklet i måten vi studerte dokumentene på, analysert i lys av resultater som viste til kvantitative mål på referansebruk i kildedokumentene (jf. figur 5.1) og ut fra et formål om å bidra til utvikling av nye forestillinger om utdanningspolitikk og reformer i vår tid. Våre representasjoner var



med andre ord avhengig av de bildene vi selv dannet oss i omgang med materialet.

## Konklusjoner

I den skandinaviske konteksten har svært mange engasjert seg i sammenliknende studier av utdanningspolitikk, både som bidragsytere til store komparative internasjonale undersøkelser (Frønes et al., 2020) og i prosjekter som studerer politikken bak slike studier (Karseth et al., 2022; Mølsted & Pettersson, 2019). Både de komparative storskalaundersøkelsene og den utdanningspolitiske forskningslitteraturen preges av samfunnsvitenskapelige tenkemåter som har relevans utover en akademisk kontekst. Kanskje på grunn av den politiske og praktiske orienteringen, blir de epistemologiske og metodologiske premissene for forskningen nærmest glemt i drøftinger av resultatene fra denne forskningen.

Dokumentstudier er godt egnet for å undersøke hvordan utdanningspolitikken begrunnes og settes ut i livet. Uavhengig av om forandringene er systemiske eller inkrementelle, vil valg av tidsspenn ha betydning for hvilke typer endringer forskere kan avdekke. Implikasjoner av dette valget gjelder både utdanningshistoriske og utdanningspolitiske studier hvor forståelser av tid har betydning hvordan saker og kontekster belyses. I dette kapitlet har jeg vist hvordan den historiske forskningstradisjonen etter Ranke er forskjellig fra den samfunnsteoretiske, men hvor historie som begrep inngår i begge.

Dokumenter kan studeres på mange måter, og det er interessant at forskere skriver ulikt om de samme utdanningspolitiske tekstene avhengig av den konteksten de befinner seg i. Det betyr at forskere, på bakgrunn av sine faglige og forskningsmessige ståsteder, har betydning for hvordan argumentasjonen føres om et gitt tema eller innhold. Studiene kan i tillegg bidra til å underbygge politiske prosesser med informasjon og kunnskap som gir faglig legitimitet til en reform eller et tiltak. Da vil sammenhengen for det som leses og studeres, og bildene som fortolkes, skille seg fra den akademiske konteksten på ulike måter (se Sivesind, kapittel 1). Likevel finnes noen fellesnevner som gjør at forskningen har relevans utover vitenskapelige sammenhenger. I dette kapitlet har jeg lagt særlig vekt på «bilder» om det som overføres og oversettes fra det vitenskapelige feltet og til det politiske og som kan danne utgangspunkt for å forstå og diskutere hva som menes med evidens i både vitenskapelige og politiske sammenhenger.



## Forfatterpresentasjon

**Kirsten Sivesind** er professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Sivesind forsker på utdanningspolitikk og læreplanutvikling med bred forankring i politisk-sosiologiske, komparativ-historiske og allmenn-didaktiske fagtradisjoner. Hun har ledet forskningsprosjektet Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform (POLNET) i samarbeid med Berit Karseth, Universitetet i Oslo, og Gita Steiner-Khamsi, Teachers College, Columbia University. <https://orcid.org/0000-0002-0519-2393>

## Referanser

- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier*. Nyt fra Samfundsvidenskabene.
- Archer, M. S., Bæck, U.-D. K. & Skinningsrud, T. (2022). *The morphogenesis of the Norwegian educational system: Emergence and development from a critical realist perspective*. Routledge.
- Asdal, K., Berge, K. L., Gammelgard, K., Gundersen, T. R., Jordheim, H., Rem, T. & Tønnesson, J. (2008). *Tekst og historie: å lese tekster historisk*. Universitetsforlaget.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2021). *Å gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Dam Akademisk.
- Baek, C., Hörmann, B., Karseth, B., Pizmony-Levy, O., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (2018). Policy learning in Norwegian school reform: A social network analysis of the 2020 incremental reform. *Nordic Journal in Education Policy (NordSTEP)*, 4(1), 24–37.
- Baek, C., Tiplic, D. & Santos, Í. (2022). Evidence-based policymaking in Nordic countries: Different settings, different practices? I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policies: A comparative network analysis*. Palgrave Macmillan.
- Béland, D. & Cox, R. H. (2011). *Ideas and politics in social science research*. Oxford University Press.
- Berge, K. L., Breivega, K. R., Roksvold, T. & Tønnesson, J. L. (2001). *Fire blikk på sakprosaen*. Norsk sakprosa; Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.
- Blaug, M. (1992). *The methodology of economics: Or how economists explain* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bratberg, Ø. (2024). *Årsaksforklaringer i kvalitativ analyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S. (2017). *Philosophies of qualitative research*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190247249.001.0001>
- Cabrera, F. (2023). Inference to the best explanation: An overview. I L. Magnani (Red.), *Handbook of abductive cognition* (s. 1863–1896). Springer.
- Camphuijsen, M. K., Møller, J. & Skedsmo, G. (2021). Test-based accountability in the Norwegian context: Exploring drivers, expectations and strategies. *Journal of Education Policy*, 36(5), 624–642.
- Carney, S. (2009). Negotiating policy in an age of globalization: Exploring educational «policyscapes» in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53(1), 63–88. <https://doi.org/10.1086/593152>
- Del Río, A., Knutsen, C. H. & Lutscher, P. M. (2024). Education policies and systems across modern history: A global dataset. *Comparative Political Studies*. <https://doi.org/10.1177/00104140241252075>

- Dilthey, W. (1977). Ideas concerning a descriptive and analytic psychology. I W. Dilthey (Red.), *Descriptive psychology and historical understanding* (s. 23–120). Martinus Nijhoff. (Opprinnelig utgitt 1894)
- Dilthey, W. (1977). The understanding of other persons and their expressions of life. I W. Dilthey (Red.), *Descriptive psychology and historical understanding* (s. 123–144). Martinus Nijhoff. (Opprinnelig utgitt 1894)
- Dilthey, W. (1999). Udkast til en kritik af den historiske fornuft. I J. Gulddal & M. Møller (Red.), *Hermeneutikk. En antologi om forståelse* (s. 81–109). Gyldendalske Boghandel; Nordisk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1907–10)
- Dilthey, W. (2002). *The formation of the historical world in the human sciences* (Bd. 3). Princeton University Press. (Opprinnelig utgitt 1907)
- Drori, G. S., Meyer, J. W., Ramirez, F. O. & Schofer, E. (2003). *Science in the modern world polity. Institutionalization and globalization*. Stanford University Press.
- Frønes, T. S., Pettersen, A., Radišić, J. & Buchholtz, N. (2020). *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education*. Springer Nature.
- Giddens, A. (1982). Hermeneutics and social theory. I A. Giddens (Red.), *Profiles and critiques in social theory* (s. 1–17). Macmillan Publishers.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Polity Press.
- Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15(5), 598–616. <https://doi.org/10.1177/1474904116658299>
- Gulddal, J. & Møller, M. (1999). Fra filologi til filosofi – introduktion til den moderne hermeneutikk. I J. Gulddal & M. Møller (Red.), *Hermeneutikk. En antologi om forståelse* (s. 9–45). Gyldendalske Boghandel; Nordisk Forlag.
- Habermas, J. (1974). Erkjennelse og interesse. I J. Habermas (Red.), *Vitenskap som ideologi* (T. Krogh & H. Vold, Overs., s. 13–27). Gyldendal Norsk Forlag.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Heinemann.
- Halperin, S. & Heath, O. (2020). *Political research: Methods and practical skills*. Oxford University Press.
- Hay, C. (2002). The discursive and the ideational in contemporary political analysis: Beyond materialism and idealism. I C. Hay, *Political analysis* (s. 194–215). Springer.
- Hestholm, R. & Skarpenes, O. (2023). Sammenbinding av ideer og evidens: En samling eksempler. I R. Hestholm & O. Skarpenes (Red.), *Sosiologisk analyse*. Fagbokforlaget.
- Hörmann, B. & Sivesind, K. (2022). Structuring school reform policy with evidence: The inter-mediational role of knowledge sources and arguments. I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policies: A comparative network analysis*. Palgrave MacMillan.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2022). Conclusion: Toward a renewed understanding of evidence-based policy in education. I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policies: A comparative network analysis* (s. 409–429). Palgrave MacMillan.
- Karseth, B., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (Red.). (2022). *Evidence and expertise in Nordic education policy. A comparative network analysis*. Palgrave MacMillan.
- Kenyon, J. (1983). *The history men. The historical profession in England since the Renaissance*. Weidenfeld and Nicolson.
- Korsgaard, O. (1999). *Kundskabs-kapløbet: Uddannelse i videnssamfundet*. Gyldendal.
- Koselleck, R. (1989). Linguistic change and the history of events. *Journal of Modern History*, 61(4), 649–666.
- Krieger, L. (1977). *Ranker: The meaning of history*. The University of Chicago Press.
- Krogh, T. (2000). *Historie, forståelse og fortolkning. Det historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Gyldendal Akademisk.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Kusch, M., Kinzel, K., Steizinger, J. & Wildschut, N. (2019). *The emergence of relativism: German thought from the enlightenment to national socialism*. Routledge.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*. Hans Reitzels Forlag.
- Lübcke, P. (1982a). Dilthey: Ånd og natur. I P. Lübcke (Red.), *Vor tids filosofi. Engagement of forståelse* (s. 25–34). Politikens forlag.
- Lübcke, P. (1982b). Filosofiens forfaldstid. I P. Lübcke (Red.), *Vor tids filosofi. Engagement of forståelse* (s. 9–24). Politikens forlag.
- Makkreel, R. A. (1977). Introduction. I W. Dilthey (Red.), *Descriptive psychology and historical understanding* (s. 3–20). Martinus Nijhoff.
- Muhlack, U. (2000). Universal history and national history: Eighteenth- and nineteenth-century German historians and the scholarly community. I B. Stuchtey & P. Wende (Red.), *British and German historiography 1750–1950. Traditions, perceptions and transfers* (s. 25–48). Oxford University Press.
- Mølstad, C. E. & Pettersson, D. (2019). *New practices of comparison, quantification and expertise in education: Conducting empirically based research*. Routledge.
- Oakes, G. (1977). Introduction: Simmel's problematic. I G. Simmel (Red.), *The problems of the philosophy of history. An epistemological essay* (s. 1–37). The Free Press.
- Ormiston, G. L. & Schrifft, A. D. (1990). Editors' introduction. I G. L. Ormiston & A. D. Schrifft (Red.), *The hermeneutic tradition. From Ast to Ricoeur* (s. 1–35). State University of New York Press.
- Pizmony-Levy, O. & Baek, C. (2021). Exploring the architecture of policy knowledge. I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policies: A comparative network analysis* (s. 59–76). Palgrave Macmillan.
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research. The unity and diversity of method*. Pine Forge Press.
- Ragin, C. C. & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing social research*. Pine Forge Press.
- Ranke, L. v. (1981). History of England. I R. Wines (Red.), *Leopold von Ranke. The secret of world history. Selected writings on the art and science of history* (s. 242–243). Fordham University Press.
- Rickert, H. (1986). *The limits of concept formation in natural science. A logical introduction to the historical sciences*. Cambridge University Press.
- Ringer, F. K. (1997). *Max Weber's methodology: The inification of the cultural and social sciences*. Harvard University Press.
- Schulte, B. & Wermke, W. (2019). *Internationellt jämförande pedagogik: En introduktion*. Liber.
- Simmel, G. (1977). *The problems of the philosophy of history. An epistemological essay*. The Free Press. (Opprinnelig utgitt 1907)
- Sivesind, K. (2013). Mixed images and merging semantics of curricula in Europe. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 52–66.
- Sivesind, K. (2008). *Reformulating Reform. Curriculum history revisited*. Dr.philos avhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Sivesind, K. (2019). Nordic reference societies in school reforms in Norway: An examination of Finland and the use of international large-scale assessments. I F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Understanding PISA's attractiveness: Critical analyses in comparative policy studies* (s. 89–107). Bloomsbury.
- Sivesind, K., Tiplic, D. & Johnsen, L. (2022). Surveying policy discourses across time and space: Internationalization of knowledge providers and Nordic narrative. I D. Tröhler, B. Hörmann, S. Tveit & I. Bostad (Red.), *The Nordic education model in context: Historical developments and current renegotiations*. Routledge.
- Sivesind, K. & Karseth, B. (2022). Introduction: A comparative network analysis of knowledge use in Nordic education policies. I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policy: A comparative network analysis* (s. 1–31). Palgrave Macmillan.

- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Pax.
- Steiner-Khamsi, G. (2013). What is wrong with the 'what-went-right' approach in educational policy? *European Educational Research Journal*, 12(1).
- Steiner-Khamsi, G., Karseth, B. & Baek, C. (2020). From science to politics: Commissioned reports and their political translation into White Papers. *Journal of Education Policy*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1656289>
- Stuchtey, B. & Wende, P. (2000). Introduction. Towards a comparative history of Anglo-German historiographical traditions and transfers. I B. Stuchtey & P. Wende (Red.), *British and German historiography 1750–1950. Traditions, perceptions, and transfers* (s. 1–24). German Historical Institute London; Oxford University Press.
- Universitetet i Oslo. (2018). *Policy knowledge and lesson drawing in Nordic school reform in an era of international comparisons*. Hentet 15. januar 2021 fra <https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/sivesind-policy-knowing-and-lesson-drawing/>
- Volmari, S., Sivesind, K. & Jónasson, J. T. (2022). Regional policy spaces, knowledge networks and the «Nordic Other». I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policies: A comparative network analysis*. Palgrave Macmillan.
- Waldow, F. (2019). Introduction: Projection in education policy-making. I F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Understanding PISA's attractiveness: Critical analyses in comparative policy studies* (s. 1–24). Bloomsbury.
- Weber, M. (1963). *Basic concepts in sociology*. The Citadel Press. (Opprinnelig utgitt 1913)
- Weber, M. (1971). *Makt og byråkrati. Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1922)
- Wende, P. (2000). Views and reviews. Mutual perceptions of British and German historians in the late nineteenth century. I B. Stuchtey & P. Wende (Red.), *British and German historiography 1750–1950. Traditions, perceptions, and transfers* (s. 173–189). German Historical Institute London; Oxford University Press.
- Windelband, W. (1961). *Theories in logic*. The Citadel Press.
- Wines, R. (1981). Introduction. I R. Wines (Red.), *Leopold von Ranke. The secret of world history. Selected writings on the art and science of history* (s. 1–31). Fordham University Press.



## KAPITTEL 6

# Bibliografiske nettverk: en digital analyse av siteringer

Lars G. Johnsen Nasjonalbiblioteket, Norge

**Abstract:** Bibliographic networks summarize how texts refer to each other. We look at methods for exploring and constructing such networks algorithmically, specifically focusing on texts within education and pedagogy, as well as public policy documents in the education sector. The networks provide the means to identify central texts, institutions, and key authors. Furthermore, we use the networks to find clusters of texts that thematically belong together.

**Keywords:** bibliographic networks, digital analysis, text, citation analysis, institutions

## Introduksjon

Bibliografiske nettverk er konstruert fra tekster som er knyttet sammen gjennom bibliografiske referanser. Spesielt i vitenskapelige tekster spiller referansene en rolle i det å plassere en tekst tematisk eller forankre den i en tradisjon. Samtidig er det utviklet måter å angi både siteringer og referanser på.

Bibliometrisk analyse, altså analysen av tekster basert på bibliografisk informasjon, har vokst som felt samtidig med at tekster i større grad er gjort tilgjengelig. Det tilbys analyser av vitenskapelige tekster samt analyser av enkeltforskeres publiseringer.<sup>1</sup> En generell tilnærming til nettverk og visualisering og analyser er beskrevet i Barabási (2016).<sup>2</sup>

Kapitlet har to hovedmål. Det første er å illustrere hvordan et nettverk av tekster kan konstrueres med utgangspunkt i en algoritmisk analyse, herunder hvordan man kan identifisere siteringer og referanser. Det andre målet er å demonstrere hvordan nettverket kan anvendes til å avdekke hvordan tekster tematisk grupperer seg, også kalt clustring.

Vi skal utforske den algoritmiske konstruksjonen av bibliografiske nettverk for tekster relatert til utdanning og pedagogikk. Hovedfokus i kapitlet ligger imidlertid på hvordan slike nettverk kan belyse hvilke institusjoner, personer og tekster som er sentrale innenfor et gitt fagfelt. For eksempel kan nettverket avsløre hvem som er nøkkelforfattere eller hva tekstene handler om, for eksempel spesifikke samfunnsgrupper eller tema. En slik tilnærming, basert på bibliografiske nettverk, kan hjelpe oss i å analysere sosiologien til et fagfelt. Metoden kan også brukes for å identifisere personer eller institusjoner som gis oppmerksomhet, eller for å forutsi hvem som vil referere til hvem.<sup>3</sup>

## Bibliografiske nettverk og Internett

Et nærliggende eksempel på et bibliografisk nettverk av tekster er Internett, hvor en tekst lenker seg til en annen gjennom hyperlenker, som viser til andre tekster på en annen måte enn tradisjonelle bibliografiske referanser. Det gir Internett en nettverksstruktur som blant annet kan brukes til å rangere søkeresultater. Google, for eksempel, utnytter nettverkets struktur for å identifisere de mest relevante treffene. Selv om søkeordene vi benytter er viktige for å finne nettsider, bruker Google både tekstinnholdet på nettsidene

1 For eksempel Google Scholar og Researchgate.

2 Barabási har flere nettsider dedikert til nettverksanalyse, så det kan være nyttig å søke etter forfatteren på Internett.

3 POLNET-prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd, prosjektnummer 283467. Se Universitetet i Oslo (2018).

og nettverksstrukturen, det at tekster viser til hverandre, til å finne de beste søketreffene. I nettverket (eller grafen<sup>4</sup>) består *nodene* (engelsk: *nodes* eller *vertices*) av selve nettsidene, mens lenkene som kobler en nettside til en annen definerer grafens *kanter* eller *buer* (engelsk: *edges* eller *arches*). En bibliografisk graf kan grunnleggende sett forstås som en type graf basert på tekster der det foreligger en direkte referanse fra en tekst til en annen.

Googles algoritme<sup>5</sup> utnytter nettverksstrukturen ved å rangere en nettside basert på antall andre nettstedet som linker tilbake til den. Rangeringen tar også hensyn til kvaliteten på de sidene som inneholder lenkene. På den måten benytter algoritmen seg av nettverksstrukturen til Internett, og ikke bare det tekstlige innholdet på sidene. Analogt til lenkene mellom websidene, fungerer referanser og siteringer som lenker fra en tekst til en annen.

Det er en teknisk, og viktig, forskjell mellom nettverk basert på hyperlenker og siteringer. I begge tilfeller er det snakk om en referanse fra en tekst til en annen, slik at kanten (eller buen) har en retning. Slike grafer kalles *rettede grafer* (engelsk: *directed graphs*). Men, i motsetning til Internett, hvor nettsider kan lenke til hverandre, eller at det kan være lange løkker i referansen, vil referanser i tekster kun gå i en hovedsakelig bakoverskuende retning. En tekst fra 1970 for eksempel, kan ikke referere til en tekst fra 2001,<sup>6</sup> slik at bibliografiske nettverk derfor representerer en kategori av det som kalles *asykliske grafer*. Grafene vi skal studere forkortes til DAG fra det engelske *directed acyclic graphs* (rettede asykliske grafer). Vi skal også se på grafer som kan lages fra dem igjen, men som ikke har de samme egenskapene.

## Metode

Med digital metode forutsettes det at teksten er tilgjengelig, enten ved at den er lastet ned fra nettet eller er tilgjengelig via nettverket, og at den tilhører en samling tekster, et korpus, se for eksempel beskrivelsen av Nasjonalbibliotekets DH-lab (Birkenes et al., 2023). Med digitale metoder viser vi hvordan man kan jobbe med tekster algoritmisk, der teksten utgjør råmateriale for modelleringer og tolkninger bygd eller konstruert over dem. Hvor hensiktsmessig metoden er, avhenger først og fremst av hvor godt

4 Vi skal bruke termen graf og nettverk litt om hverandre.

5 Den refereres til som Google PageRank algorithm, et ordspill på etternavnet til en av gründerne, Larry Page, og at *page* er engelsk for *side*. Merk at i praksis er det flere faktorer algoritmen tar hensyn til, som brukeradferd, antall klikk med mer.

6 Det er jo fullt mulig, og av til treffer man på referanser til fremtidige publikasjoner, men da gjerne i forbindelse med at teksten det refereres til er kjent samtidig med at selve publiseringstidspunktet ligger i fremtiden. Man kunne tenke seg en sci-fi-kontekst hvor fremtidig referanse var mulig.



tekstene er representert i korpuset: at alle de relevante dokumentene er med, og at alle, eller så mange som mulig, av siteringene er funnet. Under forutsetningen av at det er mye data, følger også antagelsen om redundans, det at feil eller mangler i data ikke nødvendigvis er ødeleggende for den endelige tolkningen. Skjevheter kan likevel inntreffe på forskjellige måter, som at flere dokumenter mangler, eller at siteringer ikke blir funnet eller blir gruppert feil. Kilder til hva som kan endre dataene er det viktig å være klar over, og ta hensyn til der det er nødvendig. Nedenfor skal vi se på offentlig tilgjengelige tekster, som dels lider av manglende kompletthet, et faktum vi tar med oss inn i tolkning og analyse.

Alle dataene vi benytter blir produsert via infrastrukturen gitt av Nasjonalbibliotekets DH-lab. Biblioteket tilgjengeliggjør all pliktavlevert tekst som er publisert på norsk som allment tilgjengelige tekstsamlinger eller korpus.<sup>7</sup> I tillegg til det pliktavleverte materialet har DH-laben også tilgjengeliggjort en kopi av offentlige dokumenter fra DFØ (Kudos).<sup>8</sup> Alle tekstene nås på samme måte via Nasjonalbibliotekets DH-lab, og analyse utføres med kode derfra. Tekstene og DH-labens infrastruktur gir dermed både muligheter og begrensninger. Mulighetene ligger først og fremst i at tekstene ligger åpne for digital analyse, mens begrensningene ligger i at teksten må befinne seg i DH-labens repositorium og hvor mye av teksten som er åpent tilgjengelig. For eksempel vil opphavsrettigheter legge begrensninger på hvor mye av en tekst som kan arbeides med.

Vi skal som eksempel konstruere to typer grafer, først en generell graf, og deretter en såkalt *todelt* graf (eng. *bipartite*). Begge har forskjellig tilgjengelighetsgrad, der den første bygges over de offentlig tilgjengelige NOU-rapporter fra Kudos-dokumentene, og den andre fra materiale i NBs samlinger.

Den todelte grafen tar hensyn til at tekstene i NBs nettbibliotek har mange referanser til dokumenter som ikke finnes digitalt tilgjengelig. Grafen vil derfor bestå av tekster som henviser til tekster som ikke er med i den henvisende gruppen selv, eller av tekster vi ikke klarer å identifisere. Til forskjell fra de helt generelle grafene, der et verk både kan sitere et annet og være sitert selv, ser man i todelte grafer kun på grafen som oppstår mellom en siterende bok og det siterte, altså at de siterende bøkene ikke er med blant de siterte. Analysen av de todelte grafene bygger på idéer beskrevet i Sivesind og Hörmann (2022), der deres manuelle metode skal utføres ved hjelp av algoritmer.

7 I 2023 er det over 600 000 bøker og 180 000 tidsskrift i det digitale biblioteket, i tillegg til over 4 millioner aviser. For et internasjonalt lignende korpus over bøker, se for eksempel på Google Books i HathiTrust: <https://www.hathitrust.org/>

8 NFR-prosjektet POLNET har levert tekster og metadata til Kudos-basen slik den er lagret i DH-lab.

## Konstruksjon av generelle grafer

Et bibliografisk nettverk består av verk der to verk er relaterte om ett har en sitering til det andre. Så oppgaven vår består i finne ut hvilke steder i teksten som er siteringer. Altså hvordan siteringer identifiserer verk og omvendt, hvordan verk behandler siteringer, og at siteringer er angitt på et bestemt format. I tillegg kan vi også ta med kvantitativ informasjon som antallet ganger et verk blir sitert.

For NOU-er er det et transparent forhold mellom tittel på dokument og siteringen til det. Det har ført til at NOU-er har en helt egen måte å bli sitert på, som er forskjellig fra hvordan siteringer og referanse spesifiseres i bøker og artikler. For NOU-er er det slik at siteringene består av de første tre elementene i tittelen. Her et eksempel på en tittel for en NOU:

NOU 2019: 3 – Nye sjanser – bedre læring

Tittelen består av de tre elementene (1) NOU, (2) årstall og (3) serienummer, der serienummer løper gjennom året. Det er også et kolon som skiller (2) fra (3). De tre elementene skal vi la inngå i det vi kan kalle en kanonisk referanse til NOU-dokumenter. Prosessen gjør ikke noe annet enn ganske enkelt å slå sammen tekststrengen «NOU» med årstall, et kolon og til slutt et serienummer.<sup>9</sup>

Ved å søke etter termen «NOU» i korpuset finner vi flere eksempler på siteringer.<sup>10</sup> Eksemplene hentes fra databasen ved hjelp av såkalte konkordanser, som er små tekstutdrag som inneholder en nøkkelterm vi leter etter. I følgende to utdrag ser vi at siteringene benytter de tre første elementene i tittelen. Først kommer identifikator for siterende verk, så konkordansen, eller tekstutdraget som inneholder søketermen.

NOU2000:3 ... I **NOU 1996: 22** « Lærerutdanning. Mellom krav og ideal » heter det i “ Innledning “ i kap. 4.1 « Opplæringsvisjonen » bla....

NOU2016:7 ... Behovet for karriereveiledning 2 OECD (2002) **NOU 2003: 16 I** første rekke, kap. 17.3, side...

Det at siteringene ligger såpass nært tittelen, setter oss i stand til å koble siteringenes form direkte til måten tekstene er identifisert på i korpuset.

9 Serienumrene er normalisert ved at prefigerte nuller er tatt bort, slik at :03 og :3 gir samme identifikator.

10 Merk at i konkordansene er det et mellomrom mellom kolon og årstall og kolon og serienummer. Det skyldes at kolon er skilt ut som et eget token av DH-labens tokenisator.

Siteringene konverteres mer eller mindre direkte til samme type kanonisk referanse gitt for verkene.

Dermed er alle skrittene på plass for å konstruere et bibliografisk nettverk over NOU-ene. Her følger oppskriften (algoritmen):

- 1) Hent ut korpus med kommandoer fra DH-lab og konstruer kanonisk referanse ved å konvertere titlene.
- 2) Samle sammen alle siteringer i korpuset og transformer siteringene til samme type kanoniske referanse som under (1).
- 3) Koble siteringene til verket de står i.

Ved å gå gjennom disse skrittene får vi et datasett med parvise identifikatorer, der vi også har tatt informasjon om antallet ganger et verk er sitert i et annet. Mens det totale antallet verk er 674,<sup>11</sup> finner vi at det er hele 14 557 slike par av dokumentreferanser. Her følger et tilfeldig utvalg på fem slike par som utgjør en del av den endelige grafen. Hver identifikator utgjør en node i nettverket/grafen og hver rad utgjør en kant (bue).

<i>Dokument</i>	<i>Freq</i>	<i>Sitering</i>
NOU2009:9	1	NOU2008:3
NOU2016:24	2	NOU2015:4
NOU2016:5	2	NOU2015:13
NOU1985:2	1	NOU1984:31
NOU2016:14	2	NOU2015:7

**Figur 6.1.** Grafstruktur.

Kolonnen *Freq* inneholder antall ganger en sitering er funnet. Merk asymmetrien vi nevnte ovenfor, og som er felles for alle bibliografiske nettverk, nemlig den at siterende verk alltid er av nyere dato enn det siterte. For NOU-er er det slik at når rapportene er fra samme år, vil serienummeret være lavere (altså det siterte dokumentet er publisert før det siterende), som vist i den her koblingen fra 2012:

NOU2012:11    2    NOU2012:5

For å behandle grafen gitt i figur 6.1, skal vi benytte algoritmer fra NetworkX<sup>12</sup> (Hagberg et al., 2008).

Siden hele grafen er såpass stor, viser vi her deler av hele grafen, samt en mer detaljert visualisering av en liten del av nettverket.

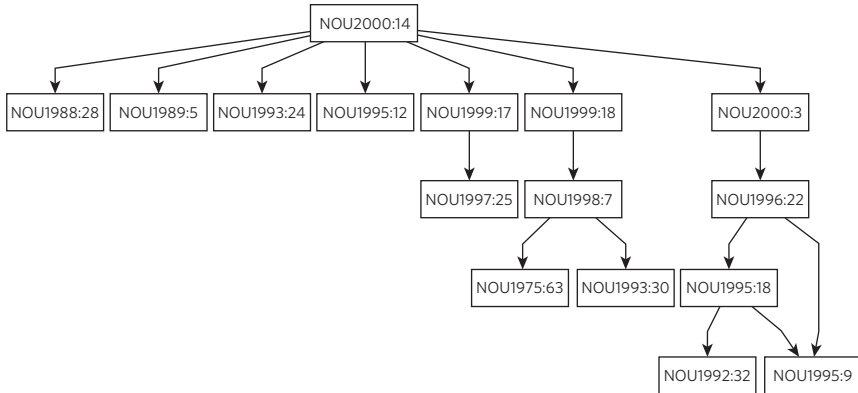
<sup>11</sup> Antallet verk som har «NOU» i tittelen og er tilgjengelig fra DH-labs databaser.

<sup>12</sup> Network3 er en pakke for å analysere nettverk ved hjelp av programmeringsspråket Python. I tillegg benyttes en pakke for å visualisere DAG-er.



Figur 6.2. Del av hele NOU-grafen.

I grafen under er utvalget av noder er foretatt ved å spørre etter alle *etterkommerne* (engelsk: *descendants*) av noden med navn NOU2000:14 (*Frihet og ansvar*). Det gir en undergraf (engelsk: *subgraph*) bestående av åtte noder.



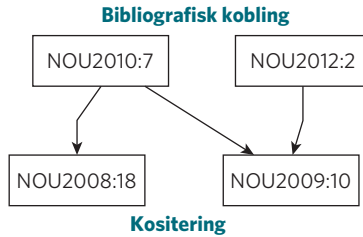
**Figur 6.3.** Alle siteringer og siteringers siteringer<sup>13</sup> for NOU2000:14 *Frihet og ansvar*—*Om høgre utdanning og forskning i Norge*.

Grafen i figur 6.3 illustrerer to nye begreper som vi skal se nærmere på i studiet av den todelte grafen, nemlig begrepene *kositering* (engelsk: *co-citation*) og *samsitering* eller bibliografisk kobling (engelsk: *bibliographic coupling*). Det er gjort en hel del forskning på kositering, der begrepet ble introdusert i Small (1973).

Alle verkene i øverste rad, rett under toppnoden NOU2000:14 er kositert av det, mens de to NOU-ene nede til høyre i grafen, NOU1996:22 og NOU1995:18 henviser begge til dokumentet NOU1995:9. Når to verk siterer et annet sier vi at det siterte verket er samsitert, mens de to siterende i det tilfellet er bibliografisk koblet.

I figur 6.4 under er relasjonene illustrert for en spesifikk undergraf med fire noder fra det totale nettverket. De to nodene i øverste rad er bibliografisk koblet, mens de to i nederste rad er kositert. Både bibliografisk kobling og kositering vil dra nytte av kvantitative mål, som hvor ofte to verk er koblet eller kositert.

13 Husk at vi kun får siteringer av siteringer om den siterte NOU-en er i dataene. I og med at dataene ikke er komplette, kan vi ikke være sikre på at ikke grafen vil kunne fremstå annerledes med fullstendige data.

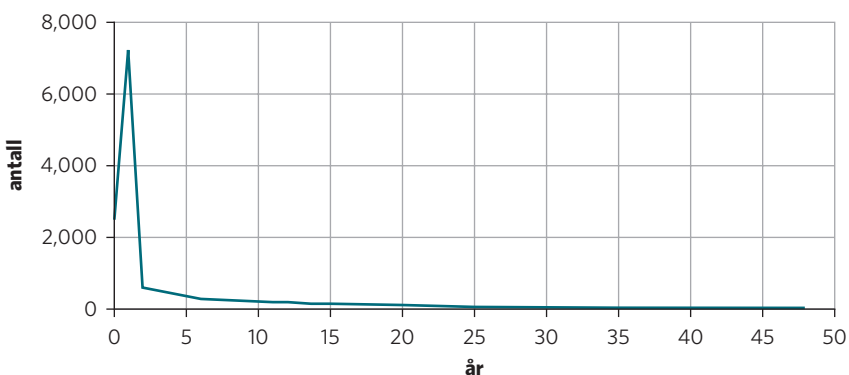


**Figur 6.4.** Illustrasjon av bibliografisk kobling og kositering.

## Makroegenskaper

En graf av en slik størrelse som NOU-dokumentene representerer, har også en del makroegenskaper som kan gi oss noen interessante observasjoner av den bibliografiske praksisen dokumentene står i. For eksempel kan vi spørre om hvor langt tilbake i tid en referanse går. Hvor langt tilbake i tid går siteringene, hvor lang kan en sti være?

I figur 6.5 er det tydelig at mesteparten av siteringene er forholdsvis nye. Samtidig ser vi at det likevel er en del referanser fra 2020-tallet som viser helt tilbake til 1970-tallet. Kurven starter med ca. 2 500 referanser innen samme år, og makser ut med 7 000 referanser til året før. Så flater kurven jevnt ut før den har noen få siteringer som strekker seg over femti år.



**Figur 6.5.** Kurve som viser forskjell i årsspenn mellom det siterende dokument og siteringer. Den vertikale akse viser hvor mange siteringer det er for hvert årsintervall angitt langs den horisontale akse.

