

18/2010

NOTAT

Tobias Werler

UTDANNING ER IKKE HVA DET EN GANG VAR

Om utdanningslandskapets transformasjon

Forfattar	Tobias Werler
Ansvarleg utgjevar	Høgskulen i Volda
ISSN	1891-5973
Sats	Forfattar
Distribusjon	http://www.hivolda.no/notat

Tiltredelsesforelesning ved Høgskulen i Volda 20. oktober 2010.

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

Om notatserien

Ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, papers, artikkelutkast o.a. Eit hovudføre mål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Kvar forfattar er ansvarleg for sitt arbeid, og dekan skal vere orientert om utgjevinga på førehand. Manusset må vere gjennomarbeidd med omsyn til språk og struktur.

Innhold

Posisjonen	4
Endring – en introduksjon.....	5
Om endringens relative og begrensede sannhet.....	6
Hvilken endring?.....	7
1. Om å undergrave inklusjonsidealet: omsorg som investering.....	8
2. Ansvarlighet som garanti for tilbakebetaling av investeringer og profit.....	10
3. Endring av tonen i utdanningens språk	11
4. En varig krisefølelse.....	14
5. Det sivile samfunn og kommodifisering av utdanningen.....	16
6. Foreldre og lærende som kunder	18
7. Omforming av pedagogiske ideer	19
Referanser	22

Posisjonen

Jeg har gleden og æren av å holde en spesiell forelesning i dag her ved Høgskulen i Volda. Først og fremst ønsker jeg å takke dere for at dere har tatt i mot min invitasjon. En tiltredelsesforelesning har en særegen funksjon: den skal gjøre den ”nye” kjent – som person, akademisk lærer og kollega. Det som jeg ønsker å formidle i dag, er et slags inntrykk av det som jeg skal forske på, det som jeg skal ta stilling til. Siden det ikke er mulig å tegne ut konkrete enkeltprosjekter, vil jeg fortelle om hva man må *regne med i prinsippet*. Sagt med andre ord: det handler om mitt eget vitenskapelige ståsted og mine erkjennelser – i dag. Jeg argumenterer med en potensiell nytteeffekt for pedagogikken (som disiplin) og for samfunnet. Nyten ligger i hva samfunnet kan lære om seg selv gjennom erkjennelsen som disiplinen klarer å produsere. Slik sett kan man snakke om opplysning som gjør refleksjonsprosesser mulig. En slik forståelse kan virke gammeldags og kan slett ikke kvantifiseres. Mitt poeng er at forskningens relevans ligger mindre på nivå 1 eller 2. Den finnes i refleksive sosiale læringsprosesser.

Dette er sikkert en idealistisk beskrivelse av relasjonen mellom samfunnet og vitenskapen. Ethvert samfunn bruker vitenskapelige erkjennelser på den måten det ønsker å bruke disse og ikke hvordan jeg ønsker meg det skulle være. Både Adorno og Luhmann har lært oss om det. Videre følger forskningen sin egen logikk og sirkulerer omkring problemet hvordan den kan sikre sin framtidige eksistens. Prinsipielt er det slik. Prinsipielt kan forskningen kun forstyrre samfunnet; prinsipielt kan forskningen overdrive sin selvrelasjonaltet. Slik sett kan man hevde at dette vil aldri lede til sosial nytte.

Men ville det ikke være for risikabelt å la være å skape en eksplisitt relasjon til samfunnet i min egen forskning? Risikoen ligger jo nettopp i at forskningen ellers er i faresonen til å miste grepet om samfunnet – og bli overflødig. Siden motivasjonen for forskningen min ligger i å kunne påvirke samfunnet, er det forståelig til å få innflytelse på hvilke tema og erkjennelser som skal ha ”impact”. Som professor i allmenn didaktikk ved Høgskulen i Volda har jeg privilegiet å kunne velge disse tema. Dette vil jeg benytte meg av.

Endring – en introduksjon

I denne forelesningen vil jeg presentere syv indekser om den strukturelle endring av velferdsstatens utdanning. Analyseresultatene samt deres premisser vil beskrive det nye fellesgrunnlag for offentlig finansiert og realisert utdanning. Undersøkelsen vil kanskje på sikt hjelpe oss til å avklare fenomenet endring i utdanning og vise noen pragmatiske heuristiske verdier for pedagogisk praksis. Forskningen som skal utføres, er på jakt etter den nye orden i utdanningen og dens prinsipper. Dette er i alle fall mine forventninger.

Jeg er veldig klar over at undersøkelsen som skal gjennomføres, er et svært risikofylt arbeide for å ta feil. De ulike elementene i feltet som studien forsøker å binde sammen, er komplekse nok i seg selv. Det som jeg håper, er at de gir nok materiale for videre individuelle forskningsprosjekter.

Nødvendigvis foretar denne studien forenklinger som tillater en generalisering som samtidig ikke klarer å ta vare på særegenheter til spesielle tilfeller. At det mangler det nasjonale og regionale perspektiv, gjør at en kan formulere hypoteser for disse «case». Jeg ber derfor leseren til å være med på dette likevel.

Videre kan den følgende analysen ikke være en erstatning for ulike og mer differensierte undersøkelser. Dette betyr at teksten forstår seg selv som et diskursivt supplement i arbeidet med å prøve å forstå utdanningens skiftende relasjoner til sine omgivelser.

På grunn av tekstens ordnende struktur (kronologisk sekvensering) må vi å være klar over at parallelle og sammenhengende utviklinger i den virkelige verden presenteres i teksten på en kronologisk måte. Virkeligheten vil alltid være mer komplisert enn teksten er i stand til å uttrykke. Min intensjon med dette foredraget er å tilby en plattform for videre diskusjon. Dette betyr at teksten vil være en kommentator til feltet. Siden jeg ikke er i stand til å se fremtiden heller, så kan det vise seg at noen av mine uttalelser har et kort liv eller er for skarpe.