Vi kan også spørre om hvordan referansene er kjedet sammen, altså finne den lengste stien (engelsk: *path*) i nettverket. Svaret er at den lengste stien går over omtrent tjue år og består av følgende sekvens av dokumenter, der hvert dokument i stien siterer det neste dokumentet:

NOU2022:9, NOU2022:2, NOU2020:3, NOU2019:19, NOU2012:15, NOU2011:18,  
NOU2009:14, NOU2005:8, NOU2001:22, NOU2001:3

Første dokument i stien er NOU 2022: 9 *En åpen og opplyst offentlig samtale*, og siste er NOU 2001: 3 *Velgere, valgordning, valgte*. Stien er basert på de NOU-ene som i skrivende stund ligger i Kudos-basen.

Ikke alle noder er koblet til andre. Nodene grupperer seg, og noen står utenfor nettverket som en helhet. Hele grafen av NOU-er inneholder 688 noder, som inneholder en stor sammenhengende graf med 625 noder (nesten alle), og 29 undergrafer med 2 til 4 noder i seg.

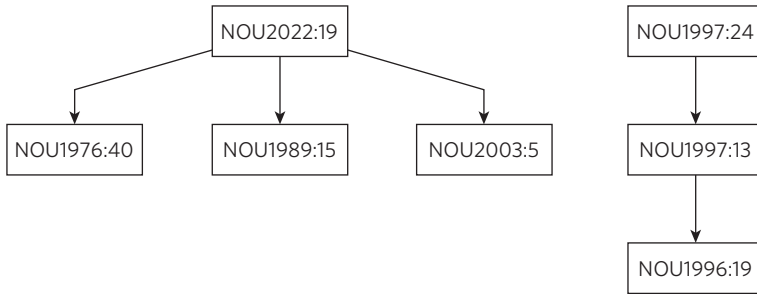
## Clustering og gruppering av tekster

Grafer har forskjellige måter å gruppere (clustre) nodene på. Når vi snakker om clustering over nettverk, til forskjell fra clustering basert på nærhetsmål,<sup>14</sup> menes det at clustering-metoden tar hensyn til selve grafstrukturen, det at nodene er koblet til hverandre, der noen noder (dokumenter) henger tettere sammen enn andre. I tillegg til koblingene kan nodene også være vektet, som gir en ytterligere faktor å ta hensyn til. Som vi så i konstruksjon av NOU-grafen, har vi med hvor ofte et verk er sitert av et annet å gjøre. Det er informasjon som er blitt med videre i grafen som del i beregning av clusteringen. Vi skal se i et eksempel nedenfor på hvordan vektning og koblinger spiller en rolle.

I de mest ekstreme tilfellene kan to grupper av tekster dannes ut fra at det ikke er noen kobling. Da vil hver node i den ene gruppen være uten kobling til nodene i de andre, og vi kan si at det er en slags åpenbar clustering, som vist under figur 6.6.

Ser vi nærmere på grafen er det tydelig at noen dokumenter henger tettere sammen. En slik fortetning kalles moduler, der nodene har flere koblinger mellom seg enn andre. Se også figur 3.1 i kapittel 3, som viser tydelige grupper, eller moduler, i visualiseringen av grafen. En algoritme

<sup>14</sup> To dokument kan for eksempel måles som nær hverandre i hvor stor grad de siterer de samme dokumentene.



**Figur 6.6.** To komponenter som er løsrevet fra resten av NOU-ene.

som kan anvendes for å finne modularitet i grafer er gitt ved Louvain-metoden (Blondel et al., 2008). Den utfører en matematisk analyse av grafen og deler den opp i clustre slik at noder innen et cluster henger tettere sammen enn nodene utenfor. Alternativt kan man clustre dokumentene uten å gå via grafstrukturen og bare se på vektingen.<sup>15</sup>

Om Louvain-metoden benyttes på NOU-grafen gir den en forholdsvis stor gruppe<sup>16</sup> av clustre der dokumentenes innbyrdes forhold kan tolkes slik at de er tematisk relatert til hverandre. I og med at hvert cluster kan sees på som undergraf av NOU-grafen, kan de gjøres til gjenstand for videre clustring. Nedenfor skal vi forklare hvordan clustring og underclustring foretas på to forholdsvis store clustre: ett om samers rettigheter og ett om utdanningspolitikk knyttet til mangfold og minoriteter.

Clusteret for samers rettigheter, illustrert i figur 6.7, viser alle dokumentene i det clusteret, også dokumenter som ikke er med i selve NOU-korpuset. Husk at grafen består av par av NOU-identifikatorer. Selv om identifikatoren er hentet fra korpuset, kan den underliggende teksten vise til dokument som ikke er med i selve korpuset.

Titlene for NOU-ene viser hvordan tekstene tematisk henger sammen, men halvparten av nodene er ikke med i korpuset og mangler derfor mer utførlig tittel. Legg merke til spredning i tid, over 28 år, og at det er en forholdsvis tydelig geografisk vinkling mot Finnmark.

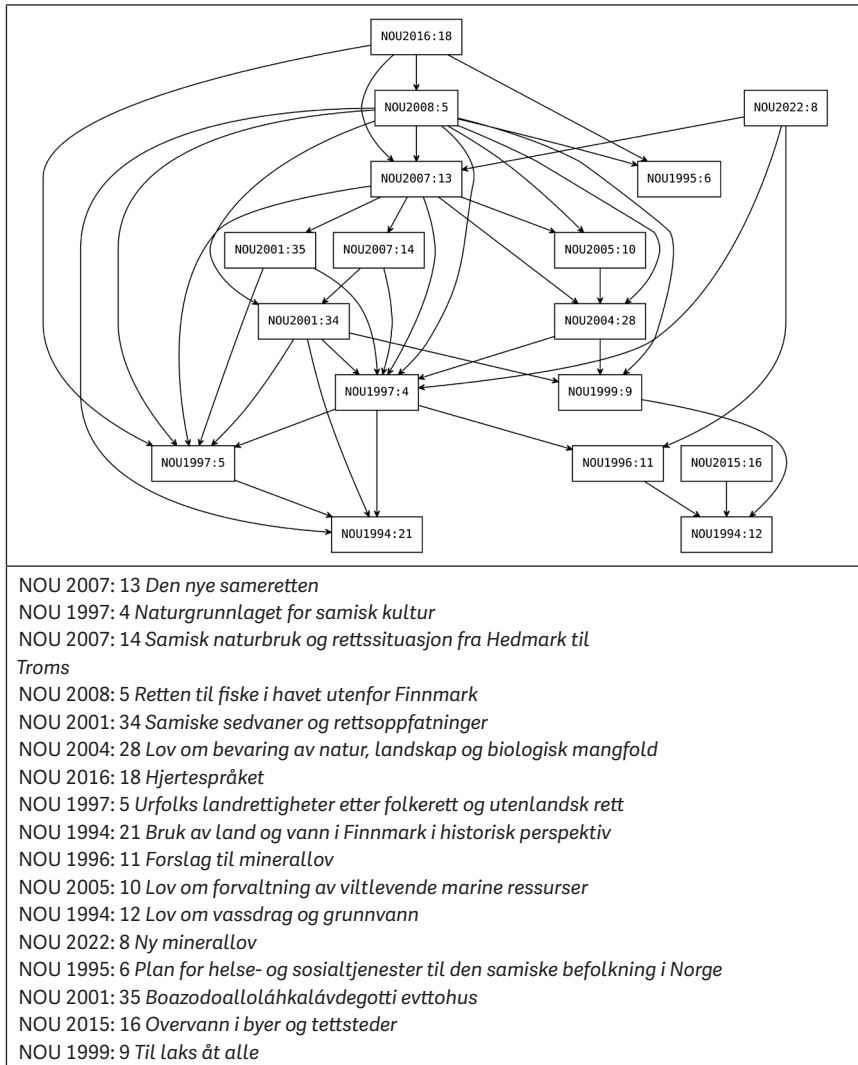
Vi kan se om det er tematiske undergrupper ved å lage en subgraf. I figur 6.8 under er det tydelig at tekstene er mer spisset mot rettigheter knyttet til naturen.

Eksempelet viser hvordan clustringsalgoritmen fant tekster knyttet til urfolk og samer kun ved å se på siteringsdata i NOU-rapporter,

<sup>15</sup> Termen som brukes er hierarkisk clustring (engelsk: *hierarchical clustering*), som vi ikke skal gå inn på her.

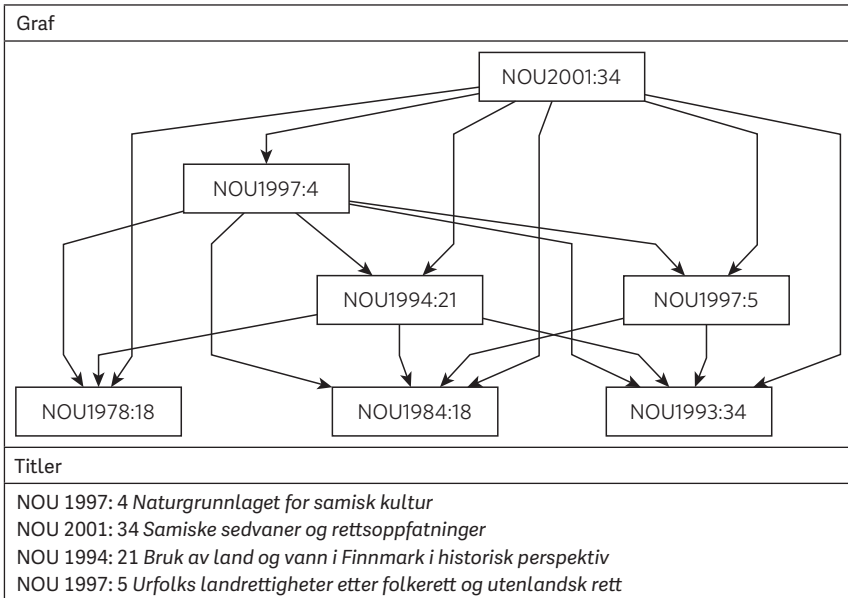
<sup>16</sup> Over 50 clustre genereres, hvor det største har over 70 dokumenter og det minste har 2 dokumenter.





**Figur 6.7.** Graf med de to mest sentrale nodene NOU2007:13 og NOU1997:4, sammen med titler for de dokumentene i clusteret som også har en oppføring i NOU-korpuset. Det er et større tilfang av noder i grafen, noe som skyldes at korpuset mangler tekster.

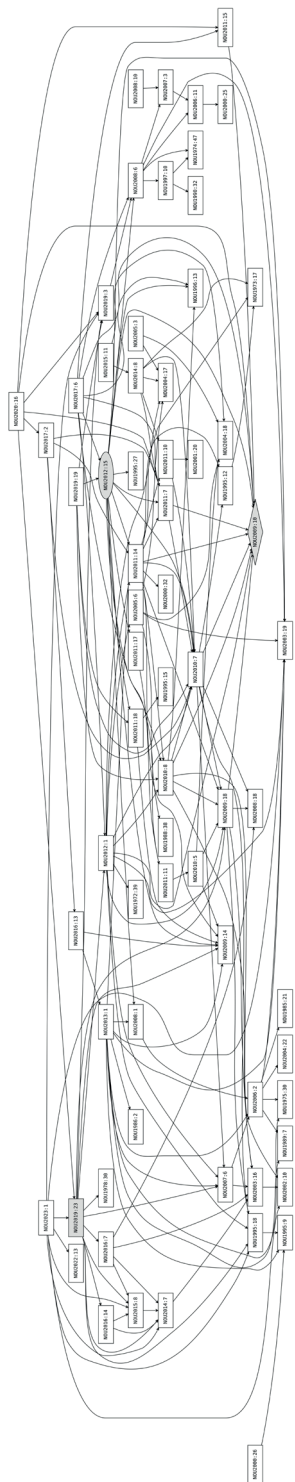
og hvordan de dataene definerer et nettverk av dokumenter. Nå skal vi se om algoritmene klarer å finne tekster som har direkte med utdanningspolitikk å gjøre. I og med at NOU-grafen er såpass stor, skal vi følge samme oppskrift ved at vi først finner et bredt tematisk cluster og ser om vi kan clustre det på nytt. Det vi gjør er først å finne alle hovedclustrene i grafen, og ser om det er noen som kan tolkes i retning utdanningspolitikk. Deretter gjøres den til gjenstand for ny analyse, på samme måte som ovenfor.



**Figur 6.8.** Subgraf av grafen i figur 6.7. En ganske tett koblet undergraf av hovedgrafene, som fokuserer på naturgrunnlaget og rettigheter knyttet til naturen. Merk at nederste rad har titler som ikke peker videre, noe som skyldes at tekstene ikke er med i korpuset.

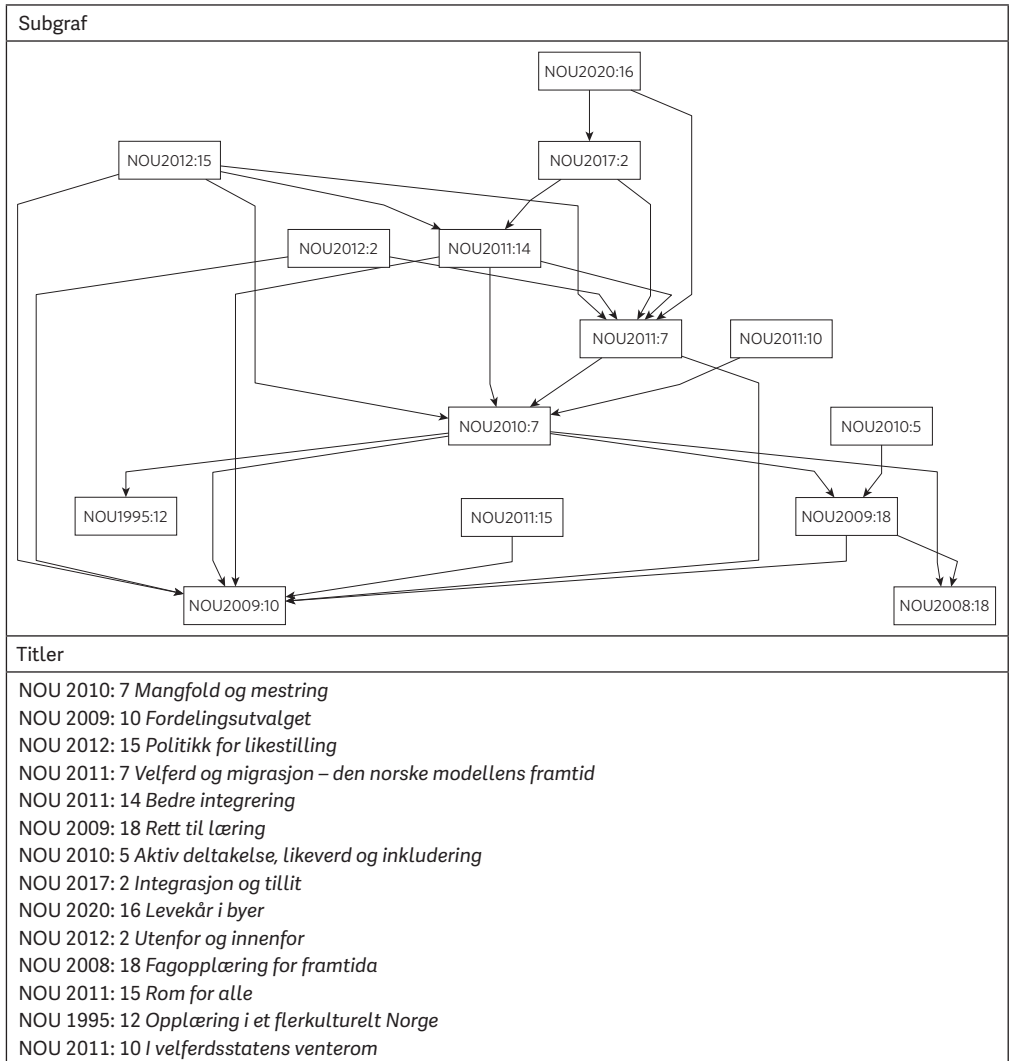
Figur 6.9 viser et cluster fra NOU-grafen som inneholder blant annet titler som NOU 2009: 14 *Et helhetlig diskrimineringsvern* og NOU 2005: 18 *Fordeling, forenkling, forbedring*, titler som går på mangfold og integrering som også inneholder tekster om utdanning, som NOU 2009: 18 *Rett til læring*. Det clusteret gir opphav til nye clustre, hvorav en av dem er illustrert figur 6.10 under.

Clusteret i figur 6.10 deler den tette koblingen av buer som vi så i figur 6.8. De to grafene kan studeres ved hjelp av begrepene kositering og samsitering (bibliografisk kobling) som vi introduserte tidligere. I figur 6.8 er nærmest alle par av noder enten samsitert eller kositert. Det er kun toppnoden som ikke er kositert, men den har til gjengjeld samsiteringer med flere av sine egne siteringer. Grafen i figur 6.10 er ikke like tett koblet, men blant toppnodene, det er seks av dem (altså noder som ikke har inngående kant), står tre av dem for kositeringer (oppdages ved å telle utgående buer), og to inngår i samsitering (de peker på en node som har mer enn en inngående kant). En interessant kant er den som går til noden NOU1995:12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge*; selve noden står helt alene med en inngående bue fra noden NOU2010:7 *Mangfold og mestring*. Selv om noden NOU1995:12 står alene, er den til gjengjeld registrert med hele 16



**Figur 6.9.** Illustrasjon av en av et av de større clustrene i NOU-grafen.

NB: De grå nodene er de mest sentrale, der noden med flest inngående kanter er den diamantformede NOU2009:10, Fordelingsutvalget, den med flest utgående er den ovale NOU2012:15. Politikk for likestilling, og noden med flest kanter totalt er NOU2019:23, Ny opplæringslov.



**Figur 6.10.** Et undercluster av nettverket i figur 6.9.

henvisninger fra det ene dokumentet NOU2010:7. Mens de andre nodene i grafen i større grad er med og danner et sammenhengende nettverk, kan vi anta at den NOU-en er med i kraft av høy sitering av et sentralt refererende element. I NOU-grafen siterer NOU2010-dokumentet 52 andre dokumenter, mens NOU1995-dokumentet er sitert i 7 andre dokumenter.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Tallene er basert på grafen slik den er konstruert fra samlingen av Kudos-dokument og hvordan siteringene er hentet. Det oppgitte antallet siteringer av et dokument avhenger i stor grad av hvilke tekster som bidrar til analysen, og er som sådan korpus-spesifikt. Antallet siteringer inne i et dokument er uavhengig av det faktum, men kan påvirkes av måten siteringene er hentet ut.

## Sentralitet

Sentralitet fanger inn hvor viktig et dokument er, og bygger på begrepet *grad* (engelsk: *degree*). Begrepet kan anvendes på både rettede og urettede grafer. Graden står for hvor mange buer som er knyttet til en node, og for rettede skiller det mellom buer som går inn, *inngrad* (engelsk: *in-degree*) og buer som går ut, *utgrad* (engelsk: *out-degree*). Grad er et kvantitativt mål og gir opphav til sentralitetsbegrepet, der vi sier at et dokument er mer sentralt enn et annet om det har en større grad enn et annet. For bibliografiske nettverk vil særlig inngraden kunne si noe om et dokumentets påvirkning.

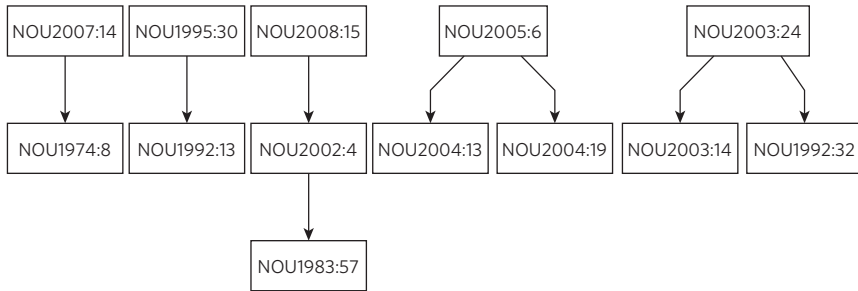
Fra figur 6.10 vil en inspeksjon vise at det er NOU 2009: 10 *Fordelingsutvalget* som har flest inngående buer, syv i alt, mens NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* har flest buer i kombinasjon, fire buer inn og fire ut, som gir en total på åtte. Om vi ser bort fra retning vil det bli det mest sentrale dokumentet, men om vi ser på inngraden blir NOU 2009: 10 det mest sentrale. Hvilket mål man anvender avhenger til syvende og sist hva man ønsker å si.

Figur 6.10 viser en undergraf av nettverket i figur 6.9. De to diamantformede nodene representerer dokumentet med størst inngrad, NOU 2009: 10 *Fordelingsutvalget* og det med størst utgrad og grad, NOU 2005: 6 *Samspill og tillit*.

## Clustering

Vi har sett hvordan det generelle nettverket kan bidra til clustering av tematiske beslektede dokumenter, og at dokumentgruppene kan fokuseres ved å foreta reclustering av et cluster. Man kan sitte igjen med spørsmålet om algoritmene gjør noen forskjell: Hva om vi bare hentet ut noen tilfeldige kanter fra NOU-grafen, hvordan ville de sett ut? Ville grafen være veldig forskjellig fra de i figurene 6.10 og 6.8? Hvilken effekt har algoritmene? I figur 6.11 under har vi foretatt et tilfeldig utplukk av par av dokument der ett siterer et annet.

Forskjellen fra de clustrede grafene er påfallende. Graden av sammenheng er liten sammenlignet med de tette (målt i koblinger) grafene over. I de sammenhengende grafene har vi hentet ut delgrafer basert på clustering, i figur 6.11 er det bare hentet ut en tilfeldig samling noder. I de clustrede nodene er det et betydelig rikere sett med koblinger, og også lengre stier enn de kortere stiene i figur 6.11. Vi kan derfor rimelig trygt hevde



**Figur 6.11.** En delgraf av NOU-grafen, basert på et tilfeldig utvalg av siteringsrelasjoner.

at algoritmene for å finne sammenhengende noder faktisk gjør noe: Det er ikke bare å stikke neven inn i grafen, hente noen noder og håpe at de henger sammen.

## Todelte grafer med siteringer

Vi skal bevege oss fra Kudos-dokumentene og inn i Nasjonalbibliotekets samlinger og se på lærebøker innenfor matematikkfaget. Som vi skal se, vil korpuset som bygges både være rettet mot faget matematikk og mot utdanning og utdanningspolitikk (tekstene er i stor grad lærebøker). Vi skal benytte de samme verktøyene fra DH-lab som for NOU-ene. Øvelsene vi gjennomfører nedenfor illustrerer også hvordan vi kan jobbe med opphavsrettslig materiale, der det er begrenset adgang til selve teksten. DH-labens infrastruktur, med digitale tilgangspunkt,<sup>18</sup> gir oss forskjellige typer data å hente fra tekstene. For å finne siteringer skal vi spesielt se på konkordanser, sekvenser av inntil 25 ord som gir oss nok informasjon til å identifisere siteringer. NOU-ene kan også kobles til tekstene, siden noen av dem er referert til i bøkene. Slik kan vi se etter hvilke NOU-er som siteres i faglitteraturen, og på den måten følger vi i større grad samme oppskrift som Sivesind og Hörmann (2022).

<sup>18</sup> Teknisk er termen API (*application programming interface*) og er en av byggesteinene for Internettets funksjonalitet.

Grafene som skal konstrueres er, som nevnt over, såkalte *todelte* (engelsk: *bipartite*) grafer, som ganske enkelt betyr at dokumentene (eller nodene) deler seg i to mengder: en består av de verkene som siterer, som her utgjøres av tekstene i Nettbiblioteket,<sup>19</sup> og de som blir sitert, som vi skal anta befinner seg utenfor biblioteket. Til forskjell fra NOU-nettverket, som representerte en generell rettet graf og ble konstruert ut fra hvordan NOU-er navngis, skal vi her se på siteringer (og til en viss grad referanser) i regulære tekster. For NOU-ene var det også viktig at sitatene form var på samme format som identifikatorene for tekstene, et aspekt vi ikke behøver å ta hensyn til i og med tekstene uansett ikke skal kobles til sitatene. I stedet for kobling av sitater til tekster, blir selve sitatformen viktigere, spesielt i forbindelse med å gjenkjenne det samme sitatet på tvers av bøker.

Målet er altså å konstruere en todelt graf bestående av bøker sammen med siteringene i bøkene. Første skritt er å definere et korpus bestående av lærebøker i matematikk. Fra det skal vi hente ut siteringene og prøve å gruppere selve siteringsformene.

## Korpusbygging

Bøkene i Nasjonalbiblioteket er utstyrt med metadata som dekker både kataloginformasjon og klassifikasjon. Katalogdata inneholder vanligvis tittel, forfatter og utgivelsesår, mens klassifikasjonen går på innholdet, og har forskjellige komponenter som Dewey desimalklassifikasjon,<sup>20</sup> tematiske ord fra redigerte ordlister samt informasjon om sjanger med mer.

For korpuset velger vi årene fra 1970 til 2010 der temaet skal være matematikk. Det gir en samling på 3 354 tekster. Et lite utvalg av hvordan tekstene ser ut er gitt i tabell 6.1. I tabellen er kolonnen merket *dhlbid* sentral, da den inneholder en global identifikator<sup>21</sup> for selve tekstene, binder teksten sammen med metadata og gjør det mulig å hente ut informasjon.

<sup>19</sup> Nettbiblioteket benyttes gjerne for Nasjonalbibliotekets digitale bøker tilgjengelig over nettet.

<sup>20</sup> Se for eksempel Engelstad et al. (2024).

<sup>21</sup> Strengt tatt inneholder kolonnen kun selve serienummeret. Hele den globale identifikatoren for første rad ser slik ut URN:NBN:no-nb\_dhlab\_100017430 og er en del av Nasjonalbibliotekets URN-system for benevning av digitale objekter.

**Tabell 6.1.** Eksempler på oppføringer i korpus med emneknagg matematikk<sup>22</sup>

dhlbid	tittel	forfatter	år
100574954	Basiskunnskaper i matematikk: prøveserie for grunnskolen: Håndbok for læreren: med noteringsark	Hammervoll, Tor / Ostad, Snorre A.	2001
100562204	Sinus. 1Y: Grunnbok coSinus 1Y: hotell og næringsmiddelfag: oppgavesamling	Oldervoll, Tore / Orskaug, Odd / Vaaje, Audhild 1994	
100452579	Oppgaver til Matematikk 1MA: kjernestoff, tilvalgsstoff: Fasit til Oppgaver til Matematikk 1MA: kjernestoff, tilvalgsstoff	Bjåstad, Sverre	1980
100115762	Mons og Marte: brettspill for øving i de fire regneartene	Minken, Ivar	1990

Korpuset har en del tilknyttet informasjon, og som alltid når man jobber med korpus vil det være nyttig å se litt på metadata for å få en viss oversikt over hva det består av; for eksempel de viktigste emneordene, her målt i frekvens, og hvordan korpuset fordeler seg over år.

**Tabell 6.2.** Oversikt over fordeling av emneord og antall bøker per år.<sup>23</sup>

Emne	Antall	År	Antall
matematikk	3279	2008	91
lærebøker	1924	2007	123
grunnskolen	864	2006	216
læremiddel	638	2000	116
Matematikk	574	1999	131
undervisning	572	1998	134
lærebok	432	1997	138
læreverk	393	1996	92
videregående	346	1994	108
skole	305	1992	86
grunnskole	248	1991	91
k06	237	1981	89
matematikkundervisning	216	1980	117
ungdomstrinnet	189	1978	109
kunnskapsløftet	174	1972	89

22 For å være helt nøyaktig kommer emneknaggen fra to kilder i Nasjonalbibliografien: fra en kuratert liste med emneord, som ofte skrives med stor forbokstav, samt en friliste med små forbokstaver. Korpuset er definert slik at det er treff på begge skrivemåtene *Matematikk* og *matematikk*.

23 I snitt er det ca 84 bøker årlig, der 2006 har flest med 216 tekster. Fravær av enkelte år i tabellen skyldes at den først er sortert på antall bøker, så sortert på år. De årene som ikke er med har færre bøker enn de som står i listen.



Med korpuset på plass kan vi prøve å få en oversikt over hva og hvem som er nevnt, som frekvensen av bestemte og kanskje relevante ord. I tabell 6.3 under har vi eksplisitt bedt om de ordene vi ser i tabellen.

**Tabell 6.3.** To ordlister med frekvens hentet fra korpuset

Matematiske ord	Antall	Politiske ord	Antall
x	1701380	TIMSS	2012
y	401174	PISA	1395
integralet	10242	Stortinget	908
algebra	7771	NOU	357
ligninger	4711	Utdanningsdirektoratet	273
logaritme	1072	Kunnskapsministeren	3

NB: Listen over matematiske ord (token) levner liten tvil om at korpuset er fra matematikk, og listen over politiske ord knytter også an til utdanningspolitikk med henvisninger til TIMSS<sup>24</sup> og PISA,<sup>25</sup> og til politiske spørsmål med flere forekomster av NOU.

Siden tabell 6.3 inneholder såpass mange forekomster av PISA, TIMSS og NOU (de matcher bruken av ordet *logaritme*), skal vi se nærmere på hvordan de siteres. NOU-ene er interessante siden vi allerede har et nettverk av dem, og, som vi skal se, siden bøkene følger samme siteringspraksis som NOU-ene selv, kan vi analysere NOU-ene i bøker med NOU-grafen som allerede er konstruert.

## Siteringer

For å finne siteringer ser vi etter standarder<sup>26</sup> for hvordan de skrives. For å analysere og matche måtene siteringer skrives på, benytter vi mønstergjenkjenning med såkalte regulære uttrykk sammen med andre heuristikker for å finne tekststrenger som ligner på hverandre.

Det er tre hovedtyper siteringer vi er ute etter. En er den som er vanlig i tekster og følger APA-formatet, den gjengse standard, der siteringene inneholder forfatter og år med mulige sidehenvisninger, og der forfatter står inne i eller utenfor en parentes. Siteringer for TIMSS, PISA og NOU får en separat behandling.

24 TIMSS er forkortelse for Trends in International Mathematics and Science Study, og måler elevers prestasjoner.

25 PISA er forkortelse for Programme for International Student Assessment, som er OECDs program for prestasjonsmåling.

26 Arbeidet rapportert her bygger på Marie Iversdatter Røsoks utforming av regulære uttrykk som matcher siteringer.

For å finne de generelle siteringene benytter vi oss av tokeniseringen foretatt på tekstene i DH-lab. Vi finner frem alle tekstbiter som har et årstall etterfulgt av en høyreparentes. Tabell 6.4 inneholder data for siteringer før og etter prosessering. De generelle siteringene, slik de er hentet ut fra tekstene, er som i kolonnen *Konkordans* og de bearbeidede i kolonnen *Sitering*. Den bearbeidede siteringer-kolonnen (*Sitering*) er den vi går videre med, og som til slutt vil representere siteringsgrafene. Graden av nøyaktighet i bearbeiding spiller en rolle, og ser man nøye etter er det lett å se feil og mangler i den resulterende listen (som også er en del av grafene). Den siterende boken er angitt med sin unike identifikator i underkolonnen *dhlabid*.

**Tabell 6.4.** Tabellen viser rådata for konkordanser på årstall og bearbeidede data

dhlabid	Konkordans	dhlabid	Sitering
100421297	Goodlad, J. I. (1979 TIMSS 1995).	100327808	Experience_Education_1938
100191615	Ifølge Kjærnsli og medarbeidere (2004	100179591	Carle_Eric_1969
100421297	Mønsterplan for grunnskolen (1987	100248412	Bauersfeld_H_1988
100248412	Oslo : TANO. Viken, E. (1988	100529823	Løfgren_1991
100179591	KUF (1996	100445304	Kjærnsli_M_1995
100421297	Dewey, J. (1938	100327808	Robert_Park_1928
100268471	Lester (1998	100266264	Anghileri_2000
100112762	Wheeler, D. (1967	100191615	Biesta_2005
100550251	Steiner, H.-G. (1984	100537225	Biddle_A_1988
100265359	Pierre Bourdieu (1998	100445304	Ringnes_V_1988

NB: Merk at de to tabellene ikke samsvarer; begge representerer egne utvalg fra rådata og endelig graf.

De bearbeidede dataene skal sikre at det er en faktisk sitering vi har og ikke annen bruk av årstall, som livsløp eller andre periodeanvisninger, og de er også forsøkt skrevet på en kanonisk form, der parenteser er tatt bort og mellomrom erstattet av understrekstegnet. Ikke alle oppføringene er like gode, og av til sniker det seg inn ord som ikke tilhører forfatternavnet. Tabellen viser deler av det som til slutt blir den todelte grafen, nemlig kantene som utgjøres av den siterende bok i kolonnen *dhlabid* og siteringen i kolonnen *Sitering*. Det totale antallet kanter som oppnås på den her måten utgjør ca. 7 500.

For NOU følger vi praksis for NOU-grafen, og finner referansene ved å hente ut konkordanser som inneholder teksten «NOU» etterfulgt av tre token (årstall, kolon, serie). Det gir oss tilsvarende forhold som i tabell 6.4, som vi ser av tabell 6.5.

**Tabell 6.5.** Prosessering av NOU-referansene. Siterende dokument i kolonnen *dhlabid* og sitert NOU i kolonnen *NOU\_ref*. Kolonnen *after* er de tre tokenene som følger etter NOU i konkordanseuttrekket

<i>dhlabid</i>	<i>target</i>	<i>after</i>	<i>NOU_ref</i>
100564908	NOU	22 og Stortingsmeldingen	NaN
100012482	NOU	1973 : 33	NOU1973:33
100262085	NOU	2000 : 21	NOU2000:21
100518009	NOU	1973 : 33	NOU1973:33
100012482	NOU	19 73 :	NaN

NB: Regulære uttrykk sørger for at det som står der er velformet, og overføres til kolonnen *NOU\_ref*, de mulige referansene som ikke får en match får verdien 'nan' og fjernes fra datasettet. Tabellen resulterer i ca. 250 referanser totalt. Dokumentet NOU1973:33 har tittelen *Matematikk i grunnskolen*.

Tilsvarende prosess for TIMSS og PISA, som resulterer i dataene vi ser i tabell 6.6. For TIMSS og PISA er det ganske enkelt forekomst av en av de termene pluss et årstall. Den kanoniske formen blir deretter.

**Tabell 6.6.** Prosessering av referanser til TIMSS og PISA

<i>dhlabid</i>	<i>target</i>	<i>after</i>	<i>ORG_ref</i>
100051160	PISA	2000 (Hvistendahl	PISA2000
100135812	TIMSS	2007. Norge har	TIMSS2007
100061683	TIMSS	1995. For de	TIMSS1995
100051160	PISA	2000, og	PISA2000
100222679	PISA	2006 - SENTRALE	PISA2006

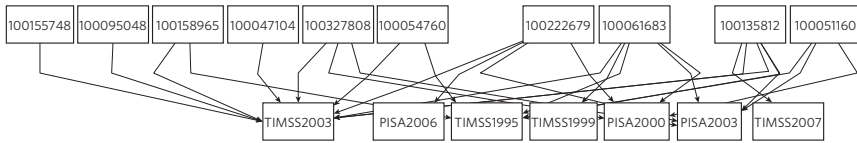
Prosedyren over er grunnleggende for konstruksjon av den todelte grafen, der vi har prosessert tekstutdrag som kan inneholde en sitering der siteringen er tatt ut i det vi kaller en kanonisk form. Med det er den grunnleggende konstruksjonen på plass, og vi kan starte med å analysere grafen.

## Graf

Hver av tabellene over definerer implisitt en graf bestående av kanter på formen

*dhlabid* → kanonisk form

Før vi slår dem sammen til en stor graf, undersøker vi først grafen som bygges av tabellene for TIMSS og PISA, der vi sjekker hypotesen om at PISA og TIMSS representerer to alternative grupper av referanser i matematikkfaget. Fra den todelte grafen under kan det se ut som den observasjonen er holdbar.



**Figur 6.12.** En todelt graf med siterende dokument i øverste rad, og siterte dokument under.

For å teste hypotesen ser vi først på clustringen, så vurderer vi clustringen opp mot det vi foreløpig vet om korpuset og distribusjonen av de to termene TIMSS og PISA. Resultatet er vist i tabell 6.7 nedenfor.

**Tabell 6.7.** Clustring av todelt graf

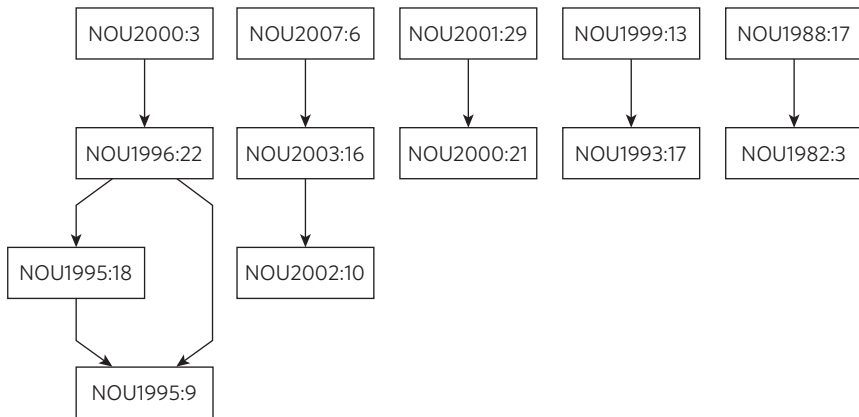
<b>Cluster 1</b>	<i>TIMSS2003</i> , 100135812, 100047104, 100155748, <i>TIMSS2007</i> , <i>TIMSS2004</i> , 100156769, 100060058, 100271930, 100178742, 100550471, 100162928, 100054760, 100265481, 100536342, 100266264, <i>TIMSS2011</i> , 100373182, 100430212, 100377834
<b>Cluster 2</b>	<i>TIMSS1995</i> , 100061683, <i>TIMSS1999</i> , 100158965, PISA1999, 100537225, 100539691, 100556505, 100365972, 100550251, 100547961
<b>Cluster 3</b>	<i>PISA2003</i> , <i>PISA2000</i> , 100327808, 100051160, 100179591, 100191615, 100095048, 100211804, 100156094, 100265654, <i>PISA2005</i> , 100438843, 100232587, 100428141, 100068374, 100268468, 100541659, 100168335, <i>PISA2002</i> , <i>TIMSS2005</i> , 100223710, 100659824, 100074976
<b>Cluster 4</b>	100112762, <i>TIMSS1991</i> , <i>TIMSS1992</i>
<b>Cluster 5</b>	<i>PISA2006</i> , 100222679, 100161564, <i>PISA2009</i> , 100165403

NB: Merk at nesten alle forekomstene av TIMSS og PISA fordeler seg i hvert sitt cluster, unntakene er *TIMSS2005* som er understreket i cluster 3, og *PISA1999* understreket i cluster 2.

En innvending man kan ha mot grafkonstruksjonen er at på bakgrunn av korpusundersøkelsen, der det var over 2 000 forekomster av TIMSS og over 1 000 av PISA, ser grafen noe mager ut. En måte å bøte på det, er å droppe henvisningene til år, og bare benytte termene TIMSS og PISA direkte i grafkonstruksjonen. Gjør vi det, får vi en større graf som i prinsippet kan gi et annet resultat.

## Ekstern graf

NOU-grafen som ble konstruert i løpet av første del, kan nå brukes til å finne det innbyrdes forholdet mellom de siterte NOU-rapportene som kommer fra bøkene. Den største delgrafen derfra, som selv om den ikke er spesielt stor har en viss struktur og toppes av dokumentet NOU 2000: 3 *Samisk lærerutdanning* og inneholder videre dokumentene NOU 1996: 22 *Lærerutdanning*, NOU 1995: 9 *Identitet og dialog* og NOU 1995: 18 *Ny lovgivning om opplæring*. Den grafen har vi sett tidligere, nemlig i figur 6.3, der den ligger helt til høyre i forlengelsen av NOU 2000: 14 *Frihet med ansvar*.



**Figur 6.13.** NOU-grafer hentet fra bøkene.

Det betyr at vi har fått koblet informasjon fra bøkene i Nasjonalbibliotekets fagbøker i matematikk (lærebøker inkludert) til nettverket av NOU-dokumenter fra korpuset over offentlige dokument. For de andre delgrafene med to og tre noder er det slik at nettverket for NOU-er har de to grafene som toppes av NOU2001 og NOU1999 i samme undercluster, mens de andre to grafene splittes over underclustre.

## Sentrale verk

Fra den rettede todelte grafen skal vi lage en urettet kositeringsgraf. Vi kan tenke oss hver tekst som en liste av siteringer, og omvendt hver sitering som en liste av tekster (den teksten siteringen står i). I tabell 6.8 ser vi hvordan et slikt format kan være.

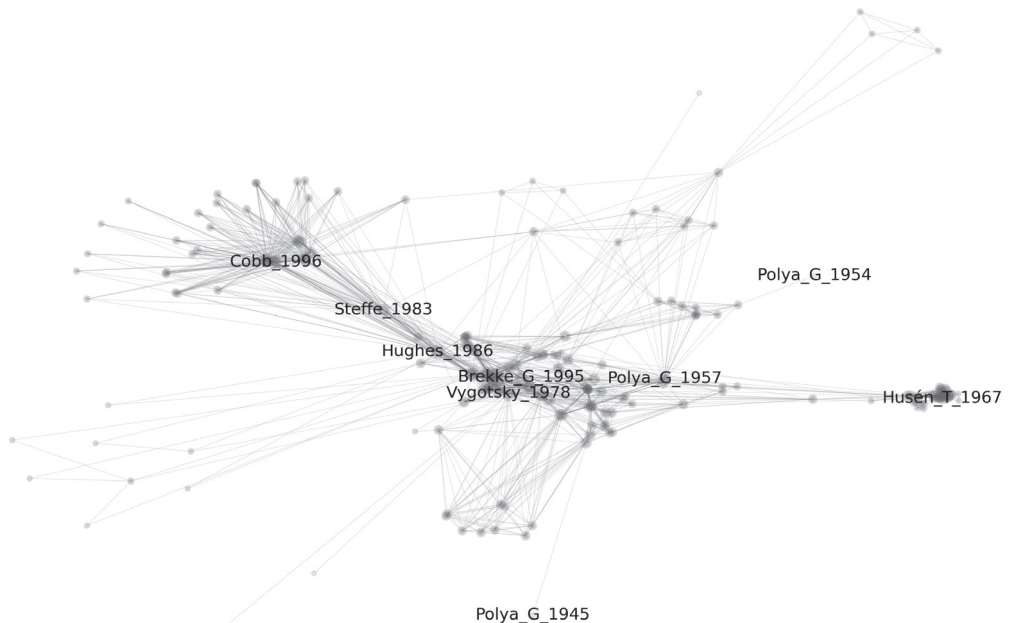
**Tabell 6.8.** Kositeringer. Identifikatorer i radene er dhlbid, og for kolonnene er det siteringer på kanonisk form

	Vygotsky_1978	Husén_T_1967	Hughes_1986	Brekke_G_1995	Polya_G_1957
100191615	1	-	1	1	-
100209474	-	1	-	-	1
100268471	1	-	1	1	-
100352927	1	-	-	1	-
100455614	1	-	1	-	-

Kolonnene i tabell 6.8 inneholder siteringer fra tekstene antydnet i radene til eksterne verker der hver celle indikerer hvor ofte siteringen er oppført i teksten. Ser vi på første rad har den to siteringer på den kanoniske formen

Vygotsky\_1978 og to til Brekke\_G\_1995.<sup>27</sup> Tabellen viser oss også at tekst med dhlbid 100478900 i tillegg kositerer til J\_Wenger\_E\_1991.

Nedenfor skal vi samle sammen alle verk som kositeres til en graf, slik at en kant mellom to siteringer betyr at de to verkene er kositert. Kositering er en symmetrisk relasjon, og derfor vil kantene som utgjør grafen ikke ha noen spesifikk retning. I figur 6.14 vises kositeringsgrafene med noen få siteringer antydnet. Grafen er ikke den fulle grafen, men er redusert noe til at siteringene må være samsitert et visst antall ganger for å være med.



**Figur 6.14.** En del av kositeringsgrafene for matematikk-korpuset.

NB: Grafen er begrenset til høye kositeringsverdier. Kun noen noder er indikert med navn.<sup>28</sup>

Layout er bestemt av den såkalte force-atlas-algoritmen, `spring_layout` i `NetworkX`.

- 27 Illustrerer med de to, siden de dukker opp igjen senere i analysen. Gard Brekke (1943–2009) var medlem i den nasjonale ledelsen av TIMSS-prosjektet fra 1991–1997 og sentral i oppbyggingen av matematikk-didaktikk som fagfelt. Lev Vygotsky (1836–1934) var en sovjetisk språkfilosof. Han er mest kjent for sin sosio-kulturelle aktivitetsteori og teorier om barns utvikling og læring. Referansen fra 1978 viser til en redigert samling av hans arbeider, oversatt til engelsk, som ser ut til å spille en rolle i teoretisering av matematikkundervisningen. Étienne Wenger (f. 1952) kommer fra Sveits og har samarbeidet med Jean Lave (f. 1939) fra USA om utviklingen av teorier om situert læring og praksisfellesskap.
- 28 Martin Hughes (1949–2011) var en britisk utdanningsforsker og utviklingspsykolog, kjent for sine arbeider om matematikk og læringsvansker. George Pólya (1887–1985) er en kjent ungarsk-amerikansk matematiker som er kjent for utviklingen av matematisk tenkning og problemløsning. Boken fra 1957 presenterer en firetrinnsmodell for problemløsning som er flittig benyttet i matematikkundervisning i mange land. Amerikaneren, Paul Cobb, skrev i 1996 en sentral artikkel sammen med amerikaneren, Erna Yackel (1939–2022) om sosio-matematiske normer. Denne har hatt stor innflytelse på forståelsen av sosiale og kulturelle sider ved matematikkundervisningen.

**Tabell 6.9.** Oversikt over sentralitet med ti på topp

Sitering	Gradsentralitet	Sitering	Brosentralitet
Hughes_1986	0.333333	Husén_T_1967	0.218066
Vygotsky_1978	0.312500	Vygotsky_1978	0.125163
Brekke_G_1995	0.265625	Hughes_1986	0.125033
Steffe_1983	0.250000	Neuman_D_1987	0.122303
Hughes_M_1986	0.239583	Hughes_M_1986	0.105154
Vygotsky_1986	0.239583	Polya_G_1957	0.073906
S_1989	0.223958	Steffe_1983	0.063862
Mulligan_Watson_1998	0.213542	Brekke_G_1995	0.059085
Cobb_1996	0.213542	S_1984	0.057696
Cobb_Wheatley_1988	0.213542	Driver_R_1983	0.047474

NB: Legg merke til forskjellene mellom de to listene. Det er bare *Vygotsky\_1978*, *Brekke\_G\_1995* og *Hughes\_M\_1986* som er med i begge.

På samme måte som for rettede grafer kan vi se på graden til nodene. I grafen er graden også bakt inn i visualiseringen, der graden er proporsjonal med nodens radius. For urettede grafer er det ikke noen forskjell på inngrad og utgrad.

Vi skal ta med et ekstra sentralitetsbegrep som måler i hvilken grad en node står som en bro mellom deler av grafen, og vi kan kalle det *brosentralitet* (engelsk: *betweenness centrality*). Den måler i hvilken grad den korteste stien mellom to noder må gå via en node. Desto flere slike stier som går gjennom en node, desto høyere er brosentraliteten.

For figur 6.14 tar vi med tabell 6.9 som inneholder alle de mest sentrale siteringene fra figuren. Deltabellen til venstre har de mest sentrale elementene, de som er med i flest kositeringer, mens kolonnen til høyre lister opp dem med høyest brosentralitet.

Sammen med analysen av TIMSS og PISA over, kunne vi med bakgrunn i figurer og tabeller si at personene som ligger bak siteringene i tabell 6.9 kan vise seg å være kandidater til viktige aktører i matematikkfagets pedagogiske dimensjon. Det må likevel understrekes at det resultatet vi har presentert ikke uten videre kan tas som noen offisiell sannhet, til det kreves en nøyere gjennomgang av korpus og prosesseringen av informasjonen,

selv om måten vi har kommet frem til resultatene har benyttet kjente og etablerte clustringsmetoder.

## Oppsummering

I kapittelet har vi gått gjennom begreper knyttet til grafer generelt og tatt for oss hvordan bibliografiske grafer kan konstrueres fra digitale tekster for å gjøre dem til gjenstand for en bibliometrisk analyse. Vi har sett hvordan vi kan finne grupper og tema i tekster ved å se på bibliometriske nettverk, jf. samers rettigheter og clustre av utdanningspolitiske dokumenter. Vi har også funnet potensielt viktige institusjonelle og personlige aktører i matematikkfaget ved å analysere tekster fra Nasjonalbibliotekets samlinger.

## Forfatterpresentasjon

**Lars G. Johnsen** er forskningsbibliotekar ved Nasjonalbiblioteket. Der har han deltatt i arbeidet med å utvikle bibliotekets DH-lab til å bli en infrastruktur for forskning på digitale tekster. Med bakgrunn i lingvistik fra Universitetet i Trondheim, har han arbeidet innenfor feltet datalingvistik og publisert på bruk av digitale metoder i tekstforskning.

## Internettressurser

DH-lab. (u.å.). Hentet fra <https://dh.nb.no/>

Kudos Kunnskapsdokumenter i offentlig sektor. (u.å.). Hentet fra <https://kudos.dfo.no/>

NetworkX. (u.å.). Hentet fra <https://networkx.org/>

Skit-AI. (u.å.). Dagre. Hentet fra <https://github.com/skit-ai/dagre-py>

## Referanser

Barabási, A.-L. (2016). *Network science*. Cambridge University Press.

Birkenes, M. B., Johnsen, L. G. B. & Kåsen, A. (2023). NB DH-LAB: A corpus infrastructure for social sciences and humanities computing. I *CLARIN annual conference proceedings 2023* (s. 30–34). [https://office.clarin.eu/v/CE-2023-2328\\_CLARIN2023\\_ConferenceProceedings.pdf](https://office.clarin.eu/v/CE-2023-2328_CLARIN2023_ConferenceProceedings.pdf)

Blondel, V., Guillaume, J.-L., Lambiotte, R. & Lefebvre, E. (2008). Fast unfolding of communities in large networks. *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment*. <https://doi.org/10.1088/1742-5468/2008/10/P10008>

Engelstad, K., Langeggen, D., Redse, T., Ådland, M. K. & Tinnesand, S. A. (2024).

*Desimalklassifikasjon*. Store norske leksikon. <https://snl.no/desimalklassifikasjon>



- Hagberg, A. A., Schult, D. A. & Swart, P. J. (2008). Exploring network structure, dynamics, and function using NetworkX. I G. Varoquaux, T. Vaught & J. Millman (Red.), *Proceedings of the 7th Python in Science conference (SciPy2008)* (s. 11–15), Pasadena, CA, USA.
- Sivesind, K. & Hörmann, B. (2022). Structuring school reform policy with evidence: The inter-mediatonal role of knowledge sources and arguments. I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policy* (s. 183–225). Springer.
- Small, H. (1973). Co-citation in the scientific literature: A new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for Information Science*, 24(4), 265–269. <https://doi.org/10.1002/asi.4630240406>
- Universitetet i Oslo. (2018). *Policy knowledge and lesson drawing in Nordic school reform in an era of international comparisons*. Hentet 15. januar 2021 fra <https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/sivesind-policy-knowing-and-lesson-drawing/>

## KAPITTEL 7

# Oversettelser av utdanningspolitikk i midlertidige nettverksorganisasjoner – et systemteoretisk perspektiv

**Petteri Hansen** Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU, Norge

**Kirsten Sivesind** Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo, Norge

**Abstract:** In this chapter, which is partly based on our previous research articles, we examine how translations of education policy take place in temporary network organizations. We apply a sociological systems theory perspective and start with a general introduction to Niklas Luhmann's systems theory. Emphasis is placed on organizations as a form of social system that, through communication, processes various systemic expectations. We then focus on organizational cooperation and the role of temporary network organizations in the preparation and implementation of political programs in a Nordic context. By introducing two discourse analytical strategies (an analysis of couplings and semantic analysis) and presenting two empirical cases, our article discusses the possibilities and limits of translations between political ideas, scientific knowledge and educational practice.

**Keywords:** Communication, temporary network organizations, systemic expectations, structural couplings, semantic analysis

## Introduksjon – oversettelser i utdanningspolitikk

En av de sentrale ideene bak komparativ utdanningsforskning handler om å studere oversettelse av ideer og praksiser. Oversettelser har tradisjonelt vært ansett som betinget av geografiske forhold, som vil si at når utdanningspolitiske og pedagogiske ideer og praksiser beveger seg over regionale landegrenser, vil de samtidig endres. Regionaliteten kan forstås som grupper av land hvor oversettelser tilpasser ideene og praksisene til lokale forhold. Slike tilpasninger har på den ene siden blitt forstått som en domestisering (se Alasuutari & Qadir, 2014) av globale ideer, og på den andre siden som politisk legitimering som oppstår inter-lokalt, som når man i en nordisk kontekst projeksjoner ideer og praksiser, utviklet andre steder, for å komme frem til omforente løsninger. Det kan for eksempel komme til uttrykk gjennom interlokale PISA-projeksjoner (se Waldow & Steiner-Khamsi, 2019) som rekonstruerer bilder av hva som er tilstanden på nordisk utdanning.

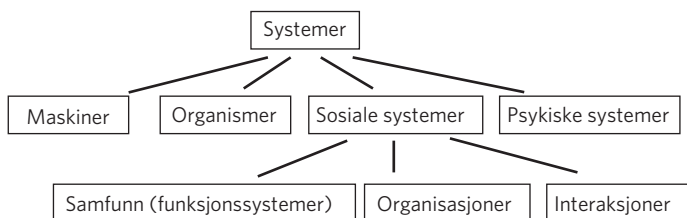
Ved siden av regionale oversettelser som endres fordi ideene og praksisene beveger seg over landegrenser, har det vært en økende interesse for systemiske oversettelser. Den økte innflytelsen fra internasjonale organisasjoner som OECD, samt evidensbasert politikk, er begge eksempler på relativt nye strategier hvor siktemålet er å styrke en vitenskapelig kommunikasjon om aktuelle tema på ulike politikkområder. I de siste årene har forskere studert hvordan policydokumenter refererer til hverandre og til andre autoritative kilder som vitenskapelige studier og annen dokumentasjon (se Asdal & Reinertsen 2020, s. 132–135; Karseth et al., 2022; Steiner-Khamsi et al., 2019). Disse studiene gir innsikt i bruk av for eksempel vitenskapelig og forskningsbasert kunnskap i politikktutforming, men sier lite om det oversettelsesarbeidet som skjer før og etter publisering av dokumentene.

I dette kapitlet ser vi nærmere på systemiske oversettelser i nettverksorganisasjoner som påvirker utdanningspolitiske programmer før de er ferdig utformet, så vel som produksjon av kunnskap og praksis i rammen av forskning og utdanning. Vi spør hvordan disse oversettelsene fører til både en vitenskapeliggjøring og en pedagogisering av politikken. Først gir vi en kort introduksjon til systemteori og forklarer hvordan systemisk oversettelsesarbeid er mulig innenfor og mellom organisasjonssystemer. Etter denne teoretiske innledningen introduserer vi to ulike metodiske tilnærminger til empirisk systemanalyse og illustrerer oversettelsesarbeidet med to caser: Det offentlige utvalget som ble nedsatt for å vurdere innholdet i

grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse og læring i fremtidens skole i Norge (Hansen et al., 2021) og det nasjonale utviklingsprosjektet for aktivt medborgerskap i lærerutdanning i Finland (Hansen, 2016). Ved hjelp av disse to sakene illustrerer vi hvilken rolle midlertidige nettverksorganisasjoner har i både utarbeidelse og gjennomføring av politiske vedtak. Til slutt diskuterer vi motivene for og utfordringene til en nettverksbasert utdanningspolitikk.<sup>1</sup>

## Sosiologisk systemteori og prosessering av systemiske forventninger i organisasjoner

Når man prøver å forstå sammenhenger mellom politikk, vitenskap og utdanning fra et systemisk perspektiv, er det vanskelig å se bort fra Niklas Luhmanns (1927–1998) sosiologiske systemteori. For å undersøke samfunnets kompleksitet, skiller Luhmann (1995, s. 2) mellom ulike typer systemer: tri- vielle systemer (maskiner), organismer (natur), psykiske systemer og sosiale systemer (se figur 7.1). Disse typer systemer er atskilte, selv om vi for eksempel i undervisningen kan erkjenne at våkenhetstilstanden til elevenes fysiske kropp (organisme) påvirker deres evne til å følge med i undervisningen, som også er avhengig av deres psykiske systemer. I tillegg skiller Luhmann (1995) mellom tre sosiale systemer: funksjonssystemer, organisasjoner og interaksjonssystemer. Med funksjonssystemer mener Luhmann strukturelle og semantiske kommunikasjonsformer som er sentrale i det moderne samfunnet, som utdanning, politikk, vitenskap, økonomi og religion. For hvert funksjonssystem observeres verden gjennom bruk av en systemspesifikk kode. Ser vi for eksempel på vitenskapelig kommunikasjon som et system, blir verden observert gjennom koden sannhet/ikke-sannhet-skilllet, mens økonomi observeres gjennom betaling/ikke-betaling-skilllet. På grunn av de ulike kodene, kan ikke funksjonssystemene kommunisere med hverandre.



**Figur 7.1.** Systemtyper ifølge Luhmann (1995, s. 2).

1 POLNET-prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd, prosjektnummer 283467. Se Universitetet i Oslo (2018).

På tross av differensieringer, er funksjonssystemenes kommunikasjon likevel ikke fullstendig separert fra hverandre. Tvert imot har differensieringen av funksjonelle systemer ført til en større gjensidig avhengighet som innebærer at endringer som kan virke ubetydelige i ett system, kan ha stor innvirkning i et annet system (Luhmann, 2009). Resonans som oppstår mellom systemer kan gjerne illustreres med et eksempel fra skolesystemet. Når juridiske problemer blir avdekket i forbindelse med tilsyn av praksis i skolen, kan media på den ene siden velge å rapportere om skandaler, og politikken på den andre siden bruke medieoppslagene til å legitimere behovet for en ny reform av skoleverket. Når det gjelder pedagogikken slik den kommuniseres lokalt, kan skoler og lærere respondere ved å endre undervisningspraksisen, men da i rammen av en pedagogisk form for kommunikasjon.

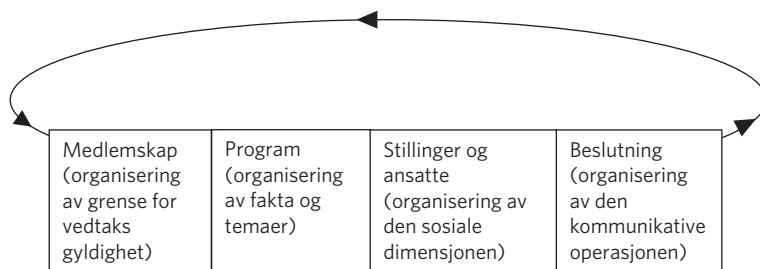
Vekten i alle deler av eksempelet ligger på ordet *kan*. Ifølge Luhmann (2009) vil systemer reagere på ytre irritasjon kun i henhold til deres egen koding. Hvordan og i hvilken grad de ulike funksjonelle systemene, eller det Luhmann kaller psykiske systemer til ulike personer, reagerer på ekstern irritasjon, er i systemteorien et spørsmål om *strukturell kobling* (Luhmann, 1992). Flere systemteoretiske perspektiver kan anvendes for å forstå hva som menes med strukturell kobling. En form for strukturell kobling er reduktivistisk, som når et systems komplekse natur reduseres til et input-output-oppsett, tilsvarende som hvordan en maskin fungerer. Det klassiske eksempelet her er en termostat på en ovn som endrer temperaturen etter hvor kaldt eller varmt det er i rommet. Det interessante med systemteorien er antakelsen om at en tilsvarende type logikk gjør seg gjeldende i sosiale settinger.

Fra et utdanningsperspektiv kan man se på internasjonale evalueringsundersøkelser og bruken av standarder som uttrykk for en voksende strukturell kobling mellom politikk, administrasjon og økonomi (se Knudsen 2007; Steiner-Khamsi, 2021). Når slike standarder fungerer som et kommunikasjonsmedium i måten systemer tilpasser seg hverandre på gjennom observasjoner, blir disse til en naturlig del av både politisk, økonomisk, pedagogisk og administrativ kommunikasjon. Standardene fungerer ut fra et premiss om at hvert system kan kommunisere om dem i rammen av seg selv og sin kode. Dette forklarer hvorfor standarder eller vurderingsprogrammer får såpass stor utbredelse i dagens utdanningspolitikk.

For det andre kan strukturelle koblinger sees i et organisasjonsperspektiv. I systemteori har organisasjoner en spesiell betydning som en type

sosialt system sammen med funksjonssystemer og interaksjonssystemer (Luhmann, 1995). Et vesentlig element i måten organisasjoner håndterer kompleksiteten på, er ved å ta beslutninger som gjør at organisasjonene differensieres fra sine omgivelser, det være seg de psykiske systemene eller samfunnets funksjonssystemer (Seidl, 2003). Samtidig er organisasjoner, til forskjell fra andre systemer, i stand til å iaktta andre systemer og deres koder. Slik sett har organisasjonene kapasitet til å strukturelt koble kommunikasjoner som opererer ut fra ulike koder, og ikke minst blir driften av funksjonelle systemer synlig ved å observere organisasjoner.

Samtidig ser man organisasjonenes beslutningstaking som styrt av organisasjonens programmer og personale, som utgjør det vi til vanlig forstår som medlemmene. Forholdet mellom disse delene styrer beslutningstaking i form av kommunikasjon som en sosial prosess og videre som en sirkulær bevegelse. Denne bevegelsen fremtrer ved at organisasjonen stoler på tidligere beslutninger når beslutninger fattes, som igjen medfører at programmet for organisasjonen og dens struktur reproduseres (Andersen, 2008, s. 127–128; Seidl, 2003, s. 129.) Dette kan illustreres som i figur 7.2.



**Figur 7.2.** Organisasjonssystemers egenproduksjon ifølge Andersen (2003b, s. 253).

Ifølge systemteorien spiller organisatoriske systemer en sentral rolle i den romlige, tidsmessige, sosiale og rasjonelle håndteringen og programmeringen av interaksjoner for ulike funksjonssystemene (Nassehi, 2005). Her er et eksempel. Vi kan se for oss en tradisjonell skole som en organisasjon som først og fremst kommuniserer om de pedagogiske oppgavene. Når klokken ringer og friminuttet starter, lukker elevene mattebøkene sine og går ut i skolegården for å leke med hverandre. Når klokken ringer inn igjen, går elevene tilbake, men kanskje til et annet rom, hvor de skal arbeide med geografioppgaver som de startet på i forrige uke. Uten programmer eller de sosiale rollene skapt av medlemskap i organisasjoner, er en slik kjede av kommunikasjon umulig.

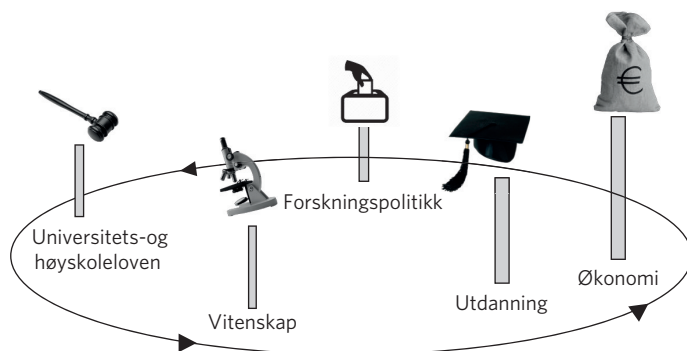
Målet med skoleorganisasjoner som dette eksempelet viser til, er å øke sannsynligheten for vellykket kommunikasjon i form av utdanning. På sett og vis handler det om hvordan funksjonaliteten til systemer opprettholder kommunikasjon der informasjon, formidling, forståelse og tilslutning utgjør sentrale deler. Samtidig er ikke systemteori om skolen som organisasjon en teori om hvordan elevene enkeltvis lærer. Som Luhmann påpeker: Utdanningssystemet har ingen direkte tilgang til å påvirke elevenes psykiske prosesser, og skole utgjør heller ikke et psykisk system i seg selv (Luhmann & Schorr, 2000).<sup>2</sup> Læreren kan i stedet prøve å sikre læring ved å tolke elevenes ansiktsuttrykk og gester eller ved å stille spørsmål. På den andre siden kan elevene late som om de lytter uten faktisk å gjøre det, eller på annen måte nekte å delta i den pedagogiske kommunikasjonen. Dersom læring skal finne sted hos eleven, avhenger det av egen deltakelse og meningsdannelse om det som kommuniseres. Hvorvidt skolen gir mening for elevene, er med andre ord opp til elevene selv å avgjøre.

Organisasjoners rolle er ikke bare knyttet til kommunikasjonsprosesser av andre funksjonssystemer. I stedet ser man organisasjoner som beslutningssystemer som har kapasitet til å bringe sammen ulike systembaserte *forventninger* (Andersen, 2003a). Et eksempel på hvordan forventninger balanseres gjennom systemiske koblinger i en utdanningsorganisasjon, er universitetet som organisasjon. I utgangspunktet forutsetter universitetet som organisasjon å drive akademisk virksomhet. Formålet angir hva som er de viktigste oppgavene, som ifølge universitets- og høyskoleloven (2005) handler om å bedrive vitenskap, undervisning, formidle kunnskap og bira til en miljømessig, sosial og økonomisk bærekraftig utvikling. Men loven avgjør på ingen måte alene hvordan universitetet formes som en organisasjon. I stedet kan man iaktta hvordan kommunikasjonen balanserer mellom forventninger til å drive med vitenskap, med å organisere undervisning eller styrke formidling av kunnskap. Selv om spenningen mellom forskning og undervisning kan avhjelpe, for eksempel ved å fremheve undervisningens forskningsbaserte karakter, er det til enhver tid knyttet spenninger i kommunikasjonen om hva hovedvirksomheten skal dreie seg om. Det gjelder ikke minst nordiske masseuniversiteter, hvor balansen i tidsbruken mellom forskning og undervisning er et erfart problem.

Som Tuunainen og Kantasalmi (2023) påpeker, er det 21. århundres universitetsorganisasjoner komplekse. De adapterer og slår sammen ulike

2 Selv om mennesker som biologiske og psykisk systemer er betingelsen for sosiale systemers funksjon, er for Luhmann ikke individer – eller flere millioner psykologiske systemer – i seg selv fokus for teorien (King & Thornhill, 2003).

former for organisering, innenfor og på tvers av lokale, nasjonale og global-politiske sammenhenger. Forventningen til å produsere internasjonal forskning på høyt nivå, uttrykkes i universitets- og høyskoleloven (2005). Tilsvarende er universitetsfinansiering i Finland knyttet til antall fullførte grader og mengden forskning som produseres. Det som da er interessant å studere fra et systemteoretisk synspunkt, er de nye standardene for vitenskapelig produksjon som universiteter observerer sin egen og sine ansattes produktivitet gjennom, og som kobler organisasjonen til andre systemer, som politikk, økonomi og jus, slik figur 7.3 illustrerer.



**Figur 7.3.** Universitetsorganisasjon som beslutningssystem i forhold til ulike funksjonssystemer.

## Nettverksorganisasjoner og endringer i nordisk utdanningspolitisk styring

Så langt har vi for det meste omtalt utdanningsorganisasjoners forhold til ulike funksjonelle systemer i samfunnet. Vi skal i det følgende fokusere nærmere på hvordan observasjoner av strukturell kobling også kan brukes for å undersøke hvordan forandringene i politisk styring har endret forholdet mellom politikk og ekspertorganisasjoner. I denne sammenheng kan vi se utviklingen av nye strukturelle koblinger som er skapt gjennom behovet for å utvikle midlertidige organisasjoner med ulike funksjoner, som det å koordinere, skape mening, oversette og å sette noe ut i livet på tvers av områder og saksfelt som før var differensiert ut fra egne koder og medier.