Jeg vil ikke argumentere for at det er en ny logikk i utdanningen eller et nytt sett med utdanningsinstitusjoner. Hva jeg vil foreslå, er at den anvendte *modus operandi* for utdanningen i de europeiske velferdsstatene blir radikalt endret. Det man kan observere er en ny ordening (og tolkning) av gamle og nye elementer (praksis), dvs. tanker og ideer fra tidligere perioder.

Noen fremtredende forskere tilbyr en rekke teoretiske tilnærminger for endring av samfunnet (økonomisk og sosial krise, governmentalitet, senmoderne, risikosamfunnet). Hver av dem kan kaste sitt lys på ulike aspekter av prosessen med endring. På en måte skapte de ryggraden til min analyse, som forsøker å vise de sosiale og historiske krefter som utgjør den strukturelle endringen.

Som strukturer forstår jeg emergente bestanddeler som oppstår som resultat av gjentatte handlinger av lærere eller andre aktører i feltet. Strukturer er forstått som problemløsningsaktiviteter. Dette betyr at enhver løsning er basert på en situert oppfatning av problemet. Med hensyn til at jeg observerer diskursive utsagn og retorikk (praksis, lærerutdanning, ideologier, interesser, politikk), vil analysen vise hvordan forestillingen om utdanning blir forvandlet ved begynnelsen av det 21. århundre.

Om endringens relative og begrensede sannhet

Følgende tekst forsøker å utvikle en forståelse av "sted" og "plassering" av vitenskapelige undersøkelser og vil utvikle begrensninger for deres gyldighet. Når vi i det følgende tenker på sosial og pedagogisk transformasjon, så må vi være klar over at disse fenomener ikke oppstår i et vakuum: transformasjonen av institusjoner og prosedyrer skjer i et sosialt felt (her: utdanning), og det er konstituert som forskningsproblemet gjennom eldre opplevelse av orden. Disse eldre ordninger oppleves som knust og har falt i uorden. Jakten på hva som skjer bak kulissene (å forstå mekanismene for transformasjon), utfordrer enda mer den allerede omstridte ordning. Bestrebelsene kan derfor oppfattes som en trussel. Med hensyn til det kan man oppleve prosjektet som problematisk, siden den nye ordningen ennå ikke har falt på plass for fullt. Resultatene av forskningsprosessen vil finnes i konkurranse med gamle forståelser av orden. Men å finne symbolene på den nye ordningen gir uttrykk for den nylig opplevde rekkefølge – eller i det minste rekkefølgen i tilblivelsen – av fagfelt. Ved den foreløpige slutten av etableringen av det restrukturerte feltet vil nye historiske strukturer ha dukket opp. Kanskje man kan si at kriterier for en vellykket undersøkelse er indikasjoner på motstand og forsvar.

Når vi flytter til det temporale perspektiv av undersøkelsen, vil vi se den neste utfordring. Transformasjon må forstås som en prosess, og når jeg prøver å finne sannheten om endringen, kan vi ikke vente til prosessen har kommet til en ende. I vårt tilfelle må fortelleren delta i historien som skal fortelles. Å analysere transformasjon er ikke en historisk tilnærming, heller finnes det i fremtiden. Observatørens ståsted er trolig best beskrevet som et sted i midten. Ifølge Voegelin kan man

ikke begynne å fortelle historien "med mindre den starter i midten" (Voegelin 2000: 27). Historien om transformasjonen må, siden resultatene er ukjente, starte før slutten.

Hvilken endring?

Implisitt har jeg referert i overskriften til en form for endring. Men hva slags «endring» er det? Mer generelt: hva er landemerker teksten vil vise til? Forskning på området beskriver og spesifiserer bredt hva som har skjedd. Vi må bare tenke på litteraturen om kunnskapsløftet, kvalitetsreformen, PISA og utdanningens ansvarliggjøring. Men når det kommer til forklaringer for transformasjonen, er mange grunner gitt, og bildet ser enda mer uklart ut enn før. Kanskje den mest hyppigst brukte forklaringen er «globaliseringen», «neoliberalisme» og da gjerne i kombinasjon med «kunnskaps-samfunnet». Men argumentasjonen her er at omstillingsprosessen er mer omfattende. Det dreier seg om en sosial, økonomisk og kulturell endring.

Følgende avsnitt forsøker å gi en oversikt. Jeg er veldig klar over at «fortøyningen» av landskapet allerede bygger på tolkninger når analytiske kategorier er anvendt og noen dommer om transformasjonsprosessen er felt.

Kommentarene er basert på observasjon av de europeiske velferdsstater. Deres påfallende like utvikling gjennom den siste dekadene blir oppfattet som bevis på et underliggende mønster av strukturell endring. Dette tolkes som en indikator for tilpasning til nye sosiale forhold. Imidlertid vil jeg ikke hevde at de europeiske velferdsstatene er like i alle aspekter. Det er store forskjeller mellom nasjonene. Mitt poeng er at det finnes felles trender for å gi respons på utfordringen av de tradisjonelle nasjonale mønster i utdanningen som er basert på opplysningsprosjekter fra 1800- og 1900-tallet. Alle stater må finne nye løsninger for det vanlige og nødvendige fenomenet utdanning. Det kan være trivielt, men en slik institusjon er *undervisning* slik som den finnes i skoler eller universiteter. Eksempler fra urfolk, hjemmeundervisning og autodidaktisk utdanning viser helt klart at skoler og lignende institusjoner slett ikke er nødvendige for å institusjonalisere undervisning og læring.