Til tross for de ulike teoretiske tilnærmingene til hva som forstås som politisk styring og hvordan styring fungerer, er det enighet om at alle de nordiske landene gradvis har endret seg fra å være sentralt styrt til å bli mer desentralt styrt i løpet av de siste førti årene. I denne perioden har



myndighetene endret måter å koordinere samfunnet på. Endringen har i hovedsak dreid seg fra å lage nasjonale lover og tildele ressurser til bestemte formål, til en mer intensivt bruk av mål- og informasjonsstyring (Møller & Skedsmo, 2013). Begge endringene kan knyttes til *new public management*-doktrinen på 1980-tallet, hvor målet var å bygge utdanningspolitiske beslutninger på empiriske «bevis» med innslag av vitenskapelig kunnskap på den ene siden, og en mer og mer åpen og inkluderende politikk for ulike typer av aktører på den andre siden.

De historiske røttene for bruk av vitenskapelig ekspertise og evidens i politisk beslutningstaking og sosial planlegging strekker seg imidlertid langt tilbake. I nordiske land har forskere tradisjonelt hatt sterk representasjon i nasjonale skolekommisjoner. Selv etter kommisjonenes gullalder på 1960 og 1970-tallet, har vitenskapelige eksperter beholdt sin status og en bemerkelsesverdige sterke posisjon i utredningsarbeid som har vært av midlertidig varighet (Hesstvedt, 2018). I Norge har rapportene Norges offentlige utredninger (NOU-er) og deres kommisjoner i over femti år fungert som et av de mest sentrale rom for å mekle mellom ekspertinformasjon på den ene siden og mulige politiske beslutninger på den andre siden (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 121–124). Fra et systemteoretisk ståsted kan NOU-er, og komiteene som er ansvarlige for å skrive dem, forstås som en strukturell kobling som muliggjør bruk av ekstern ekspertise for å utarbeide programmer av politisk betydning.

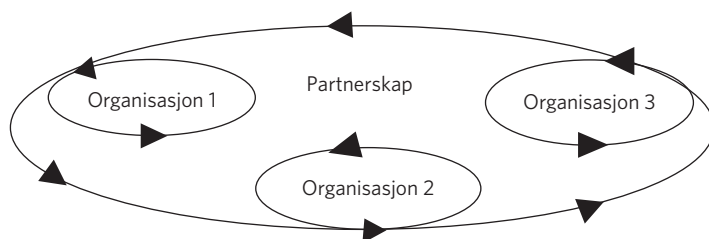
En relativt ny form for midlertidige, rådgivende organisasjoner kan også være arbeidsgrupper som på 1990-tallet begynte å erstatte det tradisjonelle kommisjonssystemet i Finland (Kallunki et al., 2023). På den ene siden har ideen med de nye arbeidsgruppene vært å åpne departementsdørene for ulike typer eksterne rådgivere, som internasjonale fageksperter og representanter for private konsulentselskaper. Samtidig har bruk av arbeidsgrupper vært knyttet til ideer om mer fleksible arbeidsverktøy som skulle unngå å bli regulert av et byråkratisk lovverk eller knyttet til partipolitiske spenninger (Holli, 2016). Å holde politiske forbindelseslinjer skjult, synes å være typisk i forberedelser av utdanningsreformer, som involverer en rekke arbeidsgrupper (Hilt & Riese, 2022). En tilsynelatende vitenskapeliggjøring av politikken har vi dokumentert i POLNET-prosjektet, blant annet gjennom den økte andelen av ekspertrapporter og deltakelse av professorer og forskere (se kapittel 1 og 8).

På den annen side er arbeidsgrupper ingen ny oppfinnelse, men har blitt brukt som operative verktøy av regjeringer i svært mange land. Ved siden av ulike planleggings- og kartleggingsaktiviteter har arbeidsgruppene

hatt som oppgave å iverksette politiske programmer og involvere aktører som lærere, foreldre, frivillige organisasjoner og private selskaper. I denne sammenheng har utdanningspolitiske tiltak, forstått som programmer, fortsatt bruk av midlertidige nettverksorganisasjoner i form av utviklingsprosjekter, som i dag omtales som partnerskap.

Fra et systemteoretisk perspektiv er det et interessant observasjonspunkt hvordan både midlertidige arbeidsgrupper og partnerskap muliggjør på den ene siden en ad hoc-blanding av personell fra ulike organisasjoner og på den andre siden utnyttelse av en sammensatt ekspertise, og som viser til programmer fra andre organisasjoner. For å bedre forstå data-innsamling og delingspraksis av ekspertise er det i denne sammenheng fruktbart å anvende systemteori om organisasjoner og hvordan de relateres til hverandre. Fra et organisasjonsteoretisk perspektiv, har Niels Åkerstrøm Andersen (2008) brukt systemteori for å undersøke hvordan ulike organisasjoner og deres representanter bruker partnerskapsliknende kontrakter for å skaffe til veie oversikter og balansere gjensidige forventninger når arbeidsmiljøer fremstår som turbulente.

Andersen (2008) kaller slike nettverksliknende forbindelser mellom organisasjoner for *andreordens organisasjoner*. I motsetning til basisorganisasjoner mangler andreordens organisasjoner ofte et eget klart definerbart mål eller fast personell, men baserer seg som regel på ressursene til basisorganisasjoner samtidig som de prøver å påvirke beslutningstaking og programmer i de samme organisasjonene. Andreordens organisasjoner er preget av interorganisatoriske koordineringsoppgaver og kan sies å være av midlertidig karakter ved at de hver for seg ikke fremstår som etablerte organisasjoner. I en verden med konstant endring, vil nye nettverksorganisasjoner både oppstå og forsvinne. Ideen mellom organisatorisk samarbeid i rom av autonome organisasjoner kan beskrives som i figur 7.4.



**Figur 7.4.** Partnerskap som andreordens organisasjoner mellom organisasjoner (jf. Andersen, 2008, s. 132).

Viktig å bemerke er at figuren ikke skal tolkes som et funksjonsdiagram over hvordan tverrorganisatorisk styring fungerer i praksis. Som allerede nevnt, reflekterer Luhmanns (1997) teori skepsis til ideen om direkte kontroll mellom autonome systemer som organisasjoner. Noen av forventningene som formidles i sekundære organisasjoner kan være svært utfordrende og til og med umulige å forene sett fra basisorganisasjoners synspunkt. Det blir da interessant å se etter hva som utgjør de strukturelle forbindelsene mellom de etablerte organisasjonene i en midlertidig nettverksorganisasjon. Og videre kan man observere hvordan førsteordens organisasjoner lar seg irritere gjennom programmene til andreordens organisasjoner, og i hvilken grad førsteordens organisasjoner persiperer estimer av informasjonen og praksisene som formidles i en andreordens organisasjon. Et interessant aspekt ved dette er også verdien av å gjøre utdanningspolitiske studier. I lys av en teori om midlertidige nettverksorganisasjoner, er det ikke mulig å utlede hvordan irritasjonene og persepsjonene foregår uten å gjøre empiriske observasjoner. Derfor vil vi i det følgende presentere enkelte metodiske prinsipper for å gjøre en slik analyse, som er utviklet i rammen av empirisk systemteori.

## **Empirisk systemanalyse og diskursive analysestrategier**

Luhmanns teori er preget av et avansert begrepsgrunnlag og et krav om et høyt abstraksjonsnivå i analysen (se Luhmann, 1995, s. i–ii). Dette kan betraktes som både en epistemisk fordel og samtidig en utfordring. En fordel er at det høye abstraksjonsnivået gjør det mulig å beskrive kompleksiteten i verden, som for eksempel å beskrive sosiale parakokser. Når slike paradokser tilnærmes med hverdagslogikk, ser de ut til å være fikserte på bare én måte uten at man kan komme nærmere problemet ved hjelp av erfaring eller empiri. En av utfordringene systemforskeren møter, er å kunne relatere det utvalgte forskningsmaterialet som skal belyse et problem med teori. Selv om Luhmann skrev om aktuelle samtidsfenomener (f.eks. Luhmann, 2009), bygde hans empiriske analyser hovedsakelig på historiske undersøkelser om sosial differensiering av samfunnet som kommunikasjon. I tillegg, fordi Luhmann bygde sin teori som autolog, det vil si ved å utvikle en selvstendig og logisk oppbygd teori med sine egne teser, må systemforskeren også forstå systemteorien som et observerende system i seg selv. Derfor vil ikke systemforskeren oppfatte sitt forskningsobjekt

direkte, men gjennom en annenordens observasjon hvor kommunikasjonen vedkommende selv er en del av, tar utgangspunkt i systemteorien.

Denne typen tilnærming til kommunikasjon kan virke fremmed og utfordrende i lys av en forskningstradisjon der ulike former for sosial kommunikasjon tolkes som makt- og mot-diskurser, og hvor ulike diskurser gis muligheten til fritt å knytte seg til hverandre gjennom tekster, aktører og sosiale praksiser. Selv om systemteorien anerkjenner ulike politiske og økonomiske forventningsstrukturer, er interessen til empirisk systemteori ofte begrenset til de meningssammenhengene hvor ulike former for betydninger og motsetningene mellom dem er merkbare, og hvor meningsbrytninger preger kommunikasjonen og relasjonen mellom dem som deltar.

Til tross for forskjeller i forskningstradisjoner og syn på hvordan man kan studere samfunnsfenomener, trenger ikke den enkelte forsker å velge side. Det vil si at en luhmannsk tenkning kan også angripes gjennom diskursive tilnærminger til forskning. For å bygge en bro mellom kommunikasjonsteorien til Luhmann og diskursteorier, har Andersen (2003c, 2008) utviklet ulike metodiske tilnærminger til empirisk anvendelse av Luhmanns systemteori. Her beskrives systemteori som bakgrunn for å utlede en diskursiv analysestrategi. Fra de tallrike analysestrategiene formulert av Andersen (2003c, 2008), som også dekker andre kjente teorier, blant annet av Michel Foucault og Reinhart Koselleck, introduserer vi kort kun to analytiske strategier basert på systemteorien som er egnet for å undersøke to empiriske caser: koblingsanalyse og semantisk analyse.

Helt kort egner koblingsanalyse seg til å undersøke hvordan systemer, selv når de er operasjonelt lukket, muliggjør ytre irritasjon gjennom ulike mekanismer, og i tillegg, det vi har presentert som strukturelle koblinger. Fra analysens ståsted er det vesentlige spørsmålet hvordan systemene, på grunn av sin organiserte sensitivitet, samtidig kobles til hverandre og opprettholder sin egen differensiering. (Andersen, 2008, s. 25–26). I vårt tilfelle har vi brukt koblingsanalysen for å undersøke hvordan nettverksorganisasjoner prøver å påvirke beslutningstakingen til basisorganisasjoner og måten de oppfatter omgivelsene sine på. Slike koblinger kan for eksempel være ulike samarbeidsavtaler, arrangementer og sosiale medier-plattformer, eller programmer, inkludert standarder, som muliggjør tverrorganisatorisk samarbeid.

Mens koblingsanalyse fokuserer på den strukturelle siden av kommunikasjonen, fokuserer semantisk analyse på betydninger og tolkninger av

kommunikasjon. Med begrepet semantikk refererer Luhmann (1995) innledningsvis til de formene for mening som gjør at kommunikasjon kan kobles sammen, som kommunikasjonssystemer anser som verdt å bevare. For Luhmann (1995, s. 111) er mening forstått som sammenhengen mellom det faktiske og det potensielle. I semantisk analyse fokuserer observasjon på hvordan betydninger og forventninger i kommunikasjon har blitt kondensert til semantiske former som mer konkret kan være begreper, ideer eller symboler (Andersen, 2003c, s. 65, 2010, s. 164; Knudsen, 2007).

Ifølge Andersen (2010, s. 179–180) bør forskeren utvise spesiell forsiktighet ved anvendelse av semantisk analyse på ennå ikke etablerte former for semantikk eller på diskurser som beskriver objekter gjennom flere ulike semantiske registre. Semantisk analyse bør derfor være sensitiv både for betydningene som begreper reserverer for seg selv over tid, og også for måten selve analysen fungerer som en semantisk reserve på. Semantisk analyse må dermed bestemme kriteriet for semantikk som et empirisk spørsmål (Andersen, 2010, s. 179–180; Stäheli, 1997).

I neste del av kapitlet vil vi illustrere hvordan systemteoretisk organisasjonsforståelse sammen med koblingsanalyse og semantisk analyse kan utnyttes for bedre å forstå oversettelsesarbeid i en utdanningspolitisk ramme. Vi har valgt to caser basert på våre tidligere studier. Casene har empirisk sett lite med hverandre å gjøre, men er valgt fordi de godt illustrerer bruken av midlertidige nettverksorganisasjoner i utarbeidelse og gjennomføring av politiske vedtak, og fordi de begge illustrerer hvordan nordisk utdanningspolitikk utformes på begynnelsen av det 21. århundre.

Det første caset (Hansen et al., 2021) er knyttet til en kommisjon hvor Kunnskapsdepartementet i Norge ba forskere og representanter fra ulike organisasjoner om å utrede sider ved fremtidens skole. Kommisjonen leverte to rapporter (NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8). I vår sammenheng iakttar vi kommisjonen som en midlertidig nettverksorganisasjon. Koblingsanalysen fokuserer i dette tilfellet på organiseringen som lå til grunn for måten det norske NOU-utvalget kartla ulike forventninger på, som igjen skulle understøtte politiske beslutninger som vi har studert i POLNET-prosjektet (Karseth & Sivesind, 2022). Det andre caset handler om bruk av midlertidige utviklingsprosjekt i implementering av et politisk program for aktivt medborgerskap i finsk lærerutdanning (Hansen, 2016). I tillegg til koblingsanalyse bruker vi i dette tilfellet også semantisk analyse for å beskrive menings- og forventningskonfliktene som dukket opp i forbindelse med gjennomføringen av dette nettverksprosjektet.

## Oversettelse av utdanningspolitikk i midlertidige nettverksorganisasjoner

### Case 1. Fremtidens skole-arbeidsgruppen som flerprofesjonelle innholdsprodusenter i nasjonal utdanningspolitikk

Fremtiden har blitt et populært tema i utdanningspolitikken i det 21. århundre. I tillegg til internasjonale aktører som OECD og UNESCO, har nordiske myndigheter skapt stor oppmerksomhet om fremtidens skole og utdanning (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). I denne sammenheng er det interessant å studere hvordan de nasjonale utvalgene har jobbet frem rapporter om fremtidens skole. Vi har tidligere, ved hjelp av semantisk analyse, fremstilt hvordan komiteer og arbeidsgrupper i Danmark, Finland og Norge har oversatt mening og skapt forestillinger om fremtiden gjennom en såkalt fremtidssemantikk på flere tematiske områder som de har felles (Hansen et al., 2021). Disse områdene har handlet om vektlegging av tall, teknologi, læring og livsmestring, men vi fant at temaene har vært til dels ulikt forstått og fremstilt. Vi har også gjennomført en semantisk analyse av stortingsmeldingene som fulgte opp de norske utredningene. Ved å anvende Luhmanns programteori, undersøkte Hörmann og Sivesind (2023) hvordan meldingene anvender bibliografiske referanser for å argumentere for og derigjennom legitimere reformforslag i en nasjonal kontekst. Nedenfor skal vi bruke koblingsanalyse ved å spørre hvordan det norske utvalget som skrev de to utredningene om fremtidens skole forsøkte å bygge samarbeid med et bredere nettverk av organisasjoner.

I et forsøk på å kommunisere så bredt som mulig med ulike samfunnsaktører, var ulike profesjoner representert i den norske arbeidsgruppen. I det norske tilfellet var utvalget nedsatt av regjeringen og besto av (1) tre professorer i pedagogikk som kan sies å forholde seg både til vitenskap og pedagogikk mer generelt, (2) en professor i økonomi som hadde kompetanse om samfunnsøkonomiske forhold og undersøkelser av barnehager, (3) en selvstendig næringslivsleder med akademisk bakgrunn fra sosiologi og styreledererfaring fra store selskaper i den private sfæren, (4) en journalist som representerer media og familiesfæren, (5) en skolesjef og to rektorer med administrativ kompetanse, (6) en lege kjent som samfunnsdebattant og dermed med kjennskap til familiesfæren, (7) en prosjektleder

i en kommunal-ideell organisasjon med musikkfaglig bakgrunn, og endelig, (8) en doktorgradsstudent i kjerne- og energifysikk som er kjent for sin rosablogg om teknologi, forskning, allmennkunnskap og mote. I figur 7.5 vises de mest sannsynlige tilkoblingspunktene mellom fagbakgrunnen til medlemmene i gruppen og kommunikasjonssystemer i deres omverden. Tett på utvalget var også sekretariatet, som besto av fem til syv personer som til vanlig jobbet som rådgivere eller ledere i Utdanningsdirektoratet, men som i arbeid med rapportene hadde midlertidig ansettelse i departementet. Disse hadde også ulik utdanningsfaglig bakgrunn, som økonomi og pedagogikk.

Gjennom prosessen inviterte utvalget til kommunikasjon med en rekke organisasjoner og grupper som kunne følge med på arbeidets gang. Disse bidro med kommentarer underveis i skriveprosessen. De to utredningene om «Fremtidens skole» (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8) ble i ettertid også godt kjent i skoleverket da den etterfølgende behandlingen i politiske kanaler resulterte i den såkalte fagfornyelsen, som endte opp med en stor reform, Kunnskapsløftet 2020. Denne reformen inkluderte nye læreplaner for alle sentrale skolefag fra 1. til 13. trinn og forutsatte endringer i store deler av utdanningssystemet, inkludert lærerutdanningen.

Som grunnlag velger vi å ta utgangspunkt i de to utredningene som utvalget skrev og deres digitale blogg som ble etablert i 2013 av utvalget for å kunne kommunisere åpent og bredt om arbeidet. Fra denne bloggen kan man lese mandat og utvalgssammensetning, hvor ofte og når utvalget møtte, innkallinger og referater, informasjon om en kampanjeliknende brosjyre som ble sendt hjem i posten med en av Norges best kjente aviser, blogginnlegg fra medlemmer av utvalget og andre interessenter og om utarbeidelse av underlagsdokumentasjon i form av rapporter som andre skrev for utvalget. De fleste aktiviteter som vises i denne bloggen er oppsummert i hvert sitt innledende kapittel i de to utredningene. Til sammen gir dokumentasjonen en god oversikt over hvem som deltok og hva som utgjorde det sentrale kunnskapsgrunnlaget.

I den første rapporten, NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole*, heter det seg at utvalget har vært åpne og ønsket å treffe en bred målgruppe «både i skolesektoren og i andre sektorer i samfunnet» (NOU 2014: 7, s. 17). I samme avsnitt beskrives bloggen, som ifølge NOU-en ble besøkt av 1 600 til 3 000 personer i måneden. Utover å omtale bloggen, oppfordrer denne NOU-en til flere innspill, som også kunne sendes per e-post. I den samme NOU-en (s. 18) heter det seg at utvalget har innhentet innspill fra



sentrale organisasjoner som Utdanningsforbundet, Skolelederforbundet, Skolenes Landsforbund, Norsk Lektorlag, Foreldreutvalget for grunnskolen, Elevorganisasjonen, LO, NHO, KS, Spekter, YS, Virke, Unio, Akademikerne, Sametinget og Nasjonalt råd for lærerutdanning.

Mange av disse organisasjonene kan omtales som parter i arbeidslivet, da de representerer sentrale arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner som over mange år har spilt en sentral rolle i utredningsarbeid grunnet en korporativ forvaltningstradisjon (Karseth & Sivesind, 2022). Denne tradisjonen gir noen hovedorganisasjoner rett til å gi innspill i politiske saker før beslutninger fattes. Partene representerer ulike interesser og er gjerne involvert i lønsspørsmål og andre saker som forutsetter økonomiske prioriteringer.

To referansegrupper nevnes som bidragsyttere gjennom prosessen. En forskergruppe som deltok besto av en professor og en førsteamanuensis fra UiO, en forsker fra UiO, en forsker fra forsknings- og utredningsinstituttet NIFU og en dosent fra Naturfagsenteret. Gruppen gav kommentarer til utkast underveis i prosessen og kommuniserte direkte med sekretariatet, men uten å møte utvalget.<sup>3</sup> Gruppen hadde et mandat om å kvalitetssikre utkast til tekster og representerte forskere og det vitenskapelige systemet i det større bildet. Medlemmenes erfaringer tilsa tilkobling til flere systemer, men disse var, slik vi ser det, ikke primære koblingspunkter mellom utvalget og omgivelsene.

Videre var det oppnevnt en sektorgruppe som fungerte som eksterne lesere av utkast til delutredningen. Ifølge bloggen besto sektorgruppen av fagpersoner fra tre fylker: Hordaland, Akershus og Nordland. Tre til fire medlemmer var utnevnt fra hvert av disse tre fylkene og besto til sammen av fem lærere, tre rektorer, to fagdirektører på fylkesnivå og en kommunalsjef. Hensikten med disse referansegruppene var ifølge NOU-en, som for forskergruppen, å sikre kvalitet i og forankre arbeidet. I dette tilfellet synes kommunikasjonen å tilkoble seg det pedagogiske systemet som reflekteres i medlemmenes bakgrunn fra skoleverket og til administrativ kommunikasjon gjennom de av medlemmene som var ledere.

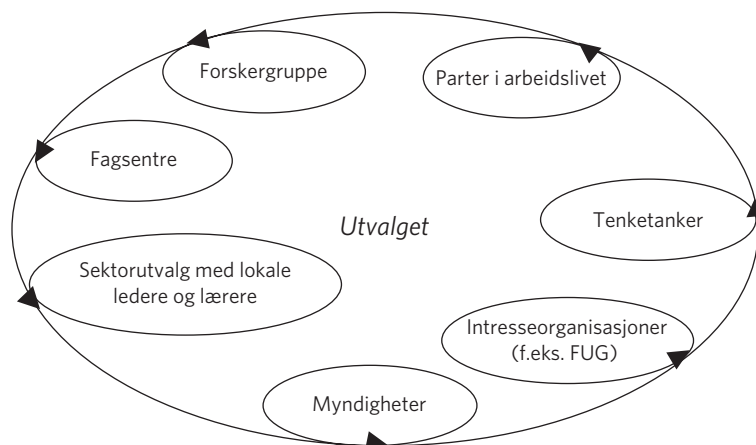
Det skrives også at utvalget hadde møter med tankesmiene Manifest, Analyse, Civita og Minotenk, som er relativt nye typer av organisasjoner som har til hensikt å fremme politiske interesser og ideologier med støtte i vitenskapelige studier. Denne typen tenketanker forsøker aktivt å påvirke politikk gjennom blant annet lobbyvirksomhet (Karseth & Sivesind, 2022).

---

3 Den ene av forfatterne av dette kapittelet, Kirsten Sivesind, deltok i denne gruppen.



Derfor ser vi tenketankene som et mulig koblingspunkt mellom politikk, vitenskap og arbeidet i utvalget.



**Figur 7.5.** Utvalget samarbeidet med offentlig og privat parter.

En interessant observasjon er at den brede involveringen innebar at utvalget kunne spille på flere aktører med et ønske om å bidra til kunnskapsutvikling. Dette handlet både om å kommunisere nasjonalt, men også internasjonalt, noe som medførte studieturer til Finland og Frankrike, som OECD og UNESCO i Paris (Volmari et al., 2022). Videre koblet komiteen seg til sine omgivelser ved å etablere kunnskapsgrunnlaget som uttrykkes gjennom de bibliografiske referansene, og som skulle legge grunnen for en rekke reformforslag for å koordinere, fornye og forbedre skolen i fremtiden. Ifølge NOU 2014: 7 (s. 19), uttrykkes det i klartekst at kildene består av «empirisk basert kunnskapsgrunnlag bygget på funn fra forskning og utredninger og resultater av evalueringer» over tid. Av kilder nevnes evalueringen av Kunnskapsløftet, internasjonale studier, studier basert på registerdata og læringsforskning. I sistnevnte kategori finner vi en metastudie, en litteraturoversikt, en OECD-rapport og en håndbok-artikkel som argumenterer for vektleggingen av et situert læringsperspektiv. Utvalget ønsker å bygge på valide funn fra undersøkelser, som helst var underbygget gjennom empiriske studier over tid. I tillegg nevnes læreplanverk, læreplaner for fag og andre styringsdokumenter som kunnskapskilder, blant annet for å gjøre sammenlikninger av slike dokumenter på tvers av land. Det nevnes i dette tilfellet at Utdanningsdirektoratet leverte analyser som utvalget «delvis» baserte seg på (NOU 2014: 7, s. 20). Og endelig

nevnes en forskningsbasert rapport om forskning på kompetanser for det 21. århundre fra fagmiljøet TransAction, som på den tiden var en etablert forskergruppe ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Beskrivelsen av involveringen av aktører blir gjentatt i den neste og siste rapporten fra utvalget med navnet NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*. Utover de som er nevnt, viser denne utredningen til den økte interessen for bloggen, med omtrent 2 400 lesere per måned. Det vil si at ved prosjektets slutt hadde bloggen 30 000 besøkende og mer enn 80 000 sidevisninger (NOU 2015: 8, s. 16). I tillegg til de nevnte samarbeidspartnere som var med arbeidet med den først rapporten, blir også landslag for skolefag og fagmiljøer ved universiteter og høyskoler nevnt. Det skrives at utvalget har vært i kontakt med en rekke interesseorganisasjoner. Av mer formelle institusjoner nevnes kontakt med utdanningsmyndigheter i Sverige, Danmark, Finland, Skottland, Nederland og New Zealand. I dette ligger en statlig interesse for å bidra til en tett kobling mot en administrativ kommunikasjon på tvers av land som skaper rom for å koble seg mot ulike funksjonssystemer, som i arbeidet kan forstås som fagdomener (se figur 7.3).

Dessuten organiserte utvalget en fagkonferanse hvor ulike fagmiljøer og organisasjoner deltok i oppstarten med hovedutredningen. Informasjon via bloggen tilser at utvalget ba eksperter om å skrive flere rapporter enn dem som er omtalt i de innledende delene av utredningene. Det gjelder to rapporter skrevet av ansatte ved Skolverket, som er en svensk myndighetsinstitusjon, en rapport om evaluering signert en av representantene i forskningsgruppen, og en rapport fra det såkalte Normprosjektet, som inkluderte professorer og andre fagpersoner som jobbet i Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Det er å anta at disse rapportene fylte et behov som ikke var dekket med tidligere evalueringsrapporter eller de rapporter som nasjonale myndighetene selv skrev underveis, som for eksempel dekket læreplanfeltet.

Når det gjelder å knytte sammen organisasjoner, hadde arbeidsgruppen fordel av måten den var sammensatt på, som vil si av innflytelsesrike medlemmer fra mange ekspertorganisasjoner. Det betyr kort at en rekke omverdenssystemer var representert gjennom medlemmenes fagbakgrunn (økonomi, vitenskap, pedagogikk, administrasjon og familie). Imidlertid manglet den direkte koblingen mot det politiske systemet, noe som formelt sett kan forklares med utredningens mandat og tilkobling til tidligere utredningsarbeid av samme type. Etter tradisjonen synes utredninger som

forbereder for nye læreplaner å utgjøre uavhengige undersøkelser, enten ledet av en professor eller en person med lang erfaring fra forvaltning eller organisasjonslivet, godt hjulpet av et embetsverk, men på ingen måte styrt av den sittende regjering. I det aktuelle tilfellet var imidlertid engasjementet av embetsverket sterkt i og med at sekretariatsmedlemmer ble hentet fra Utdanningsdirektoratet, som på dette tidspunktet hadde gjennomført en storstilt evaluering av den tidligere reformen og har ansvaret for en rekke oppdragsprosjekter, inkludert koordineringen av arbeidet med internasjonale storskalaundersøkelser. På den annen side hadde ikke arbeidsgruppen en klar tilknytning til politiske organisasjoner eller programmer, som kan være tilfelle for andre kommisjoner med et uttalt partipolitisk mandat. Dermed var denne kommisjonen mer å regne som en ekspertgruppe.

## **Case 2. Nasjonale utviklingsprosjekt for finsk lærerutdanning og utfordringer ved tverradministrativ styring**

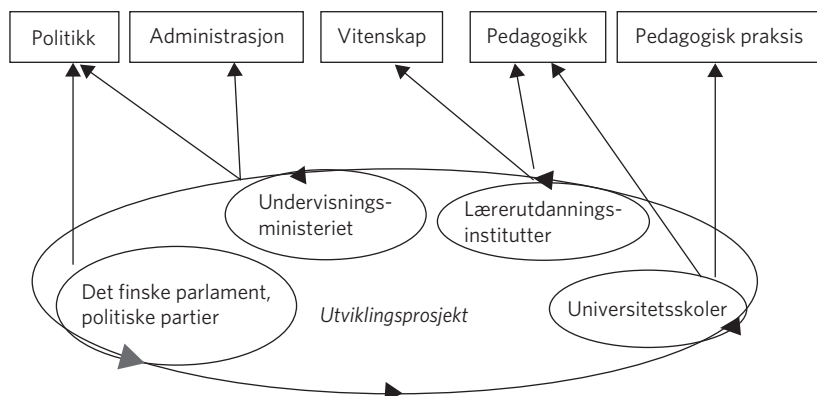
I tillegg til at midlertidige nettverksorganisasjoner kan utspille seg i form av en arbeidsgruppe, kan ideen om sekundære organisasjoner også sees mer bredt, som forbindelser mellom organisasjoner der flere ulike organisasjoner har et felles og samtidig ansvar for å implementere flere sammenhengende delprosjekter. På finsk kalles denne samarbeidsformen som fellesprosjekt (*hanke*). I administrativ-politisk terminologi er ideen om fellesprosjekter knyttet til ideen om egen finansiering, men på den annen side også ideen om frivillighet. Slik sett kan nasjonale fellesprosjekter betraktes som en lokal versjon av den britiske tredjeveis-modellen, der sosialpolitiske programmer implementeres til en lavere kostnad og der statsadministrasjonen prøver å gjenopprette den administrative kontrollen den mistet på grunn av desentralisering, for eksempel ved hjelp av informasjonskontroll (Hogson, 2004; Seppänen-Järvelä, 2004).

I Finland mellom 2003 og 2007 innbefattet regjeringsprogrammet til statsminister Matti Vanhanen et eget program for aktivt medborgerskap. Dette politiske programmet var basert på bekymringen for nedgangen i innbyggernes valgdeltakelse, noe som hadde plaget parlamentet over lang tid. Videre hadde finske ungdommers politiske passivitet blitt dokumentert gjennom den internasjonale IEA CIVICS (2000)-undersøkelsen. Politikkprogrammet ble implementert gjennom flere samtidige prosjekter. Av disse hadde Utdanningsdepartementet et overordnet ansvar for

eksempelvis *Deltakende student – felles skole-prosjektet* og *Aktivt medborgerskap i lærerutdanning-prosjektet*.

I sin doktoravhandling analyserte Hansen (2016) hvordan nasjonale nettverksprosjekter ble brukt til å koordinere gjennomføringen av de politiske programmene som den finske regjeringen utformet for å utvikle finsk lærerutdanning. Prosjektet bygde på to forskningsinteresser. Først fokuserte forskningen på hvordan prosjekter for å videreutvikle lærerutdanningen ble innrammet og legitimert i politiske programmer ved å referere til administrative programmer, lovverk, vurderinger og forskningsbasert kunnskap. For det andre, og som vi skal se på nærmere i denne delen av kapittelet, ble oppmerksomheten rettet mot muligheter og grenser som prosjektdeltakerne forholdt seg til, både gjennom å omsette de politiske målene til forskning og ved å videreutvikle pedagogisk praksis på systematisk vis gjennom et partssamarbeid mellom ulike organisasjoner.

Som i tilfellet med case 1 om arbeidsgruppen i Norge som skrev rapporter om «Fremtidens skole», kan prosjektet om aktivt medborgerskap i lærerutdanning presenteres i lys av sammenhengene mellom de ulike organisasjonene som deltok. I tillegg til dette har vi for case 2 også tatt hensyn til det semantiske oversettelsesarbeidet knyttet til gjennomføringen av prosjektet for ulike organisasjoner. Vi har beskrevet organisasjoners koblinger til ulike funksjonssystemer ved hjelp av piler (figur 7.6). Parlamentet og regjeringen i Finland sees først og fremst på som politiske organisasjoner. Undervisningsministeriet og direktoratet er knyttet til både politikk og administrasjon. Når det gjelder funksjonssystemer i lærerutdanningen,



**Figur 7.6.** Lærerutdanningens utviklingsprosjekt som andreordens organisasjon (Hansen, 2016, s. 30).

kan ikke minst pedagogikk løftes opp som et eget system fordi forholdet til pedagogisk praksis og teori er spesielt relevant, selv om det også er komplekst og, til dels, diskutabelt (Luhmann & Schorr, 2000).<sup>4</sup> Forskere ved en lærerutdanningsinstitusjon skal både undervise og forske, og i denne sammenheng kan de anvende pedagogikken som en refleksjonsteori som støtter opp under egen undervisningspraksis, men også til veiledning av studenter som har praksis i skolen.

Fra et koblingsanalyse-synspunkt var formen for kobling et startpunkt for analysen. I prosjektet utgjorde avtalen som ble inngått mellom ulike organisasjoner et koblingspunkt i det midlertidige nettverksprosjektet. Denne avtalen muliggjorde overføring av økonomiske ressurser fra staten og forvaltningsorganene til ulike universitetsenheter uten at universitetsenheter ble direkte forpliktet til å gjennomføre prosjektets mål gjennom sine beslutningsprosesser. Av den grunn var det mulig for prosjektets koordineringsgruppe å finansiere et bredt spekter av utviklingsaktiviteter, som publiseringsaktiviteter, studentarrangementer og sirkulasjonsmateriale som plakater og brosjyrer.

Som en del av prosjektets egnevaluering og oppfølging gjorde Hansen (2016) totalt 43 intervjuer med medlemmer fra organisasjonene som deltok i prosjektet (5 lærerutdanningsinstitutter og 5 universitetsskoler<sup>5</sup>). Han spurte lærerutdannerne som deltok aktivt i prosjektet om deres syn på fremdriften i utviklingsprosjektet. I etterkant ble refleksjoner de hadde om prosjektets muligheter og begrensninger analysert både semantisk og som en medierende grensekryssing mellom ulike organisasjoner og deres tilkoblingspunkter.

Som en generell mulighet nevnte lærerutdannerne muligheten for å styrke samarbeidet mellom lærerutdanningsenheter som både er geografisk spredt og har ulike oppgaver. Den pedagogiske konseptualiseringen av innflytelsen som innbyggerne hadde krav på, ble sett på som en generell utfordring. Pedagogisk begrepsfesting av prosessen innebar to utfordringer. På den ene siden var utfordringen å finne pedagogiske oversettelser som skulle støtte opp om valgdeltakelsen, som var særdeles viktig og i sakens kjerne slik det var formulert i det politiske programmet. Her er noen utsagn fra deltakerne:

---

4 Om det vanskelige og komplekse forholdet mellom teori og praksis i finsk lærerutdanning, se for eksempel Sääntti et al. (2023).

5 Universitetsskoler er spesialskoler eid av universiteter, som i Finland både tjener som opplæringssted for lærerstudenter og har ansvar og for forskningsbasert utvikling av skolene.

Dette er kanskje en så litt amøbeaktig utfordring at det er litt vanskelig å få tak eller grep om hva vi konkret skal gjøre. [...] Konseptet aktivt medborgerskap er fortsatt på jakt etter hva det faktisk er. Det er et så bredt [emne]. (Intervju 3)

I noen intervjuer ble det tatt opp at skolen ikke kan praktisere demokrati særlig bredt på grunn av verdigrunnlaget og det pedagogiske oppdraget, men at et sentralt anliggende var å begrense ekstreme politiske ideer og bevegelser fra å prege virksomheten. Samtidig ble entreprenørskapsutdanning som ble vektlagt i det politiske programmet for aktivt medborgerskap sett på med en viss kritikk og et forbehold: «Med små barn begynner man å snakke om entreprenørskap og bedriftsutdanning, så det sier vi nei til» (intervju 13).

På den annen side var utfordringene med pedagogisk oversettelse knyttet til spenningen mellom pedagogisk praksis i skolen og den teoretiserende tilnærmingen til aktivt medborgerskap som finnes andre steder. Mange lærerutdannere som jobber i universitetsskolen så det som en utfordring at prosjektet forble skrivebordsarbeid uten noen konkrete resultater:

På det tidspunktet når du jobber med barn kan du ikke lenger snakke om prosjektet ... det er nødvendig å gjøre det helt konkret. Så må du på en eller annen måte få lærerutdannere til å se på det og så teoretisere saken for dem igjen gjennom det ... her må du snakke to språk hele tiden. Oversette det fra teori til dagligdags språk og tilbake igjen, avhengig av hvem du snakker med. (Intervju 5)

Videre, fra synspunktet til forskere som arbeider ved lærerutdanningsinstitusjoner, uten adekvat konseptualisering, ble temaet om en aktiv medborger ansett som å føre til en målløs pedagogisk triksing.

Mulighetene og utfordringene knyttet til prosjektet ble i intervjuene fremstilt forskjellig og systematisk bestemt av om intervjuobjektene jobbet ved lærerutdanningsinstitusjoner eller vanlige skoler. For eksempel var publisering, som på et generelt grunnlag ble ansett som en god idé, underlagt svært forskjellige og til og med motstridende forventninger sett i lys av hva ansatte ved vanlige skoler og lærerutdanningsinstitusjoner sa. På skolene ble det forventet at publikasjoner var praktisk relevante. Gjennom publisering vil det være en mulighet for å kompilere læremateriell og undervisningsideer:

Hvis noen kloke ville forstå hvordan man bruker et par dager, la oss si, for folk som er interessert i denne saken fra forskjellige vanlige skoler ... så ville du plutselig merket at det er mange gode ideer. Jeg vil gjerne [implementere det] på en slik måte at lærerne kunne se at «ja, det fungerer bra, jeg trenger ikke legge mye krefter i dette» og han kan ta det direkte med til klassen. Slikt ville tjene, slikt materiale ville være nødvendig. (Intervju 12)

Personene som jobbet ved lærerutdanningsinstitusjonene var imidlertid ikke interessert i å skrive praktiske opplæringsmanualer, men forventet at prosjektet skulle gi muligheter for forskning på høyt nivå.

Jeg tror ingen av oss som er involvert i denne forskningsgruppen vår er interessert i å utarbeide eller distribuere noe undervisningsmateriell. Det er nok viktig, men jeg tenker at det kanskje ikke er det vi bør gjøre. ... Jeg håper at vi ville være i stand til å koble forskning på høyt nivå til dette spørsmålet om offentlig innflytelse, slik at vi kunne bruke dette [prosjektet] i søknad til det finske forskningsrådet. For hvis vi blir sittende fast i evalueringen av forskning, så vil finansieringen og levekårene våre bli dårligere og dårligere hele tiden. (Intervju 4)

I refleksjonene til intervjuobjektene som jobbet ved lærerutdanningsinstitusjonene, ble fornuften av prosjektbaserte, ofte frivillighetsbaserte aktiviteter vurdert opp mot den økonomiske gevinsten av å delta og evalueringssystemene som brukes ved universitetet for å vurdere arbeidet der. Spesielt lærerutdanningsinstitusjonen ved Universitetet i Helsinki, som koordinerte prosjektet, ble ansett å kunne utnytte de andre lærerutdanningsinstitusjonene i nettverksorganisasjonen:

Jeg ser egentlig ikke muligheter her. Vi har ikke ressursene. Det [prosjektet] bør gjøres med de grunnleggende ressursene vi har. Og så kommer vi til Helsinki for å rapportere hva vi har gjort og dette er resultatet av prosjektet. At det ikke går helt i riktig rekkefølge om vi gjør noe her med egne begrensede ressurser, og resultatene av arbeidet vi gjør her presenteres som resultatene produsert av prosjektet. (Intervju 3)

Lærerutdannerne som deltok i prosjektet opplevde det også som problematisk at deltakelse på arrangementene i regi av prosjektet ikke blir tatt hensyn til i undervisnings- og forskningsdatabaser som påvirker lærerutdannerens lønn og karriereutvikling.

Jeg har også vært på utallige seminarer, og det er ikke en eneste oppføring i forskningsdatabasen hvor jeg kan legge inn informasjon om dette [prosjektet]. Dette er

bortkastet tid. Jeg kjenner mange som for tiden driver med forskning og andre ting og ikke har begynt på dette. Jeg får ingen oversikt over dette, tiden har gått ... ikke engang i UPJ [lønnsevalueringssystemet] dukker dette opp. (Intervju 30)

I motsetning til hos lærerutdanningsinstitusjonene var ikke utfordringene på skolene så mye knyttet til den beregnede nytten av aktiviteten i prosjektet, men snarere til det store antallet samtidige prosjekter. Ettersom hver regjering etablerer egne utviklingsprosjekter basert på egne planer og programmer av politisk interesse, har lærerstaben utviklet en skeptisk holdning til alle prosjekter, uavhengig av om temaene eller målene er knyttet til statlige programmer og utvikling av grunnopplæringen eller ikke. I løpet av de siste årene har finske lærere gjennom media fått frem sin stadig sterkere misnøye med «prosjekt-samba» (*hankehumppa*), det vil si at nye prosjekter lanseres samtidig som tidligere prosjekter fortsatt pågår. Slik sett kan løftet om lokal deltakelse muliggjort av prosjekter utviklet i en postbyråkratisk ånd også oppfattes som overdreven deltakelse på lokalt nivå.

## Til slutt: Motivene og utfordringene til nettverksbasert utviklingspolitikk i en nordisk kontekst

Ovenfor har vi presentert ideen om nettverksorganisasjoner fra et systemteoretisk perspektiv, og vi har undersøkt to eksempler på utdanningspolitiske prosjekter fra Norge og Finland i lys av dette perspektivet. Det første eksempelet så på organiseringen av en offentlig kommisjon som skrev to utredninger om «Fremtidens skole» samt på utredningenes koblinger til ulike organisasjoner. I fremstillingen av dette caset, slik det går frem av rapportene og på bloggen kommisjonen brukte for å komme i kontakt med ulike interessenter gjennom prosjektet, går det frem at utvalget var i høy grad ekspertifisert med deltakelse av professorer fra inn- og utland. I det større bildet er imidlertid en rekke andre deltakere involvert, som gjør at arbeidet fremstår som sammensatt av ulike parter, men uten at politikere involveres direkte.

I det andre tilfellet så vi på de semantiske oversettelsesutfordringene som viste seg i blant annet veiledning av det finske lærerutdanningsnettverket i prosjektet for utvikling av aktivt medborgerskap og hvilke forskjeller som preget omverdenssystemene til dem som deltok. På denne bakgrunn skal vi nå på et overordnet nivå vurdere årsakene til allmenngjøringen av



en nettverksorganisatorisk form for politisk veiledning i måten utdanning styres på, og hvilke utfordringer som kan følge i kjølevannet av en slik veiledning.

Den bredeste årsaken til utbredelsen av nettverksorganisasjoner kan tenkes å være en følge av grunnlaget som politikken legitimeres på. Mens politiske beslutninger i førmoderne samfunn kunne rettferdiggjøres ut fra «allmennets beste», er ifølge Luhmann (1990) et av problemene med moderne politikk at den må ta beslutninger som krever mer og mer spesiell ekspertise, samtidig som den må være bredt anlagt for å sikre idealene om demokrati og inkludering av ulike grupper mennesker (King & Thornhill, 2003, s. 72–76).

Midlertidige nettverksorganisasjoner kan tenkes å møte behovene til en ny type politisk legitimering hvor inkludering av forskere i midlertidige arbeidsgrupper skaper inntrykk av vitenskapelighet, det vil si beslutningstaking basert på den beste og mest sanne informasjonen, til bruk for politiske beslutninger (Schriewer, 1990). Dermed bidrar nettverksorganisasjonene til å håndtere kontingensen i politisk kommunikasjon, det vil si å alltid holde muligheten åpen for kunne se saken på en annen måte (Luhmann, 1990). På den annen side, slik begge eksemplene i denne teksten har vist, var oppgaven til forskerne og ekspertene ikke utelukkende å fungere som beslutningstakere, men å produsere pedagogiske programmer og gi anbefalinger myntet på å realisere utviklingsprosjekter og politiske programmer. Slik sett handler forskernes deltakelse om å legitimere det politiske systemet bredt, der politikk kan fremstå for offentligheten som et fungerende system som aktivt bidrar til felles beste.

I tillegg kan spredningen av nettverksbasert politisk styring også sees ut fra perspektivet om interferens av autonome systemer som organisasjoner og ulike profesjoner (Baecker, 2011). I denne sammenheng antar man at organisasjoner som sirkulære bevegelser tangerer andres sirkulære bevegelser, som ringer i vann, som igjen fører til nye bevegelser uten at ringene krysser hverandre. Spesielt i de nordiske landene har utviklingen i utdanningsfeltet de siste tiårene vært preget av desentralisering av forvaltningen og profesjonalisering av skolen, hvor sistnevnte er knyttet til ideen om å bygge undervisning på vitenskapelig legitimert kunnskap og læreres rett til å utvikle seg selv som en profesjonell yrkesgruppe. I en slik kultur kan ikke undervisning utvikles ovenfra og ned, men målene som settes i politikken og språket som anvendes må kunne være meningsfullt fra en pedagogisk og didaktisk synsvinkel, teoretisk som praktisk. Temporale

nettverksorganisasjoner kan nettopp sees på som steder og rom der utdannings- og forskningsorganisasjoner iakttar politisk kommunikasjon og samtidig opprettholder sin egen profesjonelle autonomi. Det vil si at mange parter kan jobbe sammen om aktuelle temaer i et partnerskap, men hvor alle oppfatter sin egen autonomi som ivaretatt. Dette kan observeres i form av avtaler som er underskrevet statsråder, professorer og partnere i arbeidslivet og kanskje til og med statsministeren.

Til syvende og sist skjer – eller ikke skjer – endringen når det gjelder undervisning i det psykiske systemet til den enkelte deltaker, som i det andre caset vi så på gjaldt den fremtidige læreren. Dersom den pedagogiske betydningen av reformen er tydelig for læreren og formidles gjennom en egnet kommunikasjonskanal, kan reformen resultere i bred entusiasme blant nettopp lærerne. Det skjedde i for eksempel vårt første case, hvor informasjon vi har innhentet gir klare indikasjoner på at reformen ble svært godt mottatt i skolen. På den annen side, som vi la merke til i det andre eksempelet, har også lærere og lærerutdannere i et nettverkssamarbeid muligheten til å la være å delta i den pedagogiske kommunikasjonen om reformen og dens målsettinger. Denne ikke-deltakelsen kan både være tilsiktet eller utilsiktet. Dessuten er det en enorm gråsoner mellom det som er utilsiktet og det som er tilsiktet, da programmene åpner et stort rom for å definere målsettinger og agere på ulike måter. På den annen side, på grunn av de nye kontrollsystemene som etableres i en slik nettverksorganisasjon, vil sosiale strukturer som organisatoriske belønningssystemer og fokuset på grunnleggende oppgaver kreve full oppmerksomhet fra alle som inngår i undervisnings- og forskningsorganisasjoner for å kunne iverksettes. Det blir med andre ord mer å gjøre, men uten at veien til mål er klargjort eller opplagt.

Helt til slutt ønsker vi å diskutere grensene for kontrollkommunikasjon som en form for politisk kommunikasjon. Inspirert av Andersens (2008) hyperkoblings-tenkning har vi beskrevet midlertidige nettverksorganisasjoner ved hjelp av ringmodellen. Et feil bilde kan overføres fra nettverksorganisasjoner som velsmurte maskiner. Som casene våre illustrerer, skaper økende profesjonalitet og ansvarlighet også en skepsis mellom ulike organisasjoner og deres ansatte. Presentasjonen av den første norske utredningen om «Fremtidens skole» fikk for eksempel en negativ respons fra enkelte eksperter i media (Slagstad, 2014). I stedet for løst samarbeid, gir den midlertidige nettverksorganisasjonsveiledningen opphav til en virvelvind av kommunikasjon der noen av de deltakende organisasjonene

og personellet tar samarbeidet på største alvor, mens andre involverer seg ved å sette navnet sitt på et papir, eventuelt ved å offentlig kritisere hva saken gjelder.

Det politiske systemet har et behov for å formidle et bilde av fremdriften i velferdssamfunnsprosjektet til sine omgivelser. Nettverksorganisasjoner gir en synlig plattform for å virkeliggjøre denne oppgaven, som igjen politiserer forvaltningen og deres oppgaver. Derimot, hvis personene og organisasjonene som er involvert i nettverkene begynner å protestere mot nettverksstyring eller mot målene for det enkelte prosjekt, kan nettverksprosjektene paradoksalt nok føre til en svekkelse av den politiske legitimiteten. Og problemene som oppstår vil ikke nødvendigvis bli løst ved å endre politiske partier og deres programmer, men gjennom nye former og fora for veiledning. Dermed blir oversettelser som skjer i samspillet mellom organisasjoner, som forvaltningen, skolen, universiteter, partene i arbeidslivet og eventuelt andre, en dyd av nødvendighet. Akkurat som i oversettelser av språk, spiller ny informasjonsteknologi en nøkkelrolle i denne sammenhengen, men på den annen side er heller ikke kunstig intelligens i stand til å overføre betydninger fra ett kommunikasjonssystem til et annet.

## Forfatterpresentasjon

**Petteri Hansen** har en Ph.D. i pedagogikk og jobber som førsteamanuensis i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU. Hans forskningsfelt er komparativ utdanningspolitikk med vekt på nordiske land og spørsmål knyttet til kunnskaps- og tidssosiologi. Hans teoretiske interesser er knyttet til sosiologisk systemteori. <https://orcid.org/0000-0003-2209-3618>

**Kirsten Sivesind** er professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Sivesind forsker på utdanningspolitikk og læreplanutvikling med bred forankring i politisk-sosiologiske, komparativ-historiske og allmenn-didaktiske fagtradisjoner. Hun har ledet forskningsprosjektet Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform (POLNET) i samarbeid med Berit Karseth, Universitetet i Oslo, og Gita Steiner-Khamsi, Teachers College, Columbia University. <https://orcid.org/0000-0002-0519-2393>

## Referanser

- Alasuutari, P. & Qadir A. (Red.). (2014). *National policy-making: Domestication of global trends*. Routledge.
- Andersen, N. Å. (2003a). Polyphonic organisations. I T. Bakken & T. Hernes (Red.), *Autopoietic organization theory. Drawing on Niklas Luhmann's social perspective* (s. 151–182). Copenhagen Business School Press.
- Andersen, N. Å. (2003b). Undecidability of decision. I T. Bakken & T. Hernes (Red.), *Autopoietic organization theory. Drawing on Niklas Luhmann's social systems perspective* (s. 235–258). Copenhagen Business School Press.
- Andersen, N. Å. (2003c). *Discursive analytical strategies: Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Policy Press.
- Andersen, N. Å. (2008). *Partnerships: Machines of possibilities*. Policy Press.
- Andersen, N. Å. (2010). The semantic analytical strategy and diagnostics of present. I J. René, A. Henkel & J. Rückert-John (Red.), *Die Methodologien des Systems: Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (s. 161–180). VS Verlag.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Baecker, D. (2011). *Organisation und Störung. Aufsätze*. Suhrkamp.
- Hansen, P. (2016). *Opettajankoulutuksen hankeohjauksen mahdollisuudet ja rajat: Kahden poliittikalähtöisen kehittämishankkeen järjestelmäteoreettinen analyysi* [Muligheter og begrensninger for prosjektbasert styring av lærerutdanningen] [Doktorgradsavhandling]. Helsinki Universitet.
- Hansen, P., Sivesind, K. & Thostrup, R. (2021). Managing expectations by projecting the future school: Observing the Nordic future school reports via temporal topologies. *European Educational Research Journal*, 20(6), 860–874.
- Hesstvedt, S. (2018). «Ekspertifisering» av offentlige utvalg? En studie av akademikeres deltakelse i NOU-utvalg fra 1972 og til i dag. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(5).
- Hilt, L. & Riese, H. (2022). Hybrid forms of education in Norway: A systems theoretical approach to understanding curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 223–242.
- Hogson, D. E. (2004). Project work: The legacy of bureaucratic control in the post- bureaucratic organization. *Organization*, 11(1), 81–100.
- Holli, A. M. (2016). Selvtyshenkilöt uudella vuosituksella. Tutkimus selvtyshenkilöinstituution piirteistä ja muutostrendeistä 1990-luvulta nykypäivään [Klareringsoffiserer i det nye årtusenet]. *Hallinnon tutkimus*, 35(1), 5–23.
- Hörmann, B. & Sivesind, K. (2022). Structuring school reform policy with evidence: The inter-mediational role of knowledge sources and arguments. I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policy: A comparative network analysis* (s. 183–225). Springer.
- Kallunki, J., Kauko, J. & Pizmony-Levy, O. (2023). Finland's Ministry of Education and Culture in the light of its working groups. I M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (Red.), *Finland's famous education system*. Springer.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2022). Conclusion: Toward a renewed understanding of evidence-based policy in education. I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policy: A comparative network analysis* (s. 409–429). Springer.
- King, M. & Thornhill, C. (2003). *Niklas Luhmann's theory of politics and law*. Palgrave.
- Knudsen, M. (2007). Structural couplings between organizations and function systems: Looking at standards in health care. *Cybernetics & Human Knowing*, 14, 111–131.
- Luhmann, N. (1990). *Political theory in the welfare state*. de Gruyter.

- Luhmann, N. (1992). Operational closure and structural coupling: The differentiation of the legal system. *Cardozo Law Review*, 13, 1419–1441.
- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2009). *Økologisk kommunikasjon* (Ø. Hide, Overs.). Cappelen Damm.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (2000). *Problems of reflection in the system of education*. Waxmann.
- Møller, J. & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New public management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336–353. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>
- Nassehi, A. (2005). Organisations as decision machines: Niklas Luhmann's theory of organized social systems. I C. Jones & R. Munro (Red.), *Contemporary organization theory* (s. 179–191). Blackwell.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Seidl, D. (2003). Organisational identity in Luhmann's theory of social systems. I T. Bakken & T. Hernes (Red.), *Autopoietic organization theory. Drawing on Niklas Luhmann's social systems perspective* (s. 123–150). Copenhagen Business School Press.
- Seppänen-Järvelä, R. (2004). Projekti – kehittäminen kehto vai musta aukko? [Prosjekt – En vugge eller et svart hull for utvikling]. *Yhteiskuntapolitiikka*, 69(3), 251–259.
- Schriewer, J. (1990). The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. I J. Schriewer & B. Holmes (Red.), *Theories and methods in comparative education* (s. 25–83). Peter Lang.
- Slagstad, R. (2014, 8. september). *Skiftende skoleregimer*. Manifest tidsskrift. <https://www.manifesttidsskrift.no/skiftende-skolepolitiske-regimer/>
- Steiner-Khamsi, G., Karseth, B. & Baek, C. (2019). From science to politics: Commissioned reports and their political translation into white papers. *Journal of Education Policy*, 35, 1–26. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1656289>
- Steiner-Khamsi, G. (2021). Externalisation and structural coupling: Applications in comparative policy studies in education. *European Educational Research Journal*, 20(6), 806–820. <https://doi.org/10.1177/1474904120988394>
- Stäheli, U. (1997). Exorcising the 'popular' seriously: Luhmann's concept of semantics. *International Review of Sociology*, 7(1), 127–145. <https://doi.org/10.1080/03906701.1997.9971228>
- Säntti, J., Puustinen, M. & Hansen, P. (2023). Unmentioned challenges of Finnish teacher education: Decontextualisation, scientification and the rhetoric of the research-based agenda. I M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (Red.), *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling* (s. 105–119). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_7)
- Tuunainen, J. & Kantasalmi, K. (2023). Processing societal expectations: Entrepreneurship initiative decision-making at a research university. *Higher Education*, 87, 1254–1270. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01063-3>
- Universitetet i Oslo. (2018). *Policy knowledge and lesson drawing in Nordic school reform in an era of international comparisons*. Hentet 15. januar 2021 fra <https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/sivesind-policy-knowing-and-lesson-drawing/>
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15>
- Volmari, S., Sivesind, K. & Jónasson, J. T. (2022). Regional policy spaces, knowledge networks and the «Nordic Other». I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policies: A comparative network analysis* (s. 349–382). Palgrave. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7_12)
- Waldow, F. & Steiner-Khamsi, G. (Red.). (2019). *Understanding PISA's attractiveness: Critical analyses in comparative policy studies*. Bloomsbury.

## KAPITTEL 8

# Ekspertintervjuer i det utdanningspolitiske feltet

**Bernadette Hörmann** Institutt for forskning og utvikling, Den private høyskolen i pedagogikk, Linz, Østerrike

**Kirsten Sivesind** Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo, Norge

**Abstract:** This chapter provides a brief introduction to expert interviews that can deepen themes and questions beyond what can be interpreted from document studies. By experts we mean persons who are involved in policy and are given recognition based on their specific competence and role as participants. The chapter provides an overview of the increase in the number of professors and researchers in NOU committees over the past thirty years in Norway and points to current trends that indicate that populations can be very critical to academic experts. Besides discussing theories about the expertization of society, including the significance of epistemic networks, the chapter accounts for methodological choices that a researcher must make in order to conduct expert interviews. Throughout the chapter we draw on experiences and insights from the POLNET project.

**Keywords:** expert interviews; epistemic networks; interview methods; crises of expertise

## Innledning

I utdanningspolitiske studier kan en rekke temaer og problemstillinger belyses i form av dokumentanalyser, som for eksempel hva som er bakgrunnen for at reformer settes i gang, hvordan de utvikler seg over tid og hvilke kunnskapsressurser som benyttes. Av og til stiller forskeren flere spørsmål enn hva dokumentanalysene kan gi svar på. Da vil forskeren måtte supplere studien med annen type dokumentasjon.

For å få mer inngående kunnskap om dokumentene, er det særlig interessant å intervjuere personer som har hatt nøkkelroller i arbeidet med å utforme dem, og som kjenner prosessene fra innsiden. Slike intervjuer kalles ifølge Halperin og Heath (2020, s. 322–325) for ekspertintervjuer og deles inn i to kategorier. *Eliteintervjuer* kan sies å være forskningsintervjuer med personer som har relativt stor innflytelse på utfall av hendelser eller måten politikk utformes på. *Ekspertintervjuer* innebærer å innhente informasjon blant personer som har spesialisert kunnskap på et område eller fagfelt av relevans for forskningsformålet.

Det sier seg selv at disse to typene overlapper: Ekspertes kan gis innflytelse og erverve seg makt på grunn av sin spesialiserte kunnskap og dermed inngå i den såkalte eliten. Videre kan en person som spiller en sentral rolle i en politisk prosess og som tilhører en såkalt elite, utvikle spesialisert kompetanse som gjør vedkommende ettertraktet som en ekspert med kunnskap av forskningsmessig interesse. Dette forholdet antyder at eksperter utgjør en bred gruppe av personer som kan bestå av både forskere, byråkrater og andre som representerer ulike organisasjoner eller samfunnsfelt. Ekspertes kan både være høyt utdannet og ha god substansiell og metodisk kunnskap på et vitenskapelig felt, og de kan ha utviklet spesialisert kunnskap fordi de har deltatt i politikkkutforming og fått unik erfaring på et aktuelt område.

I dette kapittelet skal vi kort presentere sentrale temaer relatert til ekspertintervjuer og legge vekt på intervjuer som kan gi utdypende informasjon i forbindelse med dokumentanalyser. Vi vil begrunne forhold av særlig interesse for studier av reformer i en norsk utdanningspolitisk kontekst. Vi vil også gjøre kort rede for metodiske steg i arbeidet med ekspertintervjuer og dele erfaringer fra vår egen undersøkelse i POLNET-prosjektet (Karseth et. al., 2022).<sup>1</sup>

---

1 Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform in an Era of International Comparison. Prosjektnummer 283467. Se Universitetet i Oslo (2018).

## Hvem kan sies å være en ekspert i en politisk kontekst?

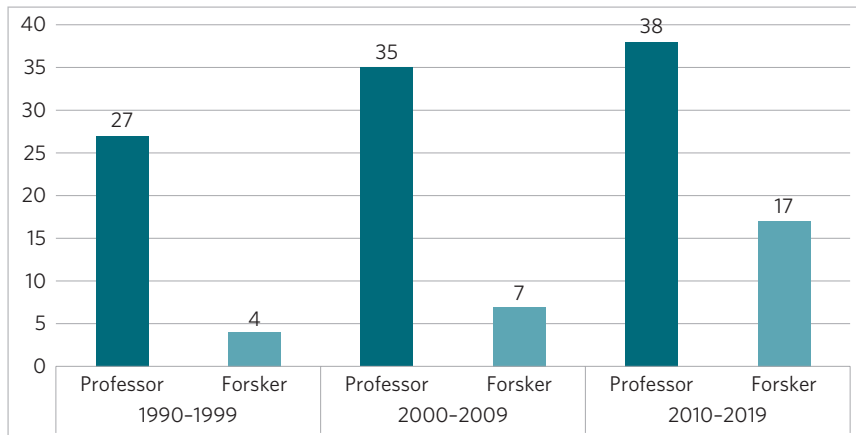
Uansett om ekspertisen er generell eller knyttet til et bestemt fag, forstås en ekspert som en person med spesialisert kunnskap på et område (Christensen & Holst, 2022; Holst & Molander, 2018). En slik karakteristikk kan vise til en faktisk egenskap som identifiseres gjennom vurdering av kompetansen. Samtidig hevder Eyal i boka *The Crisis of Expertise* (2019, s. 20) at ekspertise er en type kvalitet som attribueres til ekspertene gjennom måter å snakke om dem på heller enn en kvalitet som eies av personene. Det betyr at personer eller organisasjoner blir verdsatt som eksperter av andre i samfunnet. Ifølge Eyal (2019) tilskrives denne autoriteten i den offentlig-politiske sfæren. Denne forståelsen av ekspertise legger mer vekt på konstruksjonen av kunnskap som formes gjennom relasjoner mellom personer eller andre enheter som utøver makt, og i mindre grad på egenskapene ved den enkelte deltaker.

Som regel vil ikke en person få status som en ekspert uten å få anerkjennelse av andre for sin spesialiserte kunnskap eller kompetanse. En slik anerkjennelse kan gis i formelle sammenhenger, men like mye i uformelle fora. Når en person tilhører et samfunn av aktører som deler den samme kunnskapen på et bestemt område, kan vedkommende sies å tilhøre et epistemisk samfunn (Adler & Haas, 1992). Eksperten inngår da i kunnskapsnettverk som innebærer at deres viten og kompetanse anerkjennes. Disse kunnskapsnettverkene har ofte stor utbredelse utover nasjonale landegrenser. Forskere antar at slike ekspertnettverk preger ulike samfunnsområder og sektorer i dag, inkludert felt som tradisjonelt sett har vært regulert av krav til formell utdanning og yrkeserfaring (Abbott, 2015).

I POLNET-prosjektet studerte vi eksperter som inngikk i offentlige utvalg. Slike utvalg er som regel nedsatt av regjeringen og har mandat til å utrede saker og utarbeide kunnskapsgrunnlag. Utredninger som NOU-er (Norges offentlige utredninger) kan i praksis leses av alle med interesse for politiske saker, men er spesielt laget for å bidra med kartlegginger og faglige analyser på bestemte områder. Disse utredningene legges som regel til grunn for departementets arbeid med meldinger til Stortinget og eventuelt videre i politiske drøftinger. I POLNET-prosjektet registrerte vi alle utvalg på utdanningsfeltet og identifiserte medlemmer med navn og deres bakgrunn. Som vist i kapittel 1 av Sivesind, var antallet NOU-er som ble publisert av Kunnskapsdepartementet relativt stabilt i perioden, med 15



publiserte NOU-er i 1990 til 1999; 15 NOU-er i 2000–2009 og 18 NOU-er i 2010 til 2019. Likevel finner vi en jevn økning i antall professorer og forskere som inngikk som medlemmer i disse utvalgene (se figur 8.1). Det vil si at det er en relativ økning av personer med akademisk bakgrunn i utvalgene, slik også andre forskere har dokumentert (Christensen & Hesstvedt, 2019).



**Figur 8.1.** Antall professorer og forskere i NOU-utvalg over tre perioder.

Dessuten har beslutningsprosessene i forvaltningen endret seg gjennom de siste årene. Departementale strukturer, som tilsier at ansatte i bestemte avdelinger i et departement eller en underliggende etat jobber med hver sine oppgaver, har endret seg til en langt mer prosjektorganisert virksomhet (Sivesind & Westbury, 2016). Utvikling av kunnskap foregår i prosjekter, organiseres ofte på tvers av enheter og inkluderer eksterne deltakere. Videre knyttes prosjektene til ekspertnettverk hvor personer og organisasjoner assosieres med hverandre uten en formalisert oppgavefordeling. Ifølge Thompson (2003) fører disse nettverkene til en utvidelse av kretsen av aktører som potensielt sett kan utøve innflytelse på utdanningspolitikken. En slik innflytelse kan for eksempel skje gjennom kunnskapsbruk, noe vi har studert i POLNET-prosjektet (se også kapittel 7 av Hansen og Sivesind).

Utdanningsforskere har gjennom flere år beskrevet endringen av departementale beslutningsprosesser og kunnskapsbruken som følger av nye former for nettverksstyring (Ball & Junemann, 2012). I denne sammenheng forandres forståelser av hvem som identifiseres som ekspert, som i dag kan være samfunnsrepresentanter uten at de har en eksplisitt

profesjonskompetanse slik lærere, professorer og forskere har. Den økte nettverksstyringen gir med andre ord en god forklaring på hvorfor eksperter gis en såpass stor plass i utdanningspolitikken, og hvorfor definisjonen av ekspertbegrepet har utvidet seg.

En grunn til at eksperter involveres, er økt usikkerhet om aktuelle spørsmål som berører politikernes ansvarsområde. Ofte omtales denne usikkerheten som uttrykk for kriser (Nordin, 2014). En tanke med å involvere eksperter er å redusere usikkerhet i et system hvor formell makt er desentralisert. Økt usikkerhet håndteres ved å be ekspertene om råd for å løse politiske problemer. Dessuten kan eksperter bes om å beskrive problemer som man i politiske sammenhenger tenker at det allerede finnes løsninger på (Sending, 2015). De kan også se til at råd samstemmer med juridiske bestemmelser, samt ivaretar overordnede målsettinger som myndighetene legger vekt på (se kapittel 1 av Sivesind). Dermed kan eksperter gis stor innflytelse på politiske saker (se kapittel 7 av Hansen og Sivesind).

Teorien om epistemiske samfunn har fått mye oppmerksomhet i akademia. Flere utdanningsforskere skriver om betydningen av epistemiske nettverkssamfunn for reformpolitikken. Tichenor et al. (2022) velger for eksempel å fokusere på en epistemisk infrastruktur som materielt sett kommer til uttrykk gjennom data og indikatorer, sammenkoblinger i nettverk og fellesskap og som paradigmer som etablerer nye måter å arbeide på. Ekspertise vil i denne sammenheng formes av både materielle, sosiale og saklige betingelser.

Andre, som Hermansen (2017) og Hermansen og Mausestagen (2016), legger vekt på de epistemiske infrastrukturene som er med på å forme profesjoner og deres kunnskapsfellesskap. Som Tichenor et al. (2022), beskriver Hermansen hvordan medier etablerer infrastrukturer i politikktutforming. Hermansen og Mausestagen (2016) fremhever kunnskapsfellesskap som et rom hvor abstrakt kunnskap oversettes og rekontekstualiseres for å gi mening i konkrete praksiser. Gitt at deltakerne utvikler kunnskap gjennom kreative og samskapende prosesser, kan de som deltar styrke sin kollektive autonomi som profesjon. I dette tilfellet vil eksperten fremstå som profesjonell i sin yrkesutøvelse, forutsatt at relevant kunnskap innhentes og omformes.