Uansett er mitt argument at institusjoner forårsaker problemer og de tilsvarende (politiske) reaksjoner må tas i betraktning. Den strukturelle koblingen mellom begge arenaer (skole og politikk) og deres betydning for funksjonen i det senmoderne samfunn er sterke grunner for analytisk arbeid. I den utstrekning har alle europeiske velferdsstater det til felles at de alle må takle

problemene med risiko, usikkerhet og kontroll av utdanning og dens virkninger (effisiens og effektivitet). Problemet oppstår fordi ressursene til det er begrenset gjennom naturen; ressurser er ikke uendelige. Men det samme gjelder dog ikke for folks behov og forventninger. Dette betyr at de tradisjonelle løsninger for velferdsstatens problemer: gjør-mer-av-det-samme ikke fungerer lenger. Dette fordi ressursene som skal tildeles ikke kan tøyes ut (extend). I denne sammenheng må staten som ressursleverandør balansere både tilbud av offentlig goder, behov og forventninger. Dette transformative fenomen er utfordringen for senmoderne statsbygging.

1. Om å undergrave inklusjonsidealet: omsorg som investering

Velferdsstatens ideal om å inkludere flere og flere elementer av de som hadde blitt utelukket (å dra nytte av ressurstilgang) synes å være utdatert. Delvis kan man observere at inklusjonsidealet blir mindre vektlagt. Når det gjelder Norge, vil jeg nevne den økende aksept av private skoler, kompetanse baserte utdanningstilbud og en lærerutdanning som utfordrer enhetskolens indre sammenheng. Men en kunne likegodt ha nevnt trygde- og pensjonsordninger.

Den rådende ideal av tilpasset undervisning – som er tenkt som et åpent og ubegrenset konsept – ble begrenset til et pedagogisk konsept basert på minimalkompetanse og ikke maksimalkompetanse. Dette ble senere solgt under merkelappen "nasjonale utdanningsstandard". Dette avslører helt klart et nytt utdanningspolitisk ideal om mennesket. Til tross for at ressursene er begrenset, vil man hovedsakelig gi støtte til de elever som er verdt det. Dette betyr at utdanning ikke lenger blir sett på som en investering (til å generere gevinst) men som en utgift. Men siden denne ideen er etablert og akseptert inkluderer den forventningen om inntjening. Følgelig vil velferdsstaten støtte de som er vurdert som gode investeringer.

Denne industrisemantikken forårsaket minst tre effekter:

effekt I: Den langvarige innflytelse av neoliberalistiske ideer på velferdsstaten har bidratt til at en betrakter en borger som bruker av velferdstjenester – f.eks. elever – og som deltaker i arbeidsmarkedet. Vedkommendes utdannelse blir beskrevet i form av arbeidsinnsats eller workload. Dette gjør at statens oppfattning av omsorg som kom til uttrykk gjennom læreren, har forandret seg. Omsorg (care) har blitt til investering.

effekt II: Noen klienter (elever) fortjener høyere ytelse enn andre i henhold til deres forventede økonomiske ytelse i fremtiden. Et slikt tankemønster utfordrer likhetsprinsippet.

effekt III: Så snart omsorg av elever blir betraktet som investering, åpner man opp for inndeling i grupper etter god eller dårlig investering. Man kan se eksempler på dette i undersøkelser som måler empirisk prestasjon til elever (PISA) – til tross for at flere undersøkelser tydelig har vist at det som blir målt, ikke nødvendigvis kan føres tilbake til skolen og læreplaner. Men den (obligatoriske) rankingliste basert på disse undersøkelsene tillater funn av «high stakes» og «low stakes». Ut fra det kan en slå fast at rangeringen er et uttrykk for godt eller dårlige prestasjoner. Dette skaper en ny dagsorden for utdanning: så snart det blir mulig å knytte sammen innsatsen til pedagogisk inklusjon med økonomisk investering, blir ikke-motiverte eller dårlig presterende elever sett på som uunngåelig byrde. Til tross for de beste intensjoner har bruken av begreper som empowerment bidratt til en styrking av det økonomiske syn på utdanning: positivt utbytte av utdanningen (= å prestere godt) har blitt gjort avhengige av elevens aktive motivasjon. Man kan også se en kortslutning her: det er en allmenn tendens til å se dagens ytelse som en indikator på fremtidig ytelse og velferd.

Det vi kan observere i dag, er at økonomisk og sosial homogenisering gjennom begrunnede pedagogiske tiltak i velferdsstaten forsvinner. Der er et faktum at der er redusert vekt på sosial og kulturell inkludering som målet for skolegang. Dette betyr at inklusjon, i forhold til velferdsstaten, ikke lenger tjener som rammeverk for skolen eller er dets ledende formål – til tross for lovens retorikk. Når man ser på inndelingen av elever i prestasjonsgrupper som gode indikatorer for fremtidig økonomiske ytelse, så betyr dette at man ønsker å styre og å administrere livets uforutsigbarhet og risiko.

I løpet av det siste tiåret var inklusjon en av kjerneverdiene til utdanningsbaserte velferdsstater. Men nå har dette blitt en umulig målsetting. Tilspisset kan man si at dette oppfattes som uproduktive i dens virkninger. Nedgang for inklusjon i utdanning skjer i samsvar med nedtoning av pedagogisk praksis og pedagogisk ideologi. Det nye idealet om påregnelige og beregnelige resultat som følge av moderne skoleprestasjoner avslører kjernen til de ideer, verdier og praksis som opplysningsbasert utdanning ble bygget på.