Epistemiske nettverk gir anledning til å se kunnskapsutvikling som en viktig betingelse for ekspertisering av politikken, og i lys av infrastruktur og medier blir det mulig å forstå hvordan relasjonen mellom mennesker og ting former kunnskapsutviklingen. Likevel er teorien om epistemiske

nettverk kritisert. Sending (2015, s. 18) hevder for eksempel at teorien om epistemiske nettverk overgeneraliserer egenskapene til individer og organisasjoner og gjør det vanskelig for forskere å avdekke hvordan noen får status som ekspert. Han argumenterer for at man heller bør analysere hvordan relasjonene utfolder seg mellom aktører i politikken og hvordan personene konkurrerer for å etablere autoritative roller ved å bli sett, respektert og anerkjent. Denne konkurransen, mellom personer og deres kunnskapsnettverk, omgjør nettverkene til hierarkier av eksperter som er med på å avgjøre hvordan politikken utøves og derigjennom utformes. Et annet forhold som avgjør innflytelsen til nettverkene, er omgivelsenes aksept av den kunnskapen som ekspertene besitter. Betydningen av epistemiske nettverk må med andre ord vurderes i lys omkringliggende forhold av både kulturell og strukturell art.

Hvorvidt samfunnet lytter til eksperter, er et empirisk spørsmål. Sett i lys av dagens politiske turbulenser, som kommer til uttrykk i ulike medier, aktualiseres behovet for å drøfte hvordan myndigheter forholder seg til ekspertise og befolkningens tillit til den. For eksempel skriver Nichols (2017) med henvisning til en amerikansk kontekst, at mange er kritiske til en akademisk ekspertise som forankres i vitenskapelig tenkning. En rekke befolkningsgrupper, men også enkeltpersoner som tilhører den politiske eliten, kan i dag utvise stor skepsis til ekspertuttalelser. Dette kan blant annet forstås på bakgrunn av medienes rolle i samfunnet hvor enkeltmennesker retter stor oppmerksomhet mot nyhetsmedier, og hvor de først og fremst ser etter og lytter til informasjon som angår dem selv og sine nærmeste. Både nye og gamle medier er med på å forme menneskers verdensoppfatninger og syn på kunnskap som igjen bidrar til å konstruere diskurser om hva som er sant og ikke sant.

I denne medialiserte konteksten vil mennesker ofte se bort fra det som anses å være vitenskapelig anerkjent og derigjennom sant. Eyal (2019) hevder på sin side at samfunnet ikke bare preges av en grunnleggende mistillit til ekspertkunnskap og vitenskap, men at det samtidig er tendenser til en ureflektert bruk av den. Til sammen skaper dette en uheldig dynamikk som resulterer i en ustabil, kriseaktig situasjon og hvor ekspertens oppgave blir å forsvare vitenskapelige fremstillinger av verden. Mange eksperter vil på denne bakgrunn argumentere for en mer opplyst offentlighet, som igjen forutsetter at befolkningen gis mer utdanning. Men på grunn av en kollaps mellom den som kan kalle seg ekspert og den vanlige borger, vil ikke denne betingelsen være tilstrekkelig for å løse problemet. Derfor må

eksperter med akademisk bakgrunn være bevisste på at befolkningsgrupper kan ha helt andre synspunkter og interesser enn dem selv, og at slike gruppers reaksjoner har konsekvenser for ekspertenes innflytelse, uansett begrunnelser.

Epistemiske nettverk gir innsikt i kunnskapsteoretiske forståelser av politikkkutforming og hvem som inkluderes som eksperter på ulike områder. Vi sier oss likevel enige i kritikken fra Eyal (2019) og Sending (2015), som begge legger vekt på å studere de samfunnsmessige betingelsene for hvem som utpekes til ekspert og som gis autoritet i ulike sammenhenger. Både strukturelle betingelser og sosiale og kulturelle forhold kan ved nærmere undersøkelser bidra til å forklare hvorfor noen fremstår som fageksperter, hvem som blir lyttet til i offentligheten og hvem som gis innflytelse over politikken.

## **Intervjuer med eksperter i det utdanningspolitiske feltet**

I det utdanningspolitiske feltet studerer forskere en rekke typer tekster og kunnskapsressurser som utgjør produktet av ulike reformprosesser og beslutninger. Prosessene kan foregå i skolen, kommunen eller staten og tilhørende fora (se kapittel 1 av Sivesind). I studier av reformtekster kan forskere stille flere spørsmål enn hva tradisjonelle dokumentstudier gir svar på. For eksempel kan forskere spørre seg om hva som var bakgrunnen for å skrive tekstene og om hvem som ble inkludert og støttet opp om dokumentarbeidet. Videre kan de undersøke kildenes autoritet og om det var andre kunnskapsressurser enn de skriftlige referansene som ble vektlagt i reformarbeidet. I denne sammenheng vil forskeren se behovet for å intervju dem som faktisk deltok i arbeidet.

Det er særlig interessant å intervju personer som har hatt nøkkelroller i reformarbeidet. Disse informantene har som regel mye kunnskap om bakgrunnen for at dokumenter ble skrevet. Informanter kan opplyse om saksfeltet, om hvilken autoritet dokumentene hadde i den aktuelle sammenheng og vurdere om beslutningene som ble tatt underveis i prosessen var av kort eller lang varighet. Dessuten kan de fortelle om relevante forhold knyttet saken som dokumentene handler om og om hva som ble sagt og gjort i utarbeidelsen av tekstene. Det hersker liten tvil om at ekspertintervjuer kompletterer dokumentanalyser om viktige forhold av betydning i policy-prosesser. Samtidig kan ekspertintervjuer by på utfordringer,

noe vi skal gå nærmere inn på litt senere i kapittelet. Først vil vi gi en kort introduksjon til sentrale spørsmål som utformes i forberedelser av en intervjustudie som rettes mot eksperter. Vi vil i denne sammenheng vise til vår egen studie.

I POLNET-prosjektet tok vi utgangspunkt i en bibliografisk analyse av referanser som ble brukt i meldinger til Stortinget og i NOU-er i Norge og tilsvarende rapporter i andre nordiske land (se kapittel 5 av Sivesind). Analysen viste at formelle dokumenter og oppdragsrapporter utgjorde den største delen av de sentrale referansene i diskursen rundt reformarbeidet som ble kalt fagfornyelsen, mens vi fant rundt 12 prosent med vitenskapelige publikasjoner i de samme dokumentene (Baek et al., 2018). Selv om denne prosenten var høyere i norske dokumenter sammenliknet med dokumenter fra andre nordiske, var den ikke så høy som forventet. Vi fant også at forfattere av meldinger og utredninger i svært liten grad refererte til tekster skrevet av andre nordiske forfattere, og langt færre nordiske enn andre kilder publisert av internasjonale organisasjoner som OECD (Volmari et al., 2022). Hvorfor var det slik? Vi ble nysgjerrige på hvordan ekspertene som jobbet med rapportene valgte ut referansene og hvorfor de valgte noen og ikke andre. Var informantene del av epistemiske nettverk som gjorde dem mer tilbøyelige til å referere noen kilder framfor andre? Og var samarbeidet preget av lokale kontekster på bestemte måter?

For å få svar på disse spørsmålene, gjennomførte vi ekspertintervjuer med forfattere av dokumentene. Når det gjelder valg av informanter, er det viktig å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålet i prosjektet. Hvem er det som disponerer informasjonen jeg som forsker leter etter? Hvem har inn-syn i saken jeg ikke har tilgang til som leser? Vi valgte ut de mest sentrale dokumentene og i den første norske intervjustudien gjennomførte vi ti intervjuer, både med ansatte i departementet og med medlemmer i utvalg og deres sekretariater.<sup>2</sup> I vårt tilfelle hadde alle deltatt i tidsrommet 2015 til 2017, og vi var klar over at informantene hadde hatt ulike roller, som å oppsummere, skrive, kvalitetssikre og autorisere tekstene.

I prosjektet var det viktig for oss å intervjuer både ansatte i forvaltningen og eksterne fageksperter. Vi tok først kontakt med departementet og fikk tillatelse til å gjøre intervjuer. I tillegg fikk vi informasjon om aktuelle

2 Disse intervjuene ble gjennomført av Saija Volmari, Helsingfors Universitet, Bernadette Hörmann, Universitetet i Oslo og Kirsten Sivesind, Universitetet i Oslo. Saija Volmari intervjuet alle de norske ekspertene i utvalgene. Vi takker alle som deltok, og ikke minst de vitenskapelige assistentene for transkripsjon av lydopptak.

personer som kunne kontaktes for intervju. Vi sendte deretter e-post til enkeltpersoner og fortalte kort om prosjektet og hensikten med intervjuene. Informasjonen ble sendt via Filesender og handlet om datarettigheter og anonymitet. Informantene måtte godkjenne at vi lagret dataene for en periode og underskrev en samtykkeerklæring som de sendte tilbake via et nettskjema. Andre bekreftet sitt samtykke muntlig, noe vi kunne dokumentere gjennom digitale opptak. For noen ble det nevnt at det kunne være vanskelig å overholde anonymiteten hvis de hadde hatt en sentral rolle i arbeidet.

Vi gjennomførte ti intervjuer med personer som hadde erfaring med å skrive meldinger til Stortinget og NOU-er. Noen hadde sitt daglige virke i Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet, mens andre var til daglig ansatt som professorer i høyere utdanning. Noen av informantene hadde hatt et ledelsesansvar i reformprosjektene, mens andre hadde erfaring fra sekretariater eller som medlemmer i grupper. Hvert intervju varte omtrent 45 minutter og ble gjennomført enten via videokonferanse eller fysisk møte på informantens arbeidsplass. Kollegaer gjennomførte også en rekke andre intervjuer i Finland, Danmark, Sverige og Island på vegne av prosjektet, noe som forutsatte en felles internasjonal avtale som forskningsledere fra alle deltakerlandene underskrev på.

Ekspertes, som andre, har en travel hverdag hvor intervjuhenvendelser fra forskere må tilpasses en stram tidsplan. Det kan skje at e-poster blir ikke blir besvart med det samme. I så fall er det lurt å sende en e-post med en påminnelse og eller ringe personen for å spørre om vedkommende har sett e-posten og om vedkommende kan stille opp på intervju. I vårt tilfelle var det enkelt å gjøre avtaler, og covid-19-pandemien og delvis nedstenging gjorde at vi valgte å gjøre flere av intervjuene via en digital plattform. Opptakene ble lagret digitalt med filnavn som tilsa hvilke typer eksperter vi hadde intervjuet og datoer for intervjuene. Lydfilene ble deretter transkribert til lesbare tekster og lagret med parallelle filnavn.

## Intervjuguide

Etter at man har bestemt hvem som skal intervjues, er neste steg å vurdere hvilke spørsmål man ønsker å stille informantene. Valg av intervjuform bør passe med forskningsspørsmål og metodologisk rammeverk. I sammenheng med ekspertintervjuer er det viktig å være seg bevisst det metodologiske perspektivet. Valg av metodologi påvirker flere aspekter av studien, inkludert formuleringen av forskningsspørsmål, typen spørsmål

som kan stilles under intervjuene, definisjonen av forskerens og informantenes roller, metoden for dataanalysen og konklusjonene som kan trekkes. I forbindelse med ekspertintervjuer er det spesielt viktig å tenke igjennom forholdet mellom forskeren og informanten. For å kunne tolke det som ble sagt på en vitenskapelig måte, må man reflektere over sin egen rolle, både underveis og i etterkant av intervjuet.

Allerede i planleggingsfasen må forskeren bestemme seg for hvilken type informasjon som er relevant og hvilke typer spørsmål som skal stilles. Tilnærmingene varierer fra konkrete spørsmål hvor man henter inn faktaorientert informasjon («lukkede intervjuer») til åpne spørsmål som skal oppmuntre intervjukandidater til å fortelle om opplevelser, erfaringer eller synspunkter (narrative tilnærminger). For åpne intervjuer stiller intervjueren bare ett eller noen få, generelle spørsmål i begynnelsen av samtalen, og i forbindelse med lukkede intervjuer vil alle spørsmål stilles på samme måte med samme rekkefølge. Det vil si at intervjuer fremstår som svært standardisert.

En semi-strukturert intervjuguide er verken helt åpen eller helt lukket. Det vil si at man utformer spørsmål som gjerne grupperes ut fra tematikk og hvor man tillater seg å hoppe frem og tilbake mellom spørsmålene mens intervjuet foregår. I forbindelse med ekspertintervjuer er det naturlig å velge et semi-strukturert intervju siden informantene har en spesialisert form for kunnskap som man er interessert i som intervjuer. I vårt prosjekt forberedte vi en blanding av både lukkede og åpne spørsmål i intervjuguiden. Noen var konkrete, som for eksempel hvem informantene hadde vært i kontakt med eller med hvem de hadde samarbeidet mest med. Dessuten ba vi informanten om å fortelle og resonnerer videre over en tematikk.

Vi utformet også noen tilleggsspørsmål for å brukes i tilfeller hvor intervjupersonene gav knappe tilbakemeldinger. Tanken med det semi-strukturerte intervjuet, som inkluderte forberedte spørsmål, var å gjøre intervjuene mest mulig sammenliknbare. Videre forberedte vi noen stikkord i margin for å sikre at intervjuet dekket de mest sentrale temaene i prosjektet som ellers kan gå tapt. Samtidig gir en semistrukturert intervjuguide rom for spørsmål som dukker opp underveis, som kan være svært relevante og interessante i konteksten av samtalen og som kan utfylle et bilde som man ikke så for seg i utgangspunktet.

Spørsmålene i intervjuguiden vår (se tabell 8.1) siktet mot å få innblikk i informantenes ekspertise og den sosiale konteksten for arbeidet, som var preget av møter, kunnskap de kjente til og tok i bruk samt relasjoner til

internasjonale, regionale og lokale organisasjoner og deres nettverk. Et spørsmål rettet seg direkte mot referansebruk og hvordan komiteen arbeidet med å innhente kunnskap og velge ut sentrale publikasjoner. Intervjuguiden var inndelt i ni temaområder (inkludert introduksjon), hvor vi hadde forberedt ett til fire spørsmål per område. De generelle spørsmålene ble plassert først, og deskriptivt vinklede spørsmål ble presentert før de normative. Vi varierte spørsmålene etter behov og gikk dypere inn i de enkelttemaene vi oppfattet som spesielt relevante og interessante i situasjonen.

**Tabell 8.1.** Intervjuguide

<b>Innledning</b>	
<p>I prosjektet vårt undersøker vi reformprosesser i fem nordiske land. Vi sammenlikner skolereformer på grunnskolenivå og spør om:</p> <p>Formell rolle og generelt formål:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvem har vært involvert i prosessen og hva har vært ditt hovedansvar og mål?</li> <li>• Hvilke spesifikke temaer diskuterte dere?</li> </ul> <p>Kunnskap:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilken type kunnskap har du brukt og hvor lette du etter den?</li> </ul> <p>Prosesen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan anvendte du kunnskap i arbeidet med rapportene?</li> <li>• Hva var eventuelt kilder til konflikter?</li> <li>• Hvordan ble beslutninger tatt til slutt?</li> </ul> <p>Implikasjoner – forventninger om resultat</p> <p>Vi følger de formelle reglene fra GDPR og håndterer dataene basert på ditt samtykke.</p> <p>Hvis vi siterer deg i en publikasjon og du kan bli identifisert pga. din rolle i reformprosessen, kommer vi til å spørre deg om tillatelse (som journalister gjør).</p>	<p>Kunnskapslegitimering, normer, verdier og standarder, <i>accountability</i>, innhold og kompetanse, <i>equity</i> og <i>equality</i>, trivsel</p>
<b>Formell rolle og ansvar</b>	
<p>Hvem har vært involvert i reformprosjektet/komiteen? Kan du beskrive din rolle og dine oppgaver?</p>	<p>Råd/styre/direktorat Prosjekt/kommisjon/komite</p>
<b>Fagfornyelsen (reformen)</b>	
<p>Kan du beskrive reformen generelt? Hva har vært ditt hovedansvar?</p>	
<b>Substansiell interesse</b>	
<p>Hva har vært din spesielle interesse i reformarbeidet? Hvilke temaer eller problemstillinger har du satt fokus på?</p>	<p>(normer, verdier og standarder, <i>accountability</i>, innhold og kompetanse, <i>equity and equality</i>, trivsel)</p>

(Fortsetter)



Tabell 8.1. (Fortsetter)

<b>Møtepunkter</b>	
Hvilke møter, seminarer eller konferanser i løpet av reformarbeidet deltok du på?	
Hvis ja – hvordan tenker du at kunnskap og informasjon, du har fått fra disse møtepunktene har vært relevant for arbeidet med rapporten?	
<b>Innflytelsesrik kunnskap</b>	
Hvilke kunnskapskilder har du brukt i arbeidet ditt med rapporten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formell – disiplinær kunnskap</li> <li>• Kunnskap utviklet i karrieren som byråkrat, forsker, lærer ...</li> </ul>
Hvilken informasjon har du brukt i tillegg til disse kildene i presentasjoner eller taler eller diskusjoner?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Policy-forskning (finansiert av ikke-akademiske institusjoner)</li> <li>• Akademisk forskning (på universiteter)</li> </ul>
Hvordan utvekslet du kunnskap med andre personer?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regjeringsdokumenter</li> <li>• Andre (tenketanker, medier og så videre)</li> </ul>
Husker du noen uenigheter eller kilder til konflikter i drøftingsprosessen på spesielle temaer? I så fall hvilke?	
<b>Globale, regionale og lokale kontekster for kunnskapsproduksjon</b>	
I forskningsprosjektet vårt har vi analysert referanselister. Vi har oppdaget at det finnes relativt få referanser fra eller til andre nordiske land.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internasjonal</li> <li>• Regional</li> <li>• Nasjonal</li> </ul>
Hva tenker du er forklaringer på det?	
Hvilke nordiske samarbeidsfora har ført til utveksling av informasjon og kunnskap i arbeidet med reformen?	
Hvordan har kunnskap og informasjonsmøter, seminarer eller konferanser utenfor Norden informert reformprosessen?	
<b>Autorisering av referanser i rapporter og styringsdokumenter</b>	
Hvordan bestemte du hvilke kunnskapskilder du gjerne ville se nærmere på og trekke inn i arbeidet ditt?	
Hvordan bestemte du hvilke publikasjoner du ønsket å ta med inn i referanselisten?	
Hvilke valg lå til grunn for hvordan kildene ble referert i teksten?	
Hvordan tok dere beslutninger om hvilke referanser som skulle tas med på lista?	
<b>Implikasjoner</b>	
Vet du om rapporten og den følgende prosessen hadde noen implikasjoner for noe eller noen? I så fall hvilke?	<p>Politisk (parlamentariske prosesser)</p> <p>Programmatisk (Læreplaner, evalueringsystemer osv.)</p> <p>Praktisk talt (skoler)</p>

## Spesielle utfordringer med ekspertintervjuer i konteksten av offentlige utvalg

Når det gjennomføres ekspertintervjuer, må man ta hensyn til at eksperter er utsatt for en rekke krav og forventninger som følger av å ha et stort samfunnsansvar og utføre offentlige oppgaver. Ekspertene har ulike typer posisjoner i samfunnet som gir dem innflytelse på beslutninger av betydning for store befolkningsgrupper. Det gjelder særlig personer i politiske roller, men også eksperter som jobber i offentlige institusjoner. Ekspertisen deres anses som verdifull, og samtidig må ekspertene ta hensyn til ulike interesser, inkludert sårbare grupper. De vil også, mest sannsynlig, som del av en politisk prosess, få tilgang til informasjon unntatt offentlighet. Derfor kan det være grunn for informanten å holde tilbake informasjon eller å være økonomisk med sannheten. Det kan med andre ord være enklere å gjennomføre intervjuer med personer som ikke har det samme type ansvaret, og som ikke må ta de samme forhåndsregler som ledere.

Ekspertene i offentlige utvalg har ulike funksjoner. Lederen av et utvalg har ansvar for prosjektet som sådan og vil fra sin posisjon fremtre som en ambassadør for utredningen. Lederen, som andre medlemmer, kan ha interesse av å fremstille prosjektet som vellykket i tråd med det politiske mandatet. Samtidig må lederen opprettholde sin egen troverdighet og presentere faglige synspunkter i samsvar med profesjonelle standarder og akademisk tilhørighet. Intervjuere kan på denne bakgrunn forvente at lederen fremstiller argumenter med faglig troverdighet.

Generelt sett kan det være utfordrende å intervjuere ledere. Ifølge Gronn (2007) står intervjueren i fare for å utvikle *biased*, eller skjeve forståelser, fordi vedkommende gjennom intervjuet kan henføres til å tro på mer enn det som sant er. Selv om ledere har formell myndighet til å påvirke prosesser og situasjonsbestemte faktorer, har de kanskje mindre makt enn det de selv tror. Å anta at ledere har stor makt, stammer ifølge Gronn (2007) fra en sosial-psykologisk gruppeteori hvor lederen vurderes å ha reelle muligheter for å påvirke prosesser og utfall. En slik makt stemmer ikke nødvendigvis med organisasjonsteoretiske forståelser av ledelse i komplekse nettverk som selv ikke den med et ledelsesansvar har full innsikt i. Det kan derfor være vanskelig å avklare hvor mye makt og innflytelse som leder har hatt på arbeidet. I denne situasjonen er et godt råd å reise spørsmål om forhold som er «tett på» de prosessene man ønsker informasjon om. Det er også

fruktbart og nødvendig å være en god lytter og bidra til en god samtale (Gronn, 2007).

I et ekspertintervju kan man bli lett overkjørt ved at lederen som intervjues «tar styringen» i intervjusituasjonen. At den som intervjuer har vansker med å stoppe opp i samtalen for å komme til bunns i sentrale spørsmål, kan skyldes mangel på kompetanse og kapasitet til å styre samtalen. For eksempel skriver Grek (2011) om juniorforskeres utfordringer i en slik intervjusituasjon. De har ikke den samme erfaringen med å gjennomføre intervjuer som erfarne forskere, og har heller ikke den samme autoriteten som eksperten som intervjues. Forskere med kompetanse og erfaring står generelt sett bedre rustet til å gjennomføre et ekspertintervju og kan være en god støttespiller for yngre forskere som gjennomfører denne type intervju.

I tillegg kan en ekspert være en person med mye erfaring fra felt som ikke er like tett på intervjuerens fagbakgrunn. I dette tilfellet kan intervjueren tenke at informanten bidrar med lite informasjon. Likevel kan også et praktisk blikk være fruktbart, som å studere hvordan arbeidsprosessen og de mellommenneskelige interaksjonene utspiller seg i situasjoner. Dette spørsmålet forutsetter refleksjoner som baseres på egne erfaringer og etiske betraktninger som må vurderes i ettertid. Hva kan og bør gjengis i skriftlig form om mellommenneskelige forhold i en gruppe og hvordan?

Tross disse utfordringene, vil et ekspertintervju bidra med relevant informasjon. En ekspert kan ha stor fagekspertise og bidra med refleksjoner over arbeidet som er gull verdt for en vitenskapelig undersøkelse. Når eksperter har akademisk fagbakgrunn, kan de også ha erfaring med vitenskapelige metoder og hvordan man skal gå frem i en intervjusituasjon. I Norge, hvor forskningsmiljøene er relativt små, vil det være informasjon som bør unngås fordi den som omtales er en bekjent eller en nåværende eller fremtidig kollega. Profesjonelle akademiske forhold kan by på ambivalente relasjoner og dilemmaer i en intervjusituasjon, og derfor er det viktig å ha en refleksiv holdning til egen rolle. Hermeneutisk sett handler etiske overveielser i denne sammenheng om å reflektere over egne forutsetninger for å gjøre intervjuet og tenke over implikasjonene av å intervju noen med samme fagbakgrunn.<sup>3</sup> Pragmatisk sett vil konteksten for intervjuet ha mye å si for hva som kan tematiseres. Konstruktivistisk sett blir spørsmålet

3 Brinkmann (2017) gir en flott oversikt over filosofiske tradisjoner som kan anvendes for å utvikle refleksivitet i arbeid med kvalitative intervjuer.

om man er med på å påvirke samtalen og fremstillingen av virkeligheten gjennom intervjuet.

## Eksempler på intervjustudier fra POLNET-prosjektet

I den første intervjustudien i POLNET (Volmari et al., 2022) tok vi utgangspunkt i de overraskende funnene fra den bibliometriske analysen. I norske dokumenter og medietekster omtales gjerne de nordiske nabolandene som «land vi gjerne sammenlikner oss med». Likevel viste referanseanalysen at nordiske kilder var sjeldne. I stedet refererte dokumentene til nasjonale eller eventuelt internasjonale kilder (Volmari et al., 2022). Med utgangspunkt i resultatene gjennomførte forskerne intervjuer med eksperter og politikk-utformerne i Norge, Finland og Island. Vi spurte hvordan og hvorfor ekspertene kommuniserer med nordiske kollegaer, hvordan de henter kunnskapskilder fra andre land og hvorfor de er spesielt interessert i å sitere bestemte typer av kilder (se tabell 8.1). Analysen viste til fire funn (Volmari et al., 2022): For det første er nordisk samarbeid i liten grad konsolidert gjennom dokumentasjonspraksiser og derfor vanskelig å referere i en gitt reform. For det andre er det tydelig at informantene betrakter nordisk samarbeid som en implisitt del av samarbeidet, slik at man ikke nødvendigvis må nevne det eksplisitt. For det tredje: Når ekspertene velger referanser i arbeidet med dokumenter, er hensynet til legitimering og hierarkisering av evidens avgjørende. I dette tilfellet har internasjonale referanser en høyere status enn de nordiske. Og, for det fjerde, er formålene og mandatene for det nasjonale og politiske arbeidet viktigere i en læreplanreform enn hva som regnes som trendy kunnskap eller av internasjonal relevans (Volmari et al., 2022, s. 368).

Informantene ga uttrykk for at de samarbeidet relativt ofte med nordiske kollegaer, men først og fremst for å utmeisle egne løsninger på felles problemer. Et slikt samarbeid, som er stedsbasert, er forskjellig fra arbeidet som foregår i regi av store internasjonale organisasjoner. Her er målet å finne fram til felles nordiske løsninger gjennom konsensusbyggende prosesser, som kan være strategisk begrunnet for å få gjennomslag i prosesser der mange konkurrerer om å påvirke beslutningene. På denne bakgrunn konkluderer Volmari et al. (2022, s. 378) med at nordisk samarbeid er «in constant movement and a state of becoming», noe intervjuene ga hold for å hevde.

En annen intervjustudie i POLNET inkluderte informanter fra Danmark, Finland og Norge. Basert på denne undersøkelsen, konkluderer forfatterne med at internasjonale ideer og konsepter blir relevante når de harmonerer med nasjonale strukturer og kulturer og når disse samsvarer med eksperternes oppfatninger (Volmari et al., under utgivelse). Valget av eksperter i komiteer er med andre ord avgjørende for hvilken type evidens som vektlegges.

De norske intervjudataene viser at medlemmer i det norske Ludvigsen-utvalget understreket betydningen av vitenskapelige kilder og at disse var av primær interesse. Allikevel nevner ansatte i forvaltningen at det var vanskelig å finne fram til alle vitenskapelige kilder av relevans for arbeidet. Flere fremhever at personlige nettverk spilte en avgjørende rolle i valg av referanser, og intervjuene dokumenterer heller ikke en fullstendig enighet om hva som teller som evidens. Det vises til at internasjonal forskning bare blir ansett som relevant hvis den kan overføres, anvendes og gi mening i den norske konteksten, som var det primære fokuset for arbeidet.

Med utgangspunkt i et annet intervjumateriale med informanter fra Sverige og Norge, finner Bæk og Nordin (2023) at medlemmer i utredningskommisjoner har ulike begrunnelser for å sitere nordiske referanser. Som Volmari et al. (2022) poengterte, oppfattet informantene de nordiske kontekstene som relativt like, og derfor ble de sett på som en naturlig enhet. De bibliometriske studiene viste at dokumenter i Norge legger mer vekt på svenske publikasjoner enn graden de svenske dokumentene viser til de norske kildene. Denne forskjellen ble forklart med den oppfattede relevansen relatert til det pågående reformarbeidet. Videre var tilgjengeligheten av ressurser avgjørende, samt de spesifikke reformkontekstene og institusjonelle rammene for prosessene. Alt i alt synes de tre studiene å underbygge at eksperter ser viktigheten av vitenskapelig evidens, men at den nasjonale konteksten er avgjørende for hvilke referanser som velges ut og hvordan denne evidensen brukes.

## Avslutning

I dette kapitlet ønsket vi å belyse sentrale temaer relatert til ekspertintervjuer og gjøre rede for hvilken type utdypende informasjon slike intervjuer kan bidra med. I ekspertintervjuene i POLNET ble ulike relasjoner mellom flere typer av aktører synlig, som hvem informantene samarbeidet mest med, hvilken type ekspertise den enkelte verdsatte høyest og hvordan de forholdt seg til ulike interesser og synspunkter. Intervjuene avdekket en

kompleks vev av interaksjoner og relasjoner som ikke kan leses ut av dokumentene alene. Intervjuene ga for eksempel innsyn i hvilken forskning som en enkelte verdsatte i arbeidet og hvordan forskningsarbeid ble lagt til grunn for utvikling av politikken.

Et annet bidrag fra ekspertintervjuene er at de gir innsyn i overveiellesprosessene som preger et utvalgsarbeid og avdekker hvordan ekspertene inngår i profesjonelle samarbeid. Det er tydelig at beslutninger formes av pragmatiske kompromisser basert på ulike aktørers motiver og ståsteder. Mens noen medlemmer i utvalg tilhører forskningsfelleskap med tett tilknytning til akademia, bygger andre på erfaringer fra *stakeholder*-konferanser, møter i forvaltningen og det som foregår av utviklingsarbeid i semi-offentlige forskningsinstitusjoner. På denne bakgrunn vil overveiellesene preges av ulike diskurser og rapportene gjenspeile framforhandlet kunnskap (Baek, 2022).

Ekspertintervjuer har lært oss at politikktutforming består av flerfoldige lag (*layers*) av mening, hvor ulike spørsmål og dermed motiver blir relevante. Intervjuene i POLNET-prosjektet har vist at det nordiske policyrommet (*policy space*) er gjennomgående noe som blir til og samkonstruert på forskjellige arenaer. Det finnes *spaces* med offisielt samarbeid hvor ideen om konsensus er ledende, men det finnes også *places* hvor aktører samtaler ut fra sin geografiske og profesjonelle plassering, men uten at konsensus er målet (Volmari et.al., 2022). På denne bakgrunn har POLNET-prosjektet konkludert med at begrepet «evidens» ikke er et klart definert begrep, ei heller et konsept som brukes likt på tvers av globale kontekster. I stedet synes evidens å formes av en manifest forventning om å anvende kilder som belegg for argumenter slik at den underforståtte kunnskapen gjøres kjent i offentligheten (Hörmann & Sivesind, 2022).

Et sentralt bidrag fra ekspertintervjuer er at de hjelper oss til å forstå hvordan argumenter og ideer vever sammen kunnskap på nye måter. Av våre analyser går det frem at flere NOU-er og meldinger til Stortinget reflekterte overraskende tilnærminger til referansebruk eller bygde på en type kunnskap som ikke var forventet. Ekspertintervjuene er egnet til å vise hvordan ideer og reformforslag gir mening ut fra flerfoldige synsvinkler, inkludert egne og andres politiske og sosiale forventninger.

Med dette kapittelet ønsker vi å fremheve betydningen av å kombinere ulike forskningstilnærminger for å studere utdanningspolitiske dokumenter. Ekspertintervjuer belyser nettverk, relasjoner og dynamikker bak reformdokumenter og løfter frem de mange meningsbærende lag og

komplekse strukturer som former beslutningsprosessene. Samtidig er den faglige, teoretiske rammen avgjørende for begrunnelser for forskningen og hva som skrives til slutt i rapporten, i artiklene eller bøkene. Ved å være bredt orientert og ved å anvende ulike teoretiske perspektiver og flere innfallsvinkler, kan man ivareta kompleksiteten som preger feltet.