2. Ansvarlighet som garanti for tilbakebetaling av investeringer og profitt

I lys av ideen om menneskehetens forbedring gjennom utdanning (klassisk: Comenius) må en bedømme sanksjoner til institusjoner til å oppnå dette formål som selvmotsigende. Tilspisset kan en si: det handler seg om pawlowsk oppdragelse (elevens og institusjonens bedring) gjennom unnåelse av straff og streben etter (pekuniær) belønning. En ville også oppleve kritikk for å gi uttrykk for mistillit til lærere og skolens profesjonalitet. Sanksjonering av institusjonen hadde ikke noen plass innenfor det moderne utdanningskonsept.

Tvert imot: Viss problemer ikke ble løst eller om man ikke oppfylte standarden, så var det tradisjonelle synet at mer ressurser ville hjelpe til å løse problemet. Problemet var at man i utgangspunktet ikke hadde nok ressurser tilgjengelig. I tråd med disse tankemønstre var en nødt til å verve for tildeling av (allokasjon) av mer ressurser. Stikkordaktig skal noen eksempler ramses opp: mer penger til skolen, utvidelse av læreplanen, utvidelse av skoletida, flere lærere. Den valgte løsningsstrategien kan beskrives som «gjør-mer-av-det-samme»-strategi. Dette mønsteret klarte ikke å bryte opp gamle strukturer og tradisjoner.

Dette har noen konsekvenser for det resultat- og effektivitetsbaserte New Public Management-konseptet (NPM) i offentlig sektor. Et tiltak som bidrar til at en institusjon endrer sin nåværende situasjon og ta ansvar for sine resultater, bedømmes da som en god investering. I lys av det forventer man at institusjonen oppfyller forventningene som stilles til dem. Dette er ansvarliggjøring av skolen. Dagens utdanningspolitikk om pedagogisk ansvarlighet ser ut til å reetablere en eksplisitt omfordelende diskurs. Dette gjør det enklere for politikere og administratorer av den offentlige skolen å sanksjonere i pawlowsk ånd. Samtidig brukes kondisjonsmodellen som styringsredskap.

I relasjon til det åpner administrative verktøy for ansvarlighet i utdanninga opp for former for offentlig skyldtilskrivning og beskjemmelse. Noen må bære skylden. De som rangerer lavt på tabellen er vurdert som under “under performer” uavhengig av hva og hvordan resultatene ble målt. I lys av utdanningshistorien synes disse nye former for sanksjonering å virke ganske mot sin hensikt fordi utdanningen ble sett på som stedet for menneskets forbedring. Men dette konsept ser ut til å bli utvannet. På et symbolsk nivå ser skoler (eller mer allment utdanningsinstitusjoner) seg selv konfrontert med det faktum at man fratir dem tilliten til å kunne undervise så «sikkert» at den

ønskete forbedringen oppstår og at man forbereder eleven på fremtiden. I praksis blir skolen devaluert siden den negative kritikken blir uttrykt av representanter for folket. Samlet sett er det en endring i tonen i politikk, offentlig administrasjon og diskursen i utdanningssystemet. Negativ sanksjonering av sviktende skoler og belønning av suksessrike skoler blir en respektabel strategi for styring i lys av levering av resultater og etablering av påstått rettferdighet. Uttrykket av den offentlige mening om noe (for eksempel skolens tilstand og hva en bør gjøre) erstatter mer og mer profesjonsbaserte avgjørelser og handlinger når det gjelder å styre utdanning og undervisning.

Denne effekten bidrar til å transformere utdanning som akademisk disiplin: normative teorier om skolegang betoner den symbolske og praktiske verdien av sanksjonering når det gjelder fordeling av ressurser.

3. Endring av tonen i utdanningens språk

Utdanningspolitikken til de velstående velferdsstater aktiverte og uttrykte en rekke kollektive «følelser». Gjennom denne perioden var den dominerende tonen til utdanningspolitikere utdannelsesvennlig, på samme måte som tonen i undervisningen var fokusert på individets selvdyrking (dvs. dannelse). Utdanning ble sett på som et offentlig gode i seg selv (common public good). Mer utdanning ble sterkt koblet til enda mer fremgang og velstand (for individet og på nasjonalt nivå). Dette betyr at velferdsstaten så seg selv i lys av humanitet og rettferdighet. Velferdsstaters tilbud om utdanning har blitt opprettet til det beste for alle. Spesielt i utdanningen var det et sterkt fokus på de med mindre kapital (Bourdieu) og utfordrende behov. Men velferdsstatens fokus på læringsmuligheter kan også ses mer instrumentalistisk. Historien om velferdsstaten viser at det var et eliteprosjekt snarere enn en interesse for allmennheten (populus).

I historiens lange løp blir det tydelig at den europeiske velferdsstatsmodellen er i ferd med å miste sin sentrale oppgave: å beskytte sine innbyggere (Offe 1996). Modellen garanterte: (1) en rettsstat, (2) økonomisk sikkerhet gjennom begrunnet beskatning og tildeling av offentlige goder (utdanning, pensjon, arbeidsledighetsforsikring) samt (3) offentlige helsetjenester for å beskytte kroppen mot skader og sykdom (Esping-Andersen 1990: 45). Likevel har den senmoderne velferdsstat forandret på sitt fokus fra oppretting av tjenester til deres vedlikehold, fra produksjon til ledelse. Dette reflekterer et skifte i de dominerende fortellingene i økonomien. Det finnes en endring som går fra ressurs og produksjon til kapital og transaksjon. Dominerende fortellinger i utdanningen skifter fra undervisning til læring og fra dannelse til markedsdyktig kunnskap.

I velferdssystemet er folks utdanning eller helse støttet av sterke profesjoner. Elevens danning skulle bli til gjennom profesjonelle fagfolk (lærere). Lærerne har blitt (re)presentert som de dannede (Ringer: Mandarins) eller som et vindu til en verden av kunnskap (Werler 2004). Deres moralske krav fungerte som begrunnelse for deres utdanning. I dag syns disse ideer fortsatt å være brukt i den restaurative argumentasjon om opprettingen av den «gamle skolens tradisjon». Men «danning» definerer ikke nødvendigvis grensene for den offentlige diskursen om formen av effektiv og effisient utdanning.

Siden 1990-tallet har det vært skepsis til i hvor stor grad utdanning skal oppfattes som et felles offentlig gode eller en privat investering (Labaree 1997; Cuban & Shipps 2000). Årsaken til det er at utdanning i dag er drøftet i forhold til rivalitet og eksklusjon. Innføringen av private skoler forårsaker at det felles godet som sådan blir revet opp på en slik måte at det ikke kan brukes av ulike elever om gangen. Kort fortalt og tilspisset: det er snakk om etablering av elitære utdannings-tilbud versus grunnutdanningstilbud. Dette påvirker selvfølgelig fordeling av livssjanser og mulighetene for å generere inntekter siden utdanning er essensiell ressurs for dette. Den samme struktur forårsaker at nesten alle kan bli ekskludert på en effektiv måte fra å bruke dette godet. Dette har som konsekvens at vi kan se foreldre som er i stand til og/eller villig til å betale for god utdanning. Dette vil ekskludere alle de som ikke kan konkurrere om dette godet. Det som en gang var ansett som et prosjekt for sosial og individuell fremgang i lys av opplysningens løfte om oppgang for alle gjennom institusjonalisert danning (skole), har blitt til et individuelt problem. Det er ikke lengre de sosiale institusjoner som avgjør folks skjebne; det er individuelle forutsetninger og begrensninger. Dette betyr at utdanning ikke lengre oppfattes som et sosialt og statlig ansvar, men som et resultat av individuelle valg.

Utdanning ses nå i lys av kostnader den medfører og frykt for en ukjent fremtid. Dette er en pekepinn om at utdanning ikke lenger blir sett som et sikkerhetsnett for fremtidig suksess. Suksess i livet oppfattes ikke lenger som en selvfølge, noe som var beskyttet og nesten garantert gjennom velferdsstaten. På den ene siden fører dette til at livets utfall blir opplevd som svært risikabelt og omstridt. Men på den andre siden "vet alle" at ens egen fremtid vil være avhengig av de riktige valgene. Å velge i dag galt skremmer, siden fremtiden og dens behov alltid vil være ukjent. Uansett, man må velge. Her representerer velferdsstaten en ny oppfatning: dette er en risiko man må takle

selv. Slik sett kan man si at det svært risikable valg er definert som det nye offentlige felles beste (public common good).

Siden velferdsstaten ikke kan gi bare enda mer utdanning for å redusere nivået av frykt, ser man en løsning i utviklingen av nye strategier for å redusere frykt og angst. Det er derfor bare logisk at offentlig finansiert forskning forsøker å kartlegge risikomønstre gjennom elevvurderinger eller benchmark testing (nasjonale prøver etc.). Enhver nasjons posisjon på en rangeringsliste kan tolkes som nasjonens forventede framtidige rikdom og velstand.

Overhodet synes fremveksten av frykt å bli bekreftet gjennom medias diskurs om nasjonens plassering på en rangliste. Det etablerte den offentlige antagelse om at nasjonens utdanningsnivå er synkende og at nasjonen er i «faresonen» som følge av dårlig ytelse i internasjonale tester. Det ble vist til at f.eks. publiseringen av gode PISA-resultater forårsaket debatter om deres fremtid selv i nasjoner som Finland etc. (Hopman, Brineck, Retzl 2007). Slik sett blir PISA kun brukt som et tilpasningsdyktig redskap for å endre den utdanningspolitiske agendaen. Utover det er nesten alle nasjonale reaksjoner på «performance testing» karakterisert som om at «vårt» system er belastet med mange problemer vedrørende nasjonens fremtidig velstand. På en måte kan man si at den intellektuelle kapasiteten til en nasjon blir vurdert som grunnlag for økonomisk suksess. Dette bildet ble presentert til et bredere publikum til tross for at det finnes ingen eller liten forskning som kan vise at gode prestasjoner i TIMSS, PISA eller PIRLS er gode indikatorer på landets fremtidige konkurranseevne, rikdom eller velferd. Men likevel har det pedagogiske landskapsbildet endret seg. I stedet for å fokusere på vanskeligstilte og grupper som trenger støtte, satser utdanningens semantikk på stereotyper: Enten finnes det elever som viser lav innsats eller høy innsats. Dette gjør at vanskeligstilte studenter plutselig forsvinner (Hörmann 2007). Å være en del av dem med lav innsats viser seg å bli oppfattet som negativt, og dette må bli sanksjonert (Botten-Verboven et.al. 2010). Dette bildet er ledsaget av en utilitaristisk retorikk om elevens framtidige nytteverdi. Dette finner sitt uttrykk også i diskursen om literacy og danning (Werler 2010). Det handler om å formidle kunnskap gjennom skolen som (arbeids-)markedsdyktig.

4. En varig krisefølelse

Når man ser på utdanning, så er den offentlige diskursen preget av en sykdomsfølelse. Dette bildet blir klarere når man forsker på evaluering av utdanningen. Det virker som om evalueringens hovedmål er – selvfølgelig med skjult agenda – å produsere et bilde av en krise. En slik debatt kjøres selv i vellykkede PISA-nasjoner. Så finner alle nasjoner noe som de er ikke gode på. Debatten dreier seg for det meste om enten å «forbedre» plasseringen eller bevare prestasjonsnivået. Men når en har kommet på toppen, er det vanskelig å si hva som egentlig burde være bedre.