## Forfatterpresentasjon

**Bernadette Hörmann** er ansatt som professor i pedagogikk ved den Private Pedagogiske Høyskolen i Linz, Østerrike. Hun har tidligere arbeidet som postdoktor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo, hvor hun har bidratt til POLNET prosjektet med datainnsamling, dataanalyse og dokumentanalyser. Forskningsinteresser hennes er skole- og dannelssteori, læreplaner og skolereformer, didaktikk og inklusjon. <https://orcid.org/0000-0003-1349-6976>

**Kirsten Sivesind** er professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Sivesind forsker på utdanningspolitikk og læreplanutvikling med bred forankring i politisk-sosiologiske, komparativ-historiske og allmenn-didaktiske fagtradisjoner. Hun har ledet forskningsprosjektet Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform (POLNET) i samarbeid med Berit Karseth, Universitetet i Oslo, og Gita Steiner-Khamsi, Teachers College, Columbia University. <https://orcid.org/0000-0002-0519-2393>

## Referanser

- Abbott, K. W., Genschel, P., Snidal, D. & Zangl, B. (2015). Orchestration: Global governance through intermediaries. I K. W. Abbott, P. Genschel, D. Snidal & B. Zangl (Red.), *International organizations as orchestrators* (s. 3–36). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139979696>
- Adler, E. & Haas, P. M. (1992). Conclusion: Epistemic communities, world order, and the creation of a reflective research program. *Knowledge, Power, and International Policy Coordination*, 46(1), 367–390.
- Baek, C. (2022). Internalising externalisation: Utilisation of international knowledge in education policymaking. *British Journal of Sociology of Education*, 43(1), 159–176. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.2007357>
- Baek, C., Hörmann, B., Karseth, B., Pizmony-Levy, O., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (2018). Policy learning in Norwegian school reform: A social network analysis of the 2020 incremental reform. *Nordic Journal in Education Policy (NordSTEP)*, 4(1), 24–37. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1412747>

- Baek, C., & Nordin, A. (2023). Understanding implicit reference societies in education policy. *Journal of education policy*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2282456>
- Ball, S. J. & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. University of Bristol; Policy Press.
- Brinkmann, S. (2017). *Philosophies of qualitative research*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190247249.001.0001>
- Christensen, J. & Hesstvedt, S. (2019). Expertisation or greater representation? Evidence from Norwegian advisory commissions. *European Politics and Society*, 20(1), 83–100.
- Christensen, J. & Holst, C. (2022). *Ekspertenes inntog*. Universitetsforlaget.
- Eyal, G. (2019). *The crisis of expertise*. Polity Press.
- Grek, S. (2011). Interviewing the education policy elite in Scotland: A changing picture? *European Educational Research Journal*, 10(2), 233–241. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.2.233>
- Gronn, P. (2007). Interviewing leaders: Penetrating the romance. I A. Briggs & M. Coleman (Red.), *Research methods in educational leadership* (s. 189–204). Sage.
- Halperin, S. & Heath, O. (2020). *Political research: Methods and practical skills*. Oxford University Press.
- Hermansen, H. (2017). Knowledge relations and epistemic infrastructures as mediators of teachers' collective autonomy. *Teaching and Teacher Education*, 65, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.003>
- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92–107.
- Holst, C. & Molander, A. (2019). Epistemic democracy and the role of experts. *Contemporary Political Theory*, 18(4), 541–561.
- Hörmann, B. & Sivesind, K. (2021). Structuring school reform policy with evidence: The inter-mediational role of knowledge sources and arguments. I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policies: A comparative network analysis*. Palgrave.
- Karseth, B., Sivesind, K., & Steiner-Khamsi, G. (Red.) (2022). Evidence and expertise in Nordic education policy: A comparative network analysis (p. 429). Palgrave.
- Nichols, T. (2017). *The death of expertise: The campaign against established knowledge and why it matters*. Oxford University Press
- Nordin, A. (2014). Crisis as a discursive legitimization strategy in educational reforms: A critical policy analysis. *Education Inquiry*, 5(1), Artikkel 24047.
- Sending, O. J. (2015). *The politics of expertise: Competing for authority in global governance*. University of Michigan Press.
- Sivesind, K. & Westbury, I. (2016). State-based curriculum-making, part I. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 744–756. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1186737>
- Thompson, G. (2003). *Between hierarchies and markets: The logic and limits of network forms of organization*. Oxford University Press.
- Tichenor, M., Merry, S. E., Grek, S. & Bandola-Gill, J. (2022). Global public policy in a quantified world: Sustainable Development Goals as epistemic infrastructures. *Policy and Society*, 41(4), 431–444. <https://doi.org/10.1093/polsoc/puac015>
- Universitetet i Oslo. (2018). *Policy knowledge and lesson drawing in Nordic school reform in an era of international comparisons*. Hentet 15. januar 2021 fra <https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/sivesind-policy-knowing-and-lesson-drawing/>
- Volmari, S., Sivesind, K. & Jónasson, J. T. (2022). Regional policy spaces, knowledge networks and the «Nordic Other». I B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Red.), *Evidence and expertise in Nordic education policies: A comparative network analysis*. Palgrave.
- Vomari, S., Reder, T. J. & Hörmann, B. (under utgivelse). Scientification or political legitimization? Tracing the concepts of evidence and context in Nordic school reforms. *Comparative Education*.





## KAPITTEL 9

# “Nu är det väl bara att skriva ihop det hela”. Om rapporteringen av forskningsstudier

Gunnlaugur Magnússon Universitetet i Oslo, Norge og Uppsala universitet, Sverige

**Abstract:** While much of this anthology explores different approaches to education research that focus on policy texts (different types of texts are discussed and various ways of analyzing policy texts have been presented), this chapter focuses on how such studies should be reported, that is to say, whether a report is shaped as an essay, dissertation, article, or book chapter. The research report will also be discussed as both a product (i.e., something to be created and handled by others) and a process (i.e., an activity that takes place over time). The different parts of a report, its content and function will be discussed, as well as how a report author can underline and highlight a study's strengths and inform about its weaknesses. The latter is of particular importance for the study's validity and reliability or credibility and trustworthiness. The chapter also contains sections with a particular focus on the function and use of theories as well as on research ethics.

**Keywords:** writing, research reporting, thesis, essay, education research, theory

## Skrivandet som utmaning

Varje vetenskaplig studie har ett antal regler och riktlinjer att förhålla sig till och var och en som genomför en sådan studie – oavsett om hen är expert, student, doktorand eller disputerad forskare – kommer till slut att behöva skriva ihop sina resultat och presentera dem. Presentationen måste ske på ett strukturerat och stringent sätt som samtidigt är begripligt och tillgängligt. Det är vanligt att det medföljer en hel del oro och stress, kanske till och med ångest, inför denna rapporterande del av studien. Jag minns själv när jag som ung doktorand hade suttit som paralyserad i flera veckor inför uppgiften att skriva en forskningsartikel. Ingenting verkade fungera, jag fick tillbaka mina tafatta försök till texter med alltmer frustrerade kommentarer från mina handledare och jag hade inte bara svårt att formulera mig i text utan också att samla mina tankar och organisera mitt arbete. Efter veckor av skrivkramp frågade jag en av mina kollegor hur han – som var så produktiv – gjorde för att få igång skrivandet.

”Vadå, tycker inte du det är kul?” var svaret jag fick tillbaka.

Vid första anblicken kan svaret verka något kallsinnigt, men nu, många år senare, förstår jag vad han egentligen menade. Rapportandet blir så mycket lättare om det omfamnas av en viss skrivglädje. Nu har vi alla olika förhållanden till skrivandet, vissa tycker mycket om det, andra skriver endast när de är tvingade till det. Vissa har större formuleringsförmåga och glädje av att skriva, andra får kämpa för varje ord och finner därför skrivandet mödosamt och krångligt. Men skrivandet kan göras mycket enklare om det avdramatiseras lite. Om du står inför uppgiften att genomföra en vetenskaplig studie behöver du inte bara veta *vad* som ska göras och *hur* utan även *varför*. Du behöver förstå forskningsprocessens olika delar och deras funktioner. Detsamma gäller skrivprocessen – om skribenten förstår rapportens olika delar och deras funktioner kan skrivandet av rapporten göras så mycket enklare och mindre dramatiskt.

Idealbilden av forskningsprocessen utgår ofta från en ordnad process där alla saker sker i en bestämd ordning som kan se ungefär så här ut:

1. Ett utvecklingsområde identifieras efter en granskning av det samlade vetenskapsfältet.
2. Ett syfte och några forskningsfrågor formuleras för att göra ett kunskapsbidrag som fyller det identifierade kunskapsglappet.
3. En studie designas och empiri samlas in med en eller flera metoder.

4. Empirin analyseras och teoretiseras – antingen med hjälp av existerande teoretiska redskap eller genom att nya teorier genereras utifrån resultaten.
5. Resultaten skrivs slutligen fram i en rapport av något slag, till exempel som vetenskaplig artikel, en uppsats, som avhandling eller som en rapport.

Faktum är dock att processen ytterst sällan ser ut på detta vis i realiteten i forskningens verksamhet, snarare är forskningsprocessen långt ifrån så linjär som den ovanstående ordningen ger sken av. Studenten, doktoranden och forskaren, inte minst de med omfattande kunskaper om sitt fält, kan ha intressen för specifika frågor och preliminära slutsatser klara för sig långt innan en forskningsöversikt görs. Dock kan dessa justeras i ljuset av forskningsöversikten och under studiens gång. Analysen av empirin sker ofta parallellt med datainsamlingen och syfte (no: hensikt) och forskningsfrågor kan justeras ända in till sista dagen innan den färdiga produkten skickas in till tryckeriet eller examinatorn. Detta minimerar dock inte vikten av systematik, transparens och noggrannhet i forskningsprocessen – det understryker bara att forskning är just en praktik, som behöver innehålla viss flexibilitet för att generera meningsfulla resultat.

På den ovanstående idealprocessen följer också idén att själva rapportandet av forskningen inte äger rum förrän studien är färdig – alternativt åtminstone nästan färdig. Även det är en sanning med modifikation. Skrivandet kan (och jag skulle säga bör) inledas tidigt i processen. Inte minst kan en hel del av bakgrundsarbetet, det som leder fram till själva resultatdelen, skrivas tidigt. Detta kan handla om uppsatsens inledning, bakgrund, forskningsöversikt, teoretiska utgångspunkter och analysverktyg samt metoden för datainsamling och dataanalys. Det viktiga är att betrakta texten som en levande produkt som kan justeras och ändras allt eftersom projektet utvecklas, men grundarbetet tjänar man alltid på att genomföra ordentligt och i tid.

I det här kapitlet kommer jag att diskutera forskningsrapportens olika delar, deras innehåll och funktion som delar av forskningsprocessen. Jag kommer även att ägna forskningsetiken särskild uppmärksamhet samt ha en lite mer fördjupad diskussion om teorins funktion i forskningsrapporten. I tider där plagiat upptäckts bland Norges högsta politiker då två ministrar avslöjats med omfattande plagiering kan det även vara värt att ägna en del av detta kapitel till diskussion om redlighet i forskning.<sup>1</sup>

---

1 Kapitlet skrevs inom ramen för POLNET-projektet, som finansieras av Norges forskningsråd, projektnummer 283467. Se Universitetet i Oslo (2018).

## Form kontra formalism

En vanlig kritik mot examensarbeten på utbildningsprogram inom samhällsvetenskap och humaniora är att uppsatsens formalia blir för styrande. Samma kritik riktas mot vetenskapliga artiklar. Här kan det handla om två huvudspår av kritik, å ena sidan kritik mot den så kallade IMRaD-modellen och å andra sidan mot stilistiken – det vill säga textens utformning och innehåll – skrivstilen i sig själv. IMRaD är en akronym för Inledning, Metod, Resultat och (engelska: and) Diskussion, en ordning av uppsatsens delar som är ganska vanlig, inte minst bland fackgranskade vetenskapliga artiklar. Modellen ger en till synes enkel och begriplig struktur som kan ”fyllas på” men inbegripet i den är också idén att rapporten inte ska innehålla något överflödigt material. Den ska helt enkelt beskriva saker så kort och gott som möjligt.

Kritiken mot modellen handlar om att den bidrar till en förenklad bild av forskningen som rapporteras och de processer som pågått innan rapporten men som kan vara väsentliga för förståelsen av själva slutprodukten. Därtill kritiseras upplägget för att vara rätt tråkigt att läsa. En initierad kritik av så kallad akademisk formalism har framförts av till exempel David Labaree (2020) som diskuterar hur uppsatser allt oftare kännetecknas av följande struktur: forskningsfråga, forskningsöversikt, metod, resultat och slutsatser. Labaree diskuterar även den i USA vanliga femstyckes essäformen där ett argument förs i tre led mellan en introduktion och en slutsats. Hans poäng är inte att sådana modeller inte är behjälpliga. Tvärtom ser han hur de har gagnat flera av hans studenter liksom honom själv genom tiderna. Hans kritik är snarare att när mallar används för att uppnå ett viktigt mål riskerar mallen att bli målet i sig snarare än ett redskap på vägen. Det innebär att formen blir viktigare än innehållet, ett misstag som drabbar både lärandet i sig och – i Labarees ögon mer allvarligt – textens mening.

Detta leder till ett slags ond spiral:

Teachers teach the format as a tool; students use the tool to create five paragraphs that reflect the tool; teacher grade the papers on their degree of alignment with the tool. The form helps students reproduce the form and get graded on this form. Content, meaning, style, originality, and other such values are extraneous – nice but not necessary. (Labaree, 2020, s. 5)

Jag kan instämma i Labarees kritik. Det är viktigt att minnas att en forskningsrapport måste redogöra för flera olika saker på ett sätt som gör studien trovärdig och tillförlitlig. Därmed är de olika rubrikerna i de

ovanstående modellerna behjälpliga för att både understryka just dessa delars viktighet, för att förtydliga i vilken ordning de ska komma och för att illustrera att delarna inte ska gå för mycket in i varandra (man ska t.ex. inte ägna utrymme åt tidigare forskning i sitt metodavsnitt eller metodreflektioner i sin inledning). Här blir Labarees distinktion mellan *form* och *formalism* användbar. Form är användbar – till och med nödvändig – för att uppnå vissa resultat. Men när formen blir det värderade resultatet har det blivit formalism. Den utvecklingen är dock aldrig ensidig, det är inte bara skribenten som använder sig av formen för att höja sannolikheten för godkänt uppsats eller publicerad artikel utan även den som granskar resultatet. Det är lika enkelt att bli lurad av en uppsats eller acceptera en artikel med rätt struktur men med undermåliga argument som det är att underkänna eller refusera en välargumenterad och noggrann uppsats eller artikel som bryter den förväntade formen. Inte minst kan tidspressade lärare och granskare falla i fällan i båda fallen. Labarees argument är därför att vi ska vara noggranna med att förstå formen som ett hjälpredskap men inte betrakta den som ett mål i sig och att vi fortfarande måste ägna tid och energi på att formulera våra texter och argument på ett tilltalande och gärna stilsäkert sätt.

Jag kommer att försöka tillmötesgå Labarees argument genom att utgå från en klassisk struktur, en form, för forskningsrapporten, men förhoppningsvis kommer jag att lyckas diskutera delarnas funktion på ett sätt som visar vilka utrymmen och friheter som finns inom formen snarare än låser presumtiva skribenter i en formalistisk mall.

## Forskningsrapportens skelett

Modellerna som diskuterades ovan, IMRaD och femstyckesessän, är förhållandevis vanliga inom naturvetenskapliga ämnen respektive humaniora. Inom utbildningsvetenskap – oavsett om det är pedagogik, didaktik eller andra discipliner – är det vanligare med en form med fler delar:

- Inledning
- Bakgrund
- Tidigare forskning
- Teori
- Metod
- Resultat och analys
- Diskussion

Som ni ser följer denna struktur samma ordning som de tidigare nämnda modellerna även om den har fler delar. Denna form kan också lätt bli föremål för formalism om man betraktar den som en rad tunnor som ska fyllas med innehåll. Därför är det viktigt att diskutera vad varje del har för funktion i en rapport och vad den ska innehålla.

## Inledning

Varje forskningsrapport behöver förklara för sin läsare vad den handlar om. Här kan skribenter ofta tillåta sig ett ledigare språk och mer personligt tilltal än vad de sedan gör i resten av rapporten. Här kan det också bli aktuellt med källor och referenser av andra kvaliteter än de vetenskapligt stringenta fackgranskade artiklar och avhandlingar som annars avhandlas i forskningsöversikten. Inledningstexten bör vara förhållandevis kort jämfört med övriga kapitel i rapporten, men här kan det skilja sig mycket mellan olika typer av rapporter. En vetenskaplig artikel har ofta bara en sida till inledning medan en avhandling kan ha ett inledningskapitel på tiotals sidor.

Inledningens funktion är att formulera och motivera kunskapsintresset och här kan frågorna ”varför detta?” och ”varför nu?” vara ledande för det som ska uttryckas. Med andra ord: Vad ska undersökas? Varför ska det undersökas? och Varför är det angeläget? Personliga eller professionella erfarenheter kan även redogöras för här, givet att de spelat en roll i formuleringen av kunskapsintresset. Exempelvis kan det handla om observationer och erfarenheter som gjorts i privatlivet eller det egna arbetet inom skola och utbildning, men det kan också handla om att intresset väckts inom ramarna av studier eller genom att en fråga blivit aktuell i media och/eller samhällsdebatten. Då kan det vara angeläget att belägga frågans aktualitet med statistik och rapporter från myndigheter, med artiklar eller andra inslag i media och/eller med rapporter från fackföreningar, tankesmedjor eller andra aktörer.

En inledning kan mynna ut i att undersökningens syfte och forskningsfrågor skrivs fram men här kan det skilja sig rätt mycket i traditionerna mellan olika forskningsdiscipliner, mellan institutioner och även mellan olika länder. Vissa (inklusive undertecknad) är av åsikten att det är ändamålsenligt att ha med syftet tidigt i uppsatser och avhandlingar, då det ger läsaren stöd i det fortsatta läsandet. Hen vet då vad den här texten ska handla om och får en annan förståelse för de efterföljande

avsnitten och deras funktion i projektet. Å andra sidan menar andra att syfte och frågeställningar ska komma först när all bakgrundsinformation redogjorts för. Detta är mycket begripligt om man tänker sig att kunskapsintresset formuleras utifrån de kunskapsbidrag eller problematiseringar som identifierats i forskningsöversikten och att kunskapsintresset formas av det teoretiska ramverket. Då blir det ju lämpligt att skriva fram syftet senare i rapporten. Här är det viktigt att förhålla sig till de instruktioner som ges inom ramarna av den kurs eller det program som studenten läser, det projekt som studien görs inom alternativt de formaliakrav som en tilltänkt vetenskaplig tidskrift vill att författarna ska hålla sig till.

## Bakgrund/tidigare forskning

Varje uppsats behöver redogöra för studiens bakgrund men här kan vi göra en distinktion mellan bakgrund som en översikt över historisk utveckling, aktuella frågor och politisk debatt och bakgrund som redogör för den tidigare forskningen. Ibland – men inte alltid – skrivs det fram två avsnitt i uppsatser/rapporter, ett som redogör för historisk och politisk utveckling och ett som redogör för tidigare forskning om fenomenet i fråga (se exempelvis Magnússon & Magnúsdóttir, 2024). De två olika avsnitten faller då under två olika huvudrubriker: *Bakgrund* och *Tidigare forskning*. Detta är exempelvis vanligt i avhandlingar som ju måste beskriva såväl kunskapsläget som den historiska bakgrunden till de ingående studierna. Det är även vanligt att illustrera det fenomen/begrepp/utveckling man avser att problematisera (Sandberg & Alvesson, 2011), inte minst i teoretiska studier. I vissa uppsatser, artiklar och rapporter går man direkt till forskningsöversikten efter inledningen och skippar den historiska bakgrunden. Följaktligen kommer jag att förklara de två bakgrundskapiteltypernas olika funktion i separata avsnitt.

### *Historisk beskrivning*

Bakgrundskapitel som historisk beskrivning har funktionen att förklara hur ett fält eller ett problemområde vuxit fram över tid. Det kan även användas för att beskriva paradigmskiften inom forskningsfält eller politisk debatt och olika läger som kan ha uppstått. Funktionen här är inte bara att ge läsaren en bild av fenomenet i fråga utan även att visa att författaren själv förstår historiken, de politiska dimensionerna och



till och med den begreppsutveckling som ägt rum. Just de båda sista aspekterna är av särskild vikt för policystudier inom utbildningsvetenskap. Förutom att detta ger läsaren en kontext att förhålla sig till innan hen ger sig i kast med att läsa resten av rapporten, så kan bra sådana kapitel bli referensmaterial för framtida studier, såväl egna som andras. Därtill kommer det att bidra ytterligare till motiveringen för studien i fråga.

Till sist kan man säga att bakgrundskapitlet också bidrar teoretiskt till studien genom att redogöra för vilket samtal den aktuella studien deltar i och bidrar till. Här skulle jag vilja använda *samtal* som metafor för att fånga rörelsen som kan pågå inom olika forskningsfält. Få fält är så mångfaldiga som utbildningsvetenskap, forskare har inte bara svårt att komma överens om vilka teorier som är väsentliga utan kan även bråka om definitioner av centrala begrepp. Om vi tänker oss avhandlingar, artiklar och uppsatser som inlägg i ett pågående samtal förstår vi att de inte kan flyga in från ingenstans utan måste relateras till det som sagts tidigare. Här blir alltså bakgrundskapitlets teoretiska funktion att beskriva hur författaren närmar sig detta samtal, vilka begrepp hen kommer att använda och ser som centrala samt hur hen tänker föra samtalet framåt. Här kan man ofta använda sig av myndighetsrapporter, policytexter, politiska uttalanden och dokument, läroplaner och lagar, antologikapitel och andra texter för att beskriva den utveckling man vill komma åt. Ett bakgrundskapitel kan vara organiserat på olika sätt i framställningen. Det är inte ovanligt att det organiseras kronologiskt, att samtiden närmar sig med det förflutna som utgångspunkt. Minst lika vanligt är att bakgrundskapitel tematiseras och redovisar för olika skeenden under olika rubriker. Den kronologiska ordningen kan fortfarande vara aktuell, men olika teman behandlas då separat från varandra.

### ***Bakgrund som forskningsöversikt***

Det varierar något om forskningsöversikten hanteras som ett separat kapitel eller fogas in som ett bredare bakgrundskapitel som då också innehåller historisk redovisning. Inom mer naturvetenskapligt och medicinskt orienterade fält är det vanligt att man betraktar beskrivningen av den tidigare forskningen som alldeles tillräcklig. Man redogör då kort för de centrala begreppen och den historiska utvecklingen genom en kort översikt över aktuella forskningsartiklar och går sällan särskilt långt tillbaka i tiden mer

än för att referera till någon för fältet grundläggande eller central studie – en så kallad klassiker.

Studier inom utbildningsvetenskap har ofta ett djupare historiskt intresse och kan därför ideligen blanda såväl nya som (emellanåt mycket) gamla studier för att beskriva forskningsfältet. Och detta är ju forskningsöversiktens funktion, att beskriva det nuvarande kunskapsläget för visa kunskapsbidraget den egna studien avser ge. Därför är det viktigt att detta kapitel främst använder sig av just forskningsrapporter snarare än policytexter, myndighetstexter eller politiska uttalanden. I första hand bör alltså fackgranskade artiklar, avhandlingar och andra fackgranskade texter (vissa böcker – som den du läser nu – är fackgranskade) användas. Det går att använda andra källor när forskningskällorna tryter, men det bör göras sparsamt och i kombination med andra texter samt med tydlig redogörelse för varför den texten hänvisas till. I Sverige, Norge och Island är det exempelvis vanligt att statliga myndigheter (exempelvis statistiska centralbyråer och skolmyndigheter) samlar och redovisar information som inte är tillgänglig via andra kanaler. Sådan information kan vara nödvändig att använda i ett avsnitt om kunskapsläget även om den inte är kvalitetsgranskad enligt vetenskapens normer och regler.

Forskningsöversikten är vanligtvis inte kronologiskt ordnad. Snarare är det mer värt att tematisera den utifrån olika ämnen som den forskning som sammanställs behandlar. Eftersom de flesta forskningsrapporter behandlar flera olika ämnen samtidigt betyder det att vissa av dem kan vara aktuella under flera teman. Det väsentliga här är att redogöra för kunskapsläget avseende de områden som är intressanta för just din studie alternativt illustrera det som du avser utveckla och/eller problematisera. Forskningsöversikten bör som regel bygga på en systematiskt genomförd översikt (se närmare kapitel tre i denna bok av Tiplic och Sivesind). Det är med andra ord inte tillräckligt att helt enkelt samla och sammanfatta ett gäng artiklar och avhandlingar som råkar vara bekvämt tillgängliga. Snarare behöver systematiska sökningar med genomtänkta nyckelord på flera sökmotorer där forskning samlas (CRISTIN eller Oria i Norge, DIVA eller SWEPUB i Sverige, Google Scholar; ERIC; Scopus m.m.) för att hitta aktuella artiklar som representerar kunskapsläget. En kort sammanfattning som illustrerar kunskapsbidraget eller problematiseringen (Sandberg & Alvesson, 2011) den aktuella rapporten ämnar göra är då lämplig som avslutning på detta avsnitt.

### *Vanliga problem med forskningsöversikter*

Jag har tidigare (Magnússon, 2023) skrivit om tre problem som kan uppstå i skrivandet av forskningsöversikten i sammanläggningsavhandlingar. Det första problemet är *avknopningsproblemet*. I många avhandlingar skrivs en forskningsöversikt tidigt i processen och utgör då ofta den första artikeln som skrivs. Problemet som uppstår här är att den tidigare forskningen åtskiljs från avhandlingens kapp. Eftersom den redan har genomförts och publicerats anser skribenten inte att den behöver upprepas. Men just för att forskningsöversikter ofta är publicerade i vetenskapliga tidskrifter kan deras tillgänglighet för läsaren variera. Avhandlingar görs numera allmänt tillgängliga öppet online och då exkluderas ofta själva artiklarna eftersom tidskrifterna äger rätten till publiceringen. Därtill brukar ett avhandlingsprojekt utvecklas och både fördjupas och breddas över tid. Då kan en tidig forskningsöversikt missa kontextuell information som är värd att skriva fram i avhandlingens kapp.

Här tangerar vi det andra problemet, *dateringsproblemet*. Som jag nämnde ovan är det vanligt att artiklar med forskningsöversikter skrivs och publiceras tidigt i avhandlingsprocessen. Det innebär att forskningsfältet kan ha utvecklats en hel del när avhandlingen äntligen publiceras och försvaras. Därför kan en uppdaterad forskningsöversikt behövas i kappan.

Det sista problemet handlar om kriterierna som används för att välja studier till forskningsöversikten. Ibland tillämpas överdrivet snäva inkluderingskriterier och/eller för omotiverat breda exkluderingskriterier. I ett tidigare kapitel om teorins funktion använde jag det följande fiktiva exemplet (som bygger på flera existerande fall):

en systematisk översikt som söker internationella studier om en väldigt snävt definierad elevgrupp (t.ex. nyanlända elever med neuropsykiatriska diagnoser), i en verksamhet som är ovanlig utanför Norden (t.ex. övergången mellan skola och fritidshem) och utesluter studier som inte är empiriska, som inte publicerats på engelska och som är äldre än tio år. Resultatet riskerar då bli väldigt få artiklar vilket kanske inte gör själva forskningsfältet rättvisa även om det illustrerar behov för studier om just övergången för nyanlända elever med NPF mellan skola och fritidshem. (Magnússon, 2023, s. 42)

Om urvalet av studier som inkluderas är för snävt kan påståendet att det saknas forskning om just den aktuella uppsatsens/avhandlingens intresseområde visserligen vara sant men inte nödvändigtvis meningsfullt. Det kan ju finnas äldre litteratur, teoretisk litteratur, begreppsutvecklande litteratur

och litteratur publicerad på nordiska språk som borde ingå i avhandlingen för att ge korrekt beskrivning av den vetenskapliga kontexten avhandlingen ingår i och bidrar till (se för övrigt kapitel 3 i boken).

## Teori

Teori är ett komplext och mångsidigt begrepp och många skribenter brottas med både valet av teori och hur den ska användas. Jag kommer här att diskutera teori både allmänt som fenomen i uppsatser och avhandlingar och som ett särskilt avsnitt/kapitel i rapporten. Medveten om att detta kan innebära vissa förskjutningar i begreppsanvändningen kommer jag därför att använda "teoriavsnitt" för att markera när själva teorikapitlet diskuteras. Jag börjar med att diskutera teorins funktion i forskningen för att sedan konkretisera vad teoriavsnittet har för funktion i forskningsrapporten.

### *Teorins trefaldiga funktion i uppsatser och avhandlingar*

Av och till kan man höra forskare beskriva sig som "praktiker" och därmed ointresserade av filosofi och teori. Denna inställning är dock ett grundläggande missförstånd som missar hur samtliga delar av forskningsprocessen och forskningsrapporten är grundade i teoretiska antaganden och utgångspunkter. På sätt och vis vågar jag påstå att det inte finns ett enda beslut som fattas i forskningsprocessen som inte har teoretiska grunder – men de kan likväl vara outtalade för den som fattar dem. Tidigare har jag skrivit om teorins tre funktioner i uppsatser och avhandlingar (Magnússon, 2023), nämligen den kontextuella funktionen, den metodologiska funktionen och den analytiska funktionen.

Den *kontextuella funktionen* sker i första hand i inledningen, bakgrunden och forskningsöversikten. Som jag beskrivit ovan är det i dessa avsnitt som skribenten förklarar de centrala begreppen för studien, hur dessa definieras, vilken sorts studier som betraktas som mest relevanta för den egna studien och därmed vilket samtal studien bidrar till. Den kontextuella funktionen är viktig eftersom den förklarar varifrån de centrala idéerna och aktörerna kommer. Inom mer positivistiskt orienterad forskning, som inom naturvetenskaperna och medicin, är den här kontextuella funktionen helt central och kallas emellanåt helt enkelt teori. Detta är lite förvirrande men grundas i antagandet att den ackumulerade kunskapen betraktas som teori som forskningen har som uppgift att antingen bekräfta eller falsifiera. De egna resultaten jämförs då med det som vi visste sedan tidigare.

Inom samhällsvetenskap och humaniora skrivs däremot oftast ett särskilt teoriavsnitt som är avsett att hjälpa till med tolkningen av resultaten. Vi återkommer till detta nedan.

Den andra funktionen teori har i uppsatser och avhandlingar är den *metodologiska funktionen*. Här handlar det alltså om de teoretiska redskap och val som påverkar själva forskningsprocessen och som därför redogörs för i metodavsnittet i en avhandling. Samtliga idéer om hur undersökningar ska gå till, från vilka forskningsfrågor som ställs till vilken empiri som ses som viktig att samlas in, med vilka metoder den samlas och hur processens kvalitet säkerställs är teoretiskt grundade. Vi går närmare in på detta längre ner i kapitlet.

Till slut har teori en *analytisk funktion* i uppsatser och avhandlingar. Här handlar det främst om redskap som används för att antingen sortera empirin eller för att tolka resultaten. Denna slags teori redogörs vanligen för i just teoriavsnittet i uppsatser och avhandlingar och skribenten lutar sig vanligen antingen på böcker och artiklar av andra teoretiker och forskare. Å ena sidan används det ibland idealtyper eller taxonomier för att sortera och begripliggöra den empiri som samlats in. Man tar då exempelvis olika policydokument och letar efter uttalanden eller meningsbyggande enheter som passar ihop med idealtyperna eller som kan kategoriseras med hjälp av taxonomin. Å andra sidan kan det handla om mer komplexa teoretiska argument som används för att tolka och förstå resultaten. Här kan exempelvis Carol Bacchis (1999) analysredskap ”What is the problem represented to be?”, som är ett batteri med frågor, nämnas som exempel som används för att gräva i policytexter och skapa fördjupad förståelse för det som ligger under ytan. Sådana förklaringsteorier är vanliga inom policyforskning kring utbildning och kan variera från diskursiva teoretiska metaforer (t.ex. Popkewitz, 2008) till teoretiska resonemang om hur policy iscensätts (Ball et al., 2012) eller till och med hämta inspiration från helt andra forskningsfält och teorier för att förklara resultaten. Jag har exempelvis använt mig av forskning om konspirationsteorier för att förklara återkommande begrepp i den svenska skoldebatten (Magnússon, 2021), religiösa metaforer för att förstå internationella policytexter (Magnússon, 2019) och antropologiskt teoretiserande kring bullet points för att förklara vissa policykonstruktioner (Magnússon & Magnúsdóttir, 2024). Här finns med andra ord en stor frihet för den hågade att fördjupa sig.

Inga teorier är fullständigt täckande för den komplexa, röriga och ofta politiskt konfliktfyllda verklighet som utbildningsfrågor berör. Därför bör

ett teoriavsnitt även diskutera kritik mot de egna teoretiska redskapen samt – om det är aktuellt – komplettera sitt ramverk med andra teoretiska redskap för att få fram fler dimensioner i resultaten.

## Metod

Nästa avsnitt i rapportstrukturen är den som handlar om metod. Här behöver dock tillvägagångssätten kring både datainsamlingen och dataanalysen beskrivas och förklaras. Här är det även relevant med resonemang kring studiens trovärdighet. Beroende på ansatsen kan olika begrepp komma att bli aktuella för just den diskussionen. I kvantitativa studier är det vanligt att använda orden validitet och reliabilitet medan kvalitativa studier oftare använder sig av termer som trovärdighet och tillförlitlighet/pålitlighet samt överförbarhet. Jag kommer att förklara skillnaden mellan dessa längre ner i detta kapitel.

Kort sagt är metodavsnittets funktion att visa läsaren att författaren gjort genomtänkta och noggrant planerade val under studiens gång och att resultaten som beskrivs samt slutsatserna som dras är både rimliga och trovärdiga. Metodavsnitt kan variera något i omfång beroende på vilken sorts studie som gjorts och vilken typ av rapport vi talar om. I en forskningsartikel som beskriver kvantitativ studie kan metodavsnittet kanske hinnas med på en sida medan uppsatser ofta behöver något fler sidor till metoden. Mest omfattande blir metodavsnitten förstås i avhandlingar där metoden har ett eget kapitel på många sidor. Dessa kapitel kan dessutom bli mycket omfattande om flera olika datainsamlingsmetoder och analysredskap har använts – vilket inte är ovanligt i till exempel doktorsavhandlingar.

### *Metodologi vs metod*

Här behöver vi dock göra en ytterligare distinktion mellan *metodologiska ansatser* som styr upp hela arbetets frågeställningar och design och andra ställningstaganden om metod som inte faller under specifika metodologier även om de styr forskningsprocessen (Biesta & Burbules, 2003). När ett forskningsprojekt konstrueras utifrån exempelvis en etnografisk, diskursanalytisk, hermeneutisk eller fenomenologisk ansats innebär det att man åtar sig att följa specifika regler kring alltifrån formuleringen av syfte och forskningsfrågor till insamlingen och analysen av data.

En metodologisk ansats tillhandahåller med andra ord ett slags paket som visserligen kan anpassas, men vars ramar är givna. Det innebär inte att det är lättare att göra en studie med en metodologisk ansats som grund, för man måste både förstå och genomföra en studie med alla de val i insamling och analys som följer på ansatsen samt argumentera för de val som gjorts. Det innebär att forskaren behöver ha goda kunskaper om den ansats hen valt och redogöra för dessa i metodavsnittet. En ytterligare komplikationsfaktor är att det inom varje ansatsstradition kan finnas olika filosofiska skolor kring specifika begrepp och förståelsen för hur saker och ting både ska genomföras och tolkas. Det innebär att studenten också måste vara medveten om vilken "skola" hen sällar sig till och åtminstone vid ventilering eller disputation kunna argumentera för och emot sina val.

Något vanligare är att studier görs med en allmänt kvantitativ eller kvalitativ ansats. Detta innebär att den som genomför studien inte fäster sig vid att följa de teoretiska och filosofiska grundvalarna som en metodologisk ansats kan avkräva, utan strukturerar sin undersökning kring den typ av data hen ämnar samla in. En grovt huggen distinktion gör gällande att kvantitativa data är sådant som samlas in som siffror medan kvalitativa data är meningar och ord (Åstrand, 2001). De två olika typerna av data kräver naturligtvis olika typer av analyser, men man kan mycket väl samla in båda typerna genom samma insamlingsmetoder, som intervjuer, observationer, enkäter och dokument- eller registerstudier.