Evalueringresultater sett fra et politisk ståsted tilsier at nasjonen er – i hvert fall – i fare. Produksjonen av krisebilder synes å være en helt nødvendig funksjon av evalueringen. Ellers ville evaluering være unødvendig. I utdanningen er dette en ganske vanlig kritikk. Senest siden undervisning og læring er omgitt av skolens faste vegger – noe som betyr at foreldrene ikke har lengre kontroll over barnas læring – er kritikken av offentlig utdanning en del av utdanningens virksomhet. Allerede Seneca gjorde oppmerksom på at skolen eksisterer kun for skolen skyld: *non vitae sed scholae discimus* – man lærer for skolen og ikke for livet. (Sen., epist.106,12). Kritikken er forståelig, siden interessenter (foreldre, politikere, administrasjon) ikke lengre har innsikt i prosessene og innholdet i undervisningen og samtidig syns man at skolen er lite relevant for hverdagen. Til syvende og sist er det bekymringen for innvirkningen på utdanning som er en av de viktigste grunner for evaluering. Man forventer at dette vil gjøre veggene på skolene transparente, og en vil få klart for seg hva som foregår på en skole og hvordan offentlige penger blir brukt. Videre forventes at skolen blir gjennom evalueringspolitikken mer hverdagsrelevant. Dette motsir klassisk didaktikkteori som bygger på antakelsen om at institusjonelt plassert (og forsvart) undervisning (skole) trenger til å oppfylle sitt oppdrag autonomt. Utover det underkjenner man skolens premisser: skolen eksisterer (bl.a.) for å reprodusere skolekunnskap. Skolens murer og vegger adskiller både elever og lærer fra omverden. På den måten beskytte elevenes læring og lærernes undervisning fra forstyrrelser fra omverden. Det skapes en skoleverden som er mindre kompleks. For foreldrene (og samfunnet for øvrig) betyr dette at disse har ikke lengre innsyn i det som skjer på en skole. Heller ikke kan de styre de interne prosesser. Forsøk å gjøre veggene transparente er forståelige, men det er en risiko for at åpningen av skolen kan strippe læreren for hans instrumenter (autonomi, kompetanse, fagkunnskap) (Werler & Birkeland 2010). Særlig evalueringen og spesielt debatten om "evidens" (Nordenbo et.al. 2008) forsterket dette trusselbildet. Det settes den profesjonelle undervisningen i fare.

Evaluering fungerer som en «trigger» (utløser). Den skal male et bilde om en krise eller at noe er i fare. Ellers vil argumenter for å reformere en gitt struktur ikke tre i kraft. Dette argumentasjonsmønsteret blir så brukt til å reformere skolens gang med hjelp av historisk empirisk kunnskap til å møte en ukjent framtid. Her kan man erkjenne at manglende kunnskap blir likestilt med krise, men dette på et argumentativt nivå. Utover det passer tiltaket "evaluering" sammen med de tradisjonelle former for pedagogisk kontroll (visitasjon, tilsyn, supervisjon, statlig eksamen).

Siden den såkalte utdanningsekspløsjonen på 1970- og 1980-tallet (som åpnet tilgang til (høyere) utdanning for majoriteten av befolkningen i en velferdsstat), kan man ikke bare se en periode med pedagogiske omveltninger, men også en periode av (mer eller mindre styrende) reformer og evalueringer av dens virkninger. Reformen har hovedsakelig vært utført på et strukturelt, læreplan- eller organisatorisk nivå og påvirket både skole og lærerutdanning. Denne utviklingen har skutt fart siden publiseringen av de siste komparative storskalaundersøkelser. De viste gang på gang at det er en krise. Men hver gang var responsen den samme: det eneste tiltaket for å overvinne krisen er å reformere lærernes undervisning, skolen og lærerutdanningen.

Det store bildet viser et volatilt mønster av pedagogisk utviklingsarbeid. Mange reformer har ført til at lærernes profesjonelle arbeid har blitt utsatt for en flerårig periode med usikkerhet og avbrudd. Det hendte at lærernes ramme for profesjonelle handlinger ble endret så mye som fem ganger gjennom hele den profesjonelle karrieren. Siden det ble viet mye innsats til reformarbeidet, må en spørre om lærerne hadde en realistisk sjanse til å endre seg (i henhold til reformens intensjoner)? Er deres manglende evne/vilje til å endre seg eller å vedta det nye rammeverk grunnen til at man gjentatte ganger har funnet en krise? Eller er deres utholdenhet så vel som deres tradisjonsbaserte utdanning og den skjulte kulturen i yrket den virkelige årsaken til krisen? Dette betyr da intet mindre enn at krisen fungerer som en indikator for suksess og stabilitet for lærernes profesjonalitet og autonomi.

Men jeg vil hevde – med et sideblikk på Bologna-prosessen – at den nye måten å skape utdanningspolitikk etablerte et dramatisk skifte i utdanningen. Det er i de klassiske velferdsstatene en voksende forståelse av at de moderne (dvs. opplysningsbaserte) utdanningsstrukturer hvor staten har ansvaret for skolen, ikke lengre blir betraktet som tilstrekkelig løsning på det (alltid) dårlig definerte problem utdanning. Videre henger ikke den tradisjonelle måten å «holde skole» (Jean Paul) og lærerutdanningen lenger sammen.

Det blir tydelig at systemfeilene – skapt gjennom måling av utdanningen og nasjonale utdanningsstandarder – blir oppfattet som vedvarende problemer. Den forrige løsningsstrategien, som i hovedsak ble utført som politisk motiverte reformer for å løse eksisterende problemer, fungerer ikke lenger. En viktig årsak til dette synes å være at tilgang til ressurser (penger, lærere, mer profesjonalitet) tydeligvis har nådd sine grenser. Men dette betyr at "business as usual" (dvs. ved å gi mer ressurser til problemløsning) ikke lenger er rimelig. Så hvis "gjør-mer-av-det-samme"-strategier ikke lenger tjener til å løse tilbakevendende problemer, er en ny tilnærming nødvendig. Den virkelige krisen (utfordring) for utdanningen ser ikke lengre ut til å være implementeringsfeil. I lys av begrensede ressurser blir det klart at pedagogisk praksis må takle at teorien ikke ennå har tatt dette i betraktning.

Velfortjent har teorien om utdanning fått kritikk for at spørsmålet om ressursknapphet ikke er tatt i betraktning. Men ikke desto mindre vil uttrykket for mistillit ved å vise feil i pedagogisk teori gjennom evaluering av lærerutdanningen eller elevene diskreditere lærernes kompetanse og profesjonalitet. En alvorlig konsekvens synes å være at offentligheten/befolkningen mistet sin tillit til skolen og lærernes autonomi. Dens kompetanse blir ikke lenger sett på som garantist for håndteringen av fellesgodet skole. På en måte kan man si at den konstante bygging av en flerårig krise er et nødvendig virkemiddel for å gi argumenter for reformens nødvendighet som skal demonstrere politisk og administrativ aktivitet. Dette blir gjort av politikere og statsadministrasjonen for å bli oppfattet som en politisk kraft som kan produsere den ønskete fremtiden. Slik sett fungerer reformene som et symbol for framtidens pålitelighet.

5. Det sivile samfunn og kommodifisering av utdanningen

Et av de mest utfordrende mønster i dette nye «cluster» om framtidens sikring er den performative praksis. Den fornyete statlige autoritet gjennom den sentrale administrasjonen opphever det tidligere skarpe og tydelige skille mellom den offentlige og den private sfæren i utdanningen. Konsekvensen er at det offentlige gode blir kommersialisert. Men å tilby betalte pedagogiske tjenester er ikke nytt.

Utdanningstilbud som ble plassert utenfor de statlig regulerte institusjoner, har alltid vært der. Disse tilbudene ble strukturert rundt kundenes behov. I prinsippet er dette ikke noe problem så lenge disse tilbyr å dekke umiddelbare behov for en kortere periode. Situasjonen er annerledes i forhold til institusjoner som arbeider for et liv i den ukjente fremtid. Verken den etterspørrende klient eller

tilbyderen av utdanningstjenester kan gjøre konkrete, dødssikre uttalelser om hvordan framtiden vil se ut. Det er også nytt at de offisielle grenser for skole og universitet, som ble tegnet av staten i nasjonsbyggingsfasen, anses å bli brutt ned av staten. Dette skjer fordi utdanning blir tilskrevet en investeringskarakter. Utdanning får tildelt en verdi som tilsvarer det industrielle arbeidsliv (arbeidsmengde) og den tilsvarende kjøpekraft. Utover det har man innført kvasi-markedsbaserte mekanismer for å regulere disse institusjoner (planlegging/prosess). Staten betrakter det som sin oppgave å sikre kun grunnleggende opplæringsbehov (i form av minimumsstandarder, ofte representert som nasjonale utdanningsstandarder). Denne utviklingen står i kontrast til den velferdsstatlige strategi for å skape like muligheter gjennom dekommodifisering (Werler 2007).

I mesteparten av det 19. og 20. århundre har staten dominerte offentlig utdanning. Det var staten som ble oppfattet som spesialist for utdanningen og som kunne garanterte dette gjennom sine utdanningsinstitusjoner (skole, universitet). Som samfunnsaktør forberedte staten elevene til den ukjente fremtiden ved hjelp av lærerutdanningen, læreplansutvikling og finansiering av sine tilbud. Hovedsakelig har dette blitt gjennomført i danningens navn. Når vi ser på den moderne konstellasjon av det tidligere velferdssamfunn, kan vi se en utvikling som gir retten til de rasjonelt fungerende og aktivt deltakende (og krevende) elever. Dette konsept har utvidet tradisjonelle forestillinger om utdanningens kontroll – eller mer presist reverserer den. Dette gjør at man bruker teknikker og strategier som er forskjellige fra tidligere. Dette uskarpe bilde av grensen mellom den offentlige og den private sfæren er av interesse.

De ulike prosessene bak utdanningens kommodifisering har vært etablert i stor grad gjennom ikke-statlige organisasjoner som Verdensbanken, OECD, EU. Utover det vokste innvirkningen av NGO på det nasjonale nivå. Man kan si at de endrede interesser av de endrete sivile samfunn finner sitt uttrykk i det.

Denne utviklingen var preget av stadig oppmuntring fra offentlige myndigheter eller statlige etater for å nå ut over sine tradisjonelle funksjoner/oppgaver for å aktivere borgere og institusjoner til å ta ansvar for sine prestasjoner og sin lykke. Det skjedde for å differensiere spredning av utdannings-tilbudene siden disse tidligere på en eller annen måte var monopoliserte gjennom staten. På den andre siden finnes nå et voksende marked for privat finansierte og organiserte pedagogiske tilbud som vokste frem i skyggen og med støtte fra staten. De ulike regjeringer anerkjenner disse skoler og

tiltak som partnere i produksjonen av utdanning. Konkurransen brukes nå hovedsakelig som et styringsinstrument.