### ***Metodavsnittets form***

Jag skulle rekommendera följande struktur för ett bra metodavsnitt och det är viktigt att vara både precis och koncis i dessa delar.

- Metod/metodologi: beskriver datainsamling genom svar på följande frågor
  - Har ni använt intervjuer, observationer, dokument, enkäter?
  - Hur har urvalet av respondenter eller dokument gjorts?
  - Hur har ni kontaktat respondenter eller kommit åt dokumenten?
  - Vilka källor användes? Vilka källor uteslöts?
  - Vilka respondenter och dokument föll utanför studien?
  - Hur ser bortfallet ut och hur hanterades det? Här kan man diskutera både externt bortfall (respondenter som kontaktades men inte svarade och dokument man inte kom åt) och internt bortfall

(frågor som inte besvarades av deltagande respondenter eller dokument som samlades men visade sig inte passa studien)

- Analysmetod
  - Hur har empirin sammanställts och analyserats? (t.ex. diskursanalys, innehållsanalys, statistisk analys, tematisk analys m.m.)
  - Hur har analysens trovärdighet säkerställts? (t.ex. andrahandsläsning, deltagarkorratorering, flernivåsanalys)
- Validitet och reliabilitet / Trovärdighet och tillförlitlighet/pålitlighet

Metodavsnittet är som jag nämnde ovan en väldigt viktig del av forskningsrapporten. Det är genom det som studiens trovärdighet bedöms och har man en otillräcklig datainsamlingsmetod eller en felaktig analysmetod kan det underminera hela projektet. Det är därför värt att ägna det avsnittet särskild uppmärksamhet och arbete för tydlighet och transparens.

### ***Validitet och reliabilitet / Trovärdighet och tillförlitlighet/pålitlighet***

Tyvärr behandlas just frågor om validitet och reliabilitet eller trovärdighet och tillförlitlighet/pålitlighet emellanåt något styvmoderligt i uppsatser och avhandlingar. Jag har sett flera exempel där dessa begrepp inte diskuteras alls, men än vanligare är att slutprodukten innehåller ett kort avsnitt där dessa begrepp definieras men där författaren inte sätter dem i relation till det egna arbetet och därför inte diskuterar den egna studiens trovärdighet. Begreppen validitet och reliabilitet har sina rötter i ett mer kvantitativt orienterat forskningsparadigm och kan definieras på följande vis:

- Validitet innebär att studien har mätt det som man avsåg att mäta.
- Reliabilitet innebär att mätningarna som gjorts är korrekt utförda, studiens resultat är korrekta och överförbara.

Diskussionen om olika underkategorier av validitet och reliabilitet går långt tillbaka i tiden och det finns en uppsjö olika formuleringar av dem (jfr Larsson, 2005; Moss et al., 2009; Onwuegbuzie & Leech, 2007; Shadish et al., 2002). Jag kommer inte att fördjupa mig i detta här utan hänvisar till kapitel 4 i denna bok och kapitel 5.4 i min avhandling som ett exempel på en fördjupad genomgång kring dessa ämnen (Magnússon, 2015).



Däremot tycker jag det är värt att ägna särskilt utrymme till begreppsvaliditet – det vill säga att man använder termer som förstås på korrekt sätt av respondenterna och senare läsarna av forskningsrapporten. Tydliga definitioner i undersökningsmaterial och förberedelser genom exempelvis pilotstudier där synpunkter samlas kring undersökningens formuleringar och begrepp från representanter för respondentgruppen kan vara bra verktyg för att säkerställa begreppsvaliditet. Likaså kan begreppsvaliditet säkerställas genom jämförelser med tidigare studier och deras resultat.

I policystudier, som trots allt är i fokus för denna bok, är däremot mer kvalitativa kvalitetsbegrepp av större intresse. Insamlingen av dokument och till viss del deras analyser sker oftare genom just kvalitativa metoder (dock långt ifrån alltid) och då blir begrepp som pålitlighet och trovärdighet mer centrala. Rapportförfattaren behöver då övertyga läsaren om att hen samlat in för studien relevanta dokument, att hen inte uteslutit dokument som hade kunnat vara av relevans, att analyserna gjorts på ett transparent och pålitligt sätt, att resultaten kontrollerats samt att man redovisat för alla resultat av relevans. Däremot kan det vara svårt att säkerställa generaliseringsanspråk. Här kan vi tänka i två olika dimensioner kring generalisering (eller överförbarhet). Å ena sidan handlar det om att andra forskare skulle kunna göra samma analyser på samma material och komma fram till (ungefär) samma resultat. Ett annat sätt att formulera denna sista mening är att analysen och tolkningarna leder till rimliga slutsatser som kan härledas av andra forskare. Å andra sidan handlar det om att resultaten i sig skulle bli desamma om man skulle analysera andra material med samma metoder. Det är däremot mer tveksamt då policydokument är av olika slag, har olika målgrupper och olika syften. Det är med andra ord inte ens syftet med de flesta dokumentforskningsstudier att komma fram till sådana resultat. Däremot kan man ofta dra lärdomar av tidigare forskning för nya studier.

## **Forskningsetiska spörsmål, redlighet och god forskningssed**

Forskningsetik har varit särskilt aktuellt ämne de senaste månaderna och åren. Å ena sidan har två norska ministrar nyligen hamnat i strålkastarljuset på grund av omfattande plagiat i deras masteruppsatser. Särskilt genant var situationen för den ena ministern som ansvarade för forskning och högre utbildning och nyligen lagt sitt politiska kapital på att driva

fuskärenden från högre utbildning genom domstolarna. Ministern förlorade självfallet sitt politiska förtroende och var tvungen att avsäga sig sitt ämbete (NRK, 2024).

Dessutom utgör artificiell intelligens (AI) ny utmaning för högre utbildning specifikt och forskning specifikt. Högre utbildning har länge försökt hinna med, avslöja och, när det är lämpligt, straffa fusk och plagiat. Egentligen är detta en berättelse lika gammal som utbildning i sig. Det kommer alltid att finnas studenter (och forskare) som fuskar av olika skäl. Detta kan handla om alltifrån plagiat av andras arbete, att få andra personer att skriva sina arbeten till fabricering av data och resultat. Jag kan också säga som lärare med snart 20 års erfarenhet inom högre utbildning att fusket ibland verkar ha varit mycket mer ansträngande än om studenten helt enkelt hade studerat materialet och svarat på frågorna.<sup>2</sup>

Å andra sidan har vi haft några stora skandaler kring forskningen. Detta har handlat om alltifrån plagiat, stöld av andras idéer och arbete samt fabricering av data och resultat. Det svenska fallet Paolo Macchiarini har fått särskilt stor uppmärksamhet såväl i som utanför Norden där en till synes framstående forskare och kirurg gjorde medicinska experiment på patienter som dog en smärtsam död efteråt (SVT, 2022). Det visade sig att Macchiarini varken hade de meriter som påståtts och dessutom misslyckats med att få fram de positiva resultat som han påstod i sin forskning. När skandalen briserade blev han till slut fälld för forskningsfusk i både Italien och Sverige och flera av hans kollegor, såväl på Karolinska universitetssjukhuset som i andra länder, drogs med i fallet. Det i sin tur visar att det ansvar som deltagande forskare har för vetenskapliga texter där de står med som medförfattare är stort även om de endast haft en marginell roll i själva forskningen.

I Sverige har även forskare inom utbildningsvetenskap blivit fällda för oredlighet i forskning. En professor fälldes för att ha gett sken av att en vetenskaplig tidskrift han var redaktör för skulle vara fackgranskad – men det visade sig att så inte var fallet alla gånger (detta drabbade

---

2 Ett fall en kollega fick hantera var en student som memorerade en hel uppsats för att sedan skriva den rad för rad i en examination som genomfördes i en lärosal. Problemet var att uppgiften ställde andra frågor än den studenten hade memorerat så svaren blev helt felaktiga. Om studenten hade ägnat tiden och orken som lagts ner på memorerandet till att läsa litteraturen och närvara på föreläsningar hade hen säkerligen blivit både godkänd och klokare. Detsamma kan sägas om studenten som lade mycket och mödosamt arbete på att "vaska" sin plagierade uppsats med hjälp av digitala verktyg som skannar för plagiat.

även många av hans doktorander och kollegor som i god tro hade publicerat sig i tidskriften). Professorn hade även ändrat artiklar efter att de publicerats på tidskriftens hemsida. Tidskriften är numera nedlagd. Mer nyligen gjorde en annan professor sig skyldig till att ha påstått sig vara författare till publikationer som antingen inte existerat eller som författats av andra. Det är med andra ord inte bara unga studenter eller sådana som inte kan spelets regler som gör sig skyldiga till oredlighet och fusk utan även folk med tunga meriter som varit med i forskningen i många år.

De ovanstående skandalerna omfattar flera olika sorters forskningsetiska problem. Plagiat av texter och felaktig källanvändning, fabricering och förfalskning samt överdrifter för att bättra sin plats i konkurrens om medel och tjänster – med andra ord avsteg från vad som betraktas som god forskningssed (Månsson & Johansson Westholm, 2023). Etikkapitlet i artiklar, avhandlingar och uppsatser har som funktion att visa att dessa frågor inte bara reflekterats över utan också beaktats aktivt i studien.

Här blir det då aktuellt att göra ännu en distinktion: en mellan forskningsetik och mellan redlighet i forskningen. Forskningsetik kan sedan i sin tur delas upp i två olika delar: etisk hantering av respondenter/deltagare och forskningsdata samt andra etiska spörsmål som är av intresse. Forskningsredligheten är däremot främst avsedd för just forskares agerande i forskningen, och vi börjar med den här nedan.

### **Redlighet**

Forskning är en verksamhet som bekostas av samhället med enorma summor, inte minst i de nordiska länderna där statliga myndigheter är de största finansörerna genom både universitet och högskolor samt diverse finansieringsorgan. Vetenskap och forskning har en särställning i samhället och förknippas med hög status (även om de som håller på med den inte alltid är de bäst avlönade). Samhället kräver i sin tur att forskning uppfyller en viss standard som produktionsmedel av vetenskaplig kunskap och till viss del sätts dessa standarder och efterföljs av vetenskapssamhället självt. Redlighet i forskningen regleras visserligen i viss mån av diverse lagar och regelverk – exempelvis lagstiftning om etikprövning, personuppgiftshandling och integritet samt regelverk som GDPR som kontrollerar både hur deltagande i forskning kan gå till och hur hanteringen av personuppgifter

ska ske. Dessutom finns en del regelverk som själva forskarsamhället tagit fram för att reglera redlighet och exempelvis författarordning när det kommer till forskningspublikationer (ALLEA, 2011; Eriksson & Helgeson, 2013; Fanelli, 2012; NESH, 2024). Därtill kommer värderingar och normer som kan vara mer eller mindre uttalade inom forskningsfältet och som dessutom kan utvecklas till olika vanor eller praktiker inom olika forskargrupper.

Redlighet i forskningen (eller god forskningssed) handlar å ena sidan om att *inte* plagiera, fabricera eller förfalska material och å andra sidan om att genomföra forskningen på ett säkerställt, transparent och av forskarsamhället accepterat sätt (Månsson & Johansson Westholm, 2023). Därtill handlar redlighet och god forskningssed om att handla och behandla såväl forskningsdeltagare som kollegor på ett kollegialt och schysst sätt. Dessutom kan en distinktion göras mellan oredlighet som är medvetet vilseledande eller det som är resultat av slarv eller inkompetens (Fanelli, 2012).

Orden plagiat, fabricering och förfalskning är centrala i den här diskussionen. Plagiat är ett vanligt problem och handlar om att man presenterar ett material som någon annan har skrivit eller idéer andra kommit på som sina egna och utan hänvisning. Plagiat kan också ske utan att vilseledningen är medveten utan helt enkelt för att referenser utelämnas eller citat inte återges korrekt. Självplagiat är också ett vanligt problem, där författaren återanvänder egna texter, idéer och resultat *utan att visa* att de kommer från tidigare arbeten. Det är med andra ord inte nödvändigtvis fel att återanvända textstycken från tidigare arbeten, men det behöver göras sparsamt och självfallet visas genom citeringar och referenser (se exempel tidigare i detta kapitel).

De två andra problemen fabricering och förfalskning är mer självförklarande. Fabricering innebär att resultat hittas på medan förfalskning handlar om att resultat, data eller analyser manipuleras eller hittas på (Månsson & Johansson Westholm, 2023). Man kan tänka sig att en student påstår sig ha kommit åt dokument som inte finns eller inte samlats, att citat från intervjuer förfalskas eller att beräkningar skrivs fram med hjälp av falska siffror. Här leder den pågående AI-revolutionen till nya problem. De nya textmodellerna kan hantera ofantligt stora mängder material och producera texter av ganska god kvalitet på sekunddelar. Frestelsen kan då vara stor att mata in material i dessa bottar och således reducera den egna arbetsbördan till redigering av instruktioner och kontroll av outputen. Frågan kvarstår

då – är resultatet, oavsett om det är en textmassa, en sammanfattning eller en analys, verkligen forskarens produkt? Kan man använda sådana maskiner på ett forskningsetiskt hållbart sätt? Kan man lita på att datamodeller som i grunden bygger på sannolikhetsberäkningar av meningskonstruktioner faktiskt *gör* snarare än *fabricerar* analyser?

### ***Forskningsetik – hantering av deltagare och deras data***

I alla former av forskningsrapporter bör skribenterna reflektera kring etiska frågor som har med deltagarnas integritet och säkerhet att göra. Dessa ställs på sin spets i medicinsk forskning där deltagare värvas för att pröva olika behandlingar eller läkemedel och riskerar därmed både sin hälsa och – i värsta fall – sina liv. Inom utbildningsforskning genomförs i regel inte studier med sådana risker. Även när olika typer av undervisningsmetoder eller läromedel prövas i experiment får kontrollgrupperna undervisning och läromedel – bara av den mer vanliga sorten. Forskningsetiken är dock fortfarande relevant även om riskerna för liv och hälsa är små (Månsson & Johansson Westholm, 2023). Här brukar den som genomför studien behöva tänka på:

- hur deltagarna rekryteras
- hur de informeras om sitt deltagande
- hur studien kommer att genomföras
- hur deras data kommer att sparas och användas
- hur deras integritet och personliga information skyddas
- hur de ska gå till väga om de skulle vilja avsluta sitt deltagande.

Enligt min erfarenhet är det tyvärr vanligt att skribenter ägnar ett visst utrymme åt att *definiera* dessa krav snarare än att berätta hur de faktiskt har *uppfyllt* dem. För studenter är uppgiften å ena sidan att visa att de förstår begreppen och å andra sidan att visa hur de tillämpat dem, och just den delen kan ibland glömmas bort.

Inom policyforskning kan såväl dokument analyseras som policyaktörer (politiker, experter, praktiker) observeras och intervjuas. I många policystudier, till exempel POLNET-projektet, har kartläggning av nätverk varit viktig del av forskningen. För policystudier där människor är informationskällor måste självfallet samma etiska frågor beaktas som i andra typer av undersökningar. I dokumentstudier behövs däremot vanligtvis

inte omfattande etikavsnitt eftersom det inte är människor som studeras utan dokument.<sup>3</sup>

### **Forskningsetik – andra etiska frågor**

Förutom de ovanstående procedurala punkterna kring forskningsetisk hantering av forskningsdeltagare finns det självfallet andra frågor att bevaka. Forskningsetik handlar trots allt om ”... mer än att följa regler. Etik är att ta ansvar för det vi ser och det vi inte ser, vilka metoder vi använder oss utav samt hur vi uttrycker det vi kommit fram till ...” (Skærbæk, 2012, s. 121). Etiska koder och regler täcker endast en del av det som behöver beaktas (Svedmark, 2012). Några andra forskningsetiska dilemman kan till exempel vara:

- uttalanden eller empiri som är av stort intresse kan avslöja respondenterna
- deltagare i studien känner inte igen sig i de slutgiltiga resultaten
- aggregerade och kategoriserade resultat visar inte på mångfalden bland de studerade fenomenen
- slutsatser överdrivs eller undermineras på grund av andra hänsynstaganden
- deltagare avslöjar sig själva efter studien
- resultaten förvanskas av andra (exempelvis politiker eller journalister) på ett sätt som inte är etiskt korrekt efter rapportering.

Jag skulle argumentera för att de flesta av ovanstående dilemman är något man kan reflektera kring innan studien genomförs eller åtminstone innan den rapporteras.

## **Resultat**

Vi börjar närma oss forskningsrapportens kanske viktigaste del – resultatet. För de flesta rapportskribenter är det ändå det som var poängen med studien. Resultatkapitlets funktion kan också verka förhållandevis rättfram:

---

<sup>3</sup> Dock kan det påpekas att i Sverige har det betraktats som forskningsetiskt problematiskt att samla information om politisk tillhörighet. Det har fått de smått absurda konsekvenserna att etikprövning har krävts för forskning om offentlig debatt om vissa ämnen, då till exempel debattartiklar och andra offentliga utspel av politiker brukar åtföljas av information om deras partitillhörighet – det är liksom hela poängen med sådana utspel.

det berättar om vad som hittats i undersökningen. Men jag vill ändå komplicera detta något och säga att resultatkapitlets funktion också är att förtydliga det narrativ man vill skriva fram. Om vi tänker på forskningsrapporten bortom dess form kan vi just lägga viss emfas på den som redskap för en berättelse. Att tänka kring rapporten som en berättelse undergräver inte studiens vetenskaplighet utan understryker att vi har något att berätta som inte är rent tekniskt. Forskningsrapporter är en textgenre i sig, men en välskriven, fokuserad och stilsäker rapport är ändå mer engagerande än en rapport där författarna inte reflekterat kring sitt budskap och hur det bäst förs fram.

### ***Resultatkapitlets struktur***

Resultatkapitel kan se ut på olika sätt och ha olika delar beroende på både typen av data som samlats in, analyserna som genomförts och teorierna som använts för analysen. Resultaten kan struktureras kronologiskt, tematiskt eller utifrån andra analytiska principer – till exempel med hjälp av idealtyper eller taxonomier. Ibland används forskningsfrågorna som struktur för resultatkapitlet, men detta kan vara mindre lyckat då det tar bort en analysnivå som kan behövas för arbeten på avancerad nivå. Det är också olika huruvida resultaten redovisas med den teoretiska tolkningen inbäddad i redovisningen eller om själva den teoretiska tolkningen följer på de olika resultatsavsnitten. Här nedan följer några exempel på resultatkapitelstrukturer där resultaten är tematiserade:

#### **Typ 1 – Resultatkapitel där teoretisk analys är inbäddad**

- Resultat 1 inklusive teoretisk tolkning
- Resultat 2 inklusive teoretisk tolkning
- Resultat 3 inklusive teoretisk tolkning

#### **Typ 2 – Resultatkapitel där teoretisk analys följer i eget avsnitt efter varje delresultat**

- Resultat 1
  - Avsnitt med teoretisk tolkning av tema 1
- Resultat 2
  - Avsnitt med teoretisk tolkning av tema 2

- Resultat 3
  - Avsnitt med teoretisk tolkning av tema 3

### **Typ 3 – Resultatkapitel där teoretisk analys görs efter att alla resultat redovisats**

- Resultat 1
- Resultat 2
- Resultat 3
- Ett kapitel med teoretisk tolkning av alla teman

Den första typen av resultatkapitel är vanligen resultaten tematiserade enligt förkonstruerad teori, man använder sig av teoretiska begrepp a priori för att förstå de uttalanden man hittat i sitt material. Huruvida man lägger upp sitt resultatkapitel enligt den andra eller den tredje typen är sedan ofta en smaksak, men den ledande principen i det valet borde vara vad som är bäst för läsaren. Är resultaten komplexa och invecklade kan det vara värt att göra den teoretiska tolkningen löpande efter varje delavsnitt medan det kan vara lönt att spara den teoretiska analysen till ett eget avslutande avsnitt efter samtliga teman om resultaten är förhållandevis enkla och självförklarande.

Hur resultat tematiseras och hur teman identifieras är en stor diskussion som det inte finns utrymme att fördjupa sig i här. Detta diskuteras till viss del i kapitel 4 i denna bok (Magnússon) om kvalitativa innehållsanalyser, men även en artikel av Ryan och Bernard (2003) kan rekommenderas.

## **Diskussion**

Det slutgiltiga kapitlet i en forskningsrapport är självfallet den avslutande diskussionen. Ibland kallas sådana kapitel "Sammanfattning" eller "Slutsatser" eller till och med "Sammanfattning och slutsatser". Diskussionskapitlets funktion är att sätta de egna resultaten i relation till tidigare forskning samt nuvarande samhällelig och politisk kontext. Detta ger slutsatserna en tydlighet, gör studiens relevans klarare och illustrerar kunskapsbidraget studien har gjort. Detta innebär dock även reflektion kring studiens för- och nackdelar samt spaning kring vad nästa steg borde vara för forskningen.



### ***Rapportens bidrag till ett fält***

Kunskapsbidraget kan vara relativt begränsat men tydligt eller brett och svävande. Kunskapsbidraget kan också vara en problematisering av specifika förhållanden och förgivettaganden (Sandberg & Alvesson, 2011) eller begreppsutveckling och teoretisering. Det är också värt att lyfta att många uppsatser på avancerad nivå och avhandlingar ger ett bidrag till sina fält som går bortom själva kunskapsbidraget. En vetenskaplig studies originalitet kan därför ligga på flera olika nivåer. En bra uppsats eller avhandling har visserligen kommit med nya resultat som genererar nya kunskaper till ett fält och kunskapsbidrag bör självfallet också bedömas i relation till dess originalitet, men här kan rapportens delar avslöja andra viktiga bidrag. En ordentlig forskningsöversikt och bakgrund kan ge ett kunskapsbidrag i sig genom att sammanfatta en utveckling eller ge en överblick över ett område som har saknats sedan tidigare. Det teoretiska ramverket som skissas upp kan utgöra ett teoretiskt bidrag till fältet, inte minst när teoretiska verktyg från andra fält introduceras eller kombineras på ett nymodigt sätt. Till slut kan en bra uppsats eller avhandling utgöra ett metodologiskt bidrag till sitt fält. Detta kan handla om att ny typ av data samlats in, om att nya kunskapskällor använts eller att nya metoder för datainsamling tillämpats. Med andra ord kan en forskningsrapport utgöra flera olika sorters bidrag utöver kunskapsbidraget.

Kunskapsbidraget kan också delas upp på flera olika nivåer. Till exempel kan man diskutera hur resultaten och slutsatserna kan informera andra forskare, politiker, policyer och/eller pedagogisk praktik. Långt ifrån alla rapporter har relevans för alla dessa nivåer, men det kan vara värt att reflektera kring vilka nivåer ens rapport faktiskt bidrar till. Det kan vara fler än vad det verkar vid en första anblick. Diskussionsavsnittet sätter dock resultaten i första hand i relation till den information som framkommit i bakgrund och forskningsöversikt. Vad bekräftas av det som vi visste sedan tidigare? Vad dementeras eller nyanseras? Vilka är de nya rön som är viktiga? Har kunskapsglappet som identifierades fyllts eller behövs fortfarande mer forskning? Finns det trådar kvar att problematisera och teoretisera?

Det är också viktigt att inte göra större sak av sina resultat och slutsatser än vad empirin, studien och resultaten kan uppbära samt att inte underminera sina resultat så att de verkar mindre viktiga (eller politisk obekväma) än vad de är. Detta faller egentligen under god forskningssed som diskuterades i ett tidigare avsnitt i detta kapitel och handlar helt enkelt

om hederlighet och objektivitet. Forskningsresultat kan få stora konsekvenser bortom den egna studien och bortom forskarens ambitioner eller idéer. Det är lätt att media kan ta del av en rapport och blåsa upp slutsatserna bortom det rimliga i tävlan om klick och uppmärksamhet. Det finns också incitament för forskare att göra större sak än vad som är rimligt av sina resultat eftersom uppmärksamheten kan bidra till såväl forskningsanslag, expertuppdrag som karriärutveckling. Andra sidan av myntet är att man minimerar resultat som kan verka politiskt obekväma för att undvika att till exempel bidra till olika gruppers utsatthet eller för att undvika negativ uppmärksamhet som i sin tur kan drabba ens karriär och anslag negativt. Därför bör slutsatser dras försiktigt och med hänsyn till studiens styrkor och svagheter. Denna försiktighet bör visa sig i sättet man formulerar sig om sina observationer, resultat och konklusioner.

### **Metoddiskussion**

Ibland fogas metoddiskussion in i metodkapitlet och ibland fogas det in i diskussionskapitlet. Det viktiga är att studiens författare skriver om studiens för- och nackdelar på någon plats i sin rapport. På så sätt är funktionen att visa kunskaper som går bortom det som faktiskt har gjorts inom studiens ramar. Fördelen med att ha detta avsnitt i metodavsnittet är att den kritiska reflektionen kring metoden förs i direkt relation till metodbeskrivningen och läsaren behöver då inte hålla alla detaljer i huvudet eller bläddra flera sidor tillbaka för att se hur denna självkritik stämmer överens med det som faktiskt har gjorts. Fördelen med att ha metoddiskussionen i diskussionskapitlet är däremot att man då har hela studien genomförd och beskriven och kan sätta studiens för- och nackdelar i relation till vad som skulle kunna vara nästa steg för forskningsfältet.

Det finns med andra ord olika sätt att lösa detta och jag rekommenderar att man helt enkelt följer den tradition som är vanlig på ens institution eller de anvisningar som ges för uppsatsarbetet eller avhandlingsskrivandet. Även här handlar diskussionen om balansgång – författaren vill ju visa medvetenhet om studiens begränsningar utan att undergräva de egna resultaten. Reflektionen kring metodens för- och nackdelar bör innehålla följande delar:

- Diskussion kring huruvida metoden var passande för studien (detta bör beröra både urval och datainsamling samt analysmetod).

- Diskussion kring om andra metoder hade kunnat bidra med andra och bättre resultat (för datainsamling och analysmetod).
- Diskussion kring hur man skulle kunna komplettera för studiens begränsningar i framtida studier.

### ***Framtida forskning***

Till slut kan diskussionsavsnittet innehålla en liten framtidsspaning. Nu när vi har fått läsa om studiens samtliga delar och så att säga har facit i hand är det bra om författaren föreslår nya områden eller angreppssätt för framtida studier. Dessa kan vara allmänt formulerade till forskningsfältet eller så kan de vara mer formulerade för egna framtida studier – det vill säga formuleras i termer av vad som kommer närmast för själva rapportförfattaren.

### **Referenslistor**

Den absolut sista delen i själva forskningsrapporten (här exkluderar jag eventuella appendix då de samlar information av andra slag) är självfallet referenslistan. Nu kan referenslistor se väldigt olika ut beroende på publikationstyp, beroende på olika discipliner, traditioner och emellanåt smak. I historisk forskning är det exempelvis vanligt att använda notsystem vilket gör att man inte har en samlad referenslista i slutet av rapporten utan referenser ges i sin helhet som fotnot där de först nämns. Vanligare inom utbildningsvetenskap är systemet som tillämpats i den här boken, APA 7, format av American Psychological Association (APA, 2024), och andra varianter av det systemet.

Referenshanteringsfunktion är trefaldig. Dels visas där varifrån man hämtar sina kunskaper och sin information – de är ett sätt att redogöra för andras intellektuella arbete och därmed också ett sätt att undvika plagiat. Dels är det en katalog för framtida läsare. Läsarna ska kunna ta sig till de källor som åberopas både för att fördjupa sig och sina kunskaper och för att kontrollera om rapportförfattaren gjort en rimlig tolkning av de källor som åberopas. Till slut har referenslistan en empirisk funktion – särskilt i policystudier och studier som fokuserar på historiska dokument eller som gör systematiska översikter över dokument av olika slag. Då markeras ofta de analyserade dokumenten ibland särskilt i referenslistan, till exempel med \*.

Referenslistan är trots sin placering en absolut väsentlig del av rapporten och måste innehålla särskild information i särskild ordning. Den kräver också korrekt referenshantering genomgående i rapporten för att

kvaliteten ska kunna granskas. För nya skribenter kan referenshanteringen verka fullständigt obegriplig, ologisk och nästan skrämmande eftersom det verkar så enkelt att göra fel och så komplext att göra rätt.

Här kan man dock lugna skribenten med att det å ena sidan finns en mängd med manualer att följa som kan laddas ner online, att personalen på högskole- och universitetsbibliotek gärna hjälper till samt att det finns en mängd digitala redskap som kan göra referenshanteringen mer hanterlig. Dessutom kan det påpekas att de flesta källor man använder i sitt uppsatsarbete använder liknande referenssystem som oftast avkrävs av en själv. Man kan därför även lära sig referenshantering av de källor som man läser under tiden som studien förbereds och genomförs.

## Några slutord om forskningsrapporter

Syftet med det här kapitlet var att försöka avdramatisera skrivandet av forskningsrapporter. Dels ville jag ge några konkreta råd kring hur uppsatser, avhandlingar och artiklar kan formas, dels ville jag illustrera rapportdelarnas funktioner för att presumtiva skribenter skulle ha bättre förståelse för *varför* saker ser ut som de gör. Trots att jag utgått från en viss form – ett slags skelett för forskningsrapporter – hoppas jag att du som läst kan se att du har en hel del friheter inom formen. Jag förespråkar med andra ord *inte* den ovanstående strukturen som ett slags formalism utan hoppas snarare att du som författare inser vad det är för information du behöver ge din läsare, vad den informationen behöver innehålla samt varför. Det finns fortfarande ett utrymme att leka med inom forskningsrapporterna och en välskrivna rapport där skribenten kliver fram med sin egen stil inom de befintliga ramarna är alltid roligare och mer informativ för läsaren att ta del av. Jag hoppas därför att detta kapitel ger mersmak för att undersöka det egna skrivandet och redskap för struktur snarare än avgränsningar som begränsar.

## Forfatterpresentasjon

**Gunnlaugur Magnússon** är docent i pedagogik vid Uppsala universitet och har arbetat som postdoktor och som försteamanuensis II vid Universitetet i Oslo. Han har erhållit flera forskartjänster och varit delaktig i flera stora forskningsprojekt, inklusive POLNET projektet. Gunnlaugur har skrivit om utbildningspolicy och reformer, om lärarutbildning och skolans professioner samt om forskningsmetod och teori. <https://orcid.org/0000-0002-5079-9581>

## Referanser

- ALLEA. (2011). The European code of conduct for research integrity. ALLEA & ESF.
- APA. (2024). *APA style: Write with clarity, precision and inclusion*. American Psychological Association. <https://apastyle.apa.org/>
- Bacchi, C. (1999). *Women, policy and politics. The construction of policy problems*. Sage Publications.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactment in secondary schools*. Routledge.
- Biesta, G. & Burbules, N. (2003). *Pragmatism and educational research*. Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Eriksson, S. & Helgesson, G. (2013). *Publiceringsetik*. Studentlitteratur.
- Fanelli, D. (2012). The black, the white and the grey areas: Towards an international and interdisciplinary definition of scientific misconduct. I T. Mayer & N. Steneck (Red.), *Promoting research integrity in a global environment*. World Scientific.
- Labaree, D. F. (2020). Turtles all the way down: Academic writing as formalism. *Journal of Philosophy of Education*, 54, 679–693. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12438>
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16–35.
- Magnússon, G. (2015). *Traditions and challenges. Special support in Swedish independent compulsory schools* (doktorsavhandling). Mälardalen University.
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 677–690.
- Magnússon, G. (2021). ”De är många, de är överallt, och de har makt ...” Historisk kartläggning av pedagogiska etablissemang. I J. Landahl, D. Sjögren & J. Westberg (Red.), *Skolans kriser: Historiska perspektiv på utbildningsreformer och skoldebatter* (s. 233–260). Nordic Academic Press.
- Magnússon, G. (2023). ”Jag vill förstå.” Om teorins roll i avhandlingen. I K. Bengtsson & Å. Larsson (Red.), *I väntan på inkludering. Vänbok till Kerstin Göransson*. Karlstads universitet.
- Magnússon, G. & Magnúsdóttir, B. R. (2024). Sitting on all sides of the table? The OECD’s role in Icelandic education policy 2030. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2360797>
- Moss, P. A., Phillips, D. C., Erickson, F. D., Floden, R. E., Lather, P. A. & Schneider, B. L. (2009). Learning from our differences: A dialogue across perspectives on quality in education research. *Educational Researcher*, 38(7), 501–517.
- Månsson, N. & Johansson Westholm, L. (2023). *En handbok i forskningsetik. Att motverka plagiering, fabricering, förfalskning och annan oredlighet*. Studentlitteratur.
- NESH. (2024). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Gitt av den Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Ny utgave 2021, oppdatert 2023. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- NRK. (2024). Sandra Borch går av som statsråd: – Feilen, den er min. <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/deler-av-borchs-masteroppgave-identisk-med-tidligere-studenters-tekster-1.16724668>
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. (2006). Validity and qualitative research: An oxymoron? *Quality & Quantity*, 41(2), 233–249.
- Popkewitz, T. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform. Science, education, and making society by making of the child*. Routledge.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109. <https://doi.org/10.1177/1525822x02239569>

- Sandberg, J. & Alvesson, M. (2011). Ways of constructing research questions: Gap-spotting or problematization? *Organization*, 18(1), 23-44. <https://doi.org/10.1177/1350508410372151>
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Wadsworth.
- Skærbæk, E. (2012). Ansvar, anonymitet och kunskapsanspråk. I H. Kalman & V. Lövgren (Red.), *Etiska dilemman. Forskningsdeltagande, samtycke och utsatthet*. Gleerups.
- Svedmark, E. I. (2012). Att skydda individen från skada. En forskningsetisk balansakt. I H. Kalman & V. Lövgren (Red.), *Etiska dilemman. Forskningsdeltagande, samtycke och utsatthet*. Gleerups.
- SVT. (2022). *Detta har hänt i skandalen kring Paolo Macchiarini*. <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/detta-har-hant-skandalen-kring-paolo-macchiarini>
- Universitetet i Oslo. (2018). *Policy knowledge and lesson drawing in Nordic school reform in an era of international comparisons*. Hentet 15. januar 2021 fra <https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/sivesind-policy-knowing-and-lesson-drawing/>
- Åstrand, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 270–292.