Selv når det generelle bildet av det nye utdanningslandskapet fremstår som uklart og forvirrende, så framstår utdanning som en blandet økonomi med offentlige og private tilbud. Flere og flere skolefunksjoner tilbys av profittfokuserte aktører. Flere og flere husholdninger blir villig til å investere i sine barns fremtid. De investerer i private leksjoner, privat skole, flere språk, i ytterlige musikk- eller kunstundervisning. Spesielt i kjølvannet av PISA kan man gjenkjenne et voksende marked for pedagogiske produkter som er ment å forbedre elevenes læring. Med hensyn til profittfokusert skolegang og offentlige skole som gjør bruk av tiltakene kan vi observere en ganske ny utvikling etter en mer enn 200 år lange periode med statlig skole som utelukket konkurransedyktige tiltak og kommodifisering som løsning for dårlig definerte problemer med utdanning.

Det som blir tydelig, er at synet på at statlig pedagogisk arbeid (skole) og kontroll utført av offentlige tjenestemenn som jobber for det felles beste, har erodert. Den offentlige utdanningsinstitusjonen blir faktisk ombygd i henhold til arbeidspraksis, verdiene og logikken i konkurransebasert produksjon. Kommersielle og markedsliberale interesser har kommet til å spille en viktig rolle når det gjelder levering av hva som er oppfattet som «god» utdanning. Dette gjelder da for foreldre, vitenskaper og den statlige administrasjon. Det er avgjørende at det er generelt akseptert at den industriøse arbeidsorganisasjonen som er rettet mot profitt vil tjene skoler og elevene beste samt at det vil styrke det fellesgode. Det er overraskende at grunnleggende velferdsstatlige handlingsmønstre er gitt opp for å oppnå de samme mål. Gjennom det rekonfigureres det moderne utdanningsbegrep i den senmoderne velferdsstat. Det synes å være tvetydig at egoismebaserte handlingsmønstre skal være i stand til å produsere resultater som er mer eller mindre like de som den altruismebaserte velferdsstaten skaper.

6. Foreldre og lærende som kunder

I løpet av de siste to tiårene har det vært et bemerkelsesverdig skifte fra eleven som danner seg til en markedstilpasset kunde av læringsmuligheter. Det nye imperativ er at foreldre (eller elever) har retten til å velge – selv om de ikke er fullt informert eller har nok kompetanse til å gjøre risikable valg på grunn av deres kunnskap, deres bosted etc.

Den symbolske figuren «kunden» har fått et eget liv og spiller en viktig rolle i den pedagogiske

debatten. I motsetning til tidligere perioder har foreldrene lov til å velge en skole for sine barn i tråd med deres interesser, verdier eller deres familiebudsjett. Dette kan tolkes som en indikator på et endret syn på utdanning. Staten vil ikke nødvendigvis ta ansvar for å tilby alle utdanninger. Dette peker mot et endret statskonsept: Staten er ikke lenger villig eller i stand til å ta ansvaret for å sikre samfunnets fremtid.

Det nye sosiale faktum er at kunden (eleven) ikke lenger blir sett på som en halvborger som er avhengig av velferdsstaten. Men heller ikke individuelle bekymringer er i offentlighetens interesse. Eleven må velge – samme hva. Helt klart: når en velger, så skjer dette ut fra egen nytte. Men dette selvbeskyttende konsumistiske moment rister på solidaritetskonseptet til velferdsstaten. Som indikatorer på pedagogisk kvalitet brukes nå elevens eller studentens opplevelse av undervisning. Samtidig propagerer staten at å kunne velge vil tjene ens utdanning. Men dette fungerer samtidig som metonym for fremtidige sikkerhet. Men hva kan staten vite om fremtiden? Følgelig er et motbilde gitt: det felles gode utdanning må individualiseres og brytes ned til enkelte komponenter som kan velges. Dette bildet skal forespeile at fremtidige sikkerhet er mulig så lenge den enkelte velger – til tross for at fremtiden alltid er tvetydig –, og at gode valg er avhengig av å være godt informert om konsekvensene av disse valgene. For å oppsummere kan en holde fast ved at elever må råde over evnen til å velge det «riktige» læringstilbud.

7. Omforming av pedagogiske ideer

Følgende avsnitt kommer ikke med uttalelser om utdanningskonsepter som representeres gjennom det akademiske feltets pedagogisk filosofi. Snarere er det om hvordan folk tenker om utdanning på et hverdagslig nivå. Det er ikke overraskende at mange pedagogiske ideer i etterkrigstiden ble påvirket av sosiologi eller psykologi. Disse feltene var viktige støtteelementer ved etableringen av velferdsstaten. Man kan si at de fungerte som støteteorier. Innenfor rammen av velferdsstaten ble utdanning sett som et problem som oppstår gjennom ulik sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn (i noen regioner i Europa kommer geografisk bakgrunn i tillegg). Velferdsstatens skole var der i hovedsak for enkeltpersoner eller deres familier. Med hensyn til dette har typiske tema innefor dette rammeverket vært: elevens behov, sosial rettferdighet, likestilling i mer eller mindre hierarkiske samfunn eller de kulturelle utfordringer som følge av innvandring. Effekter av ekskludering bør løses opp gjennom økende inkludering. På en måte kan man si at utdanning ble koblet til fenomenet heterogenitet og resulterende konflikter bør løses gjennom bruk av homogenisere tilnærminger.

Livssjanser for studenter har blitt sett på som påvirket av sosiale eller kulturelle forhold eller at det ikke var nok ressurser (finansiering; dyktige medarbeidere). En veldig generell løsning på problemet ble sett i enda mer utdanning (som ble vurdert som bedre utdanning) fordi det ble opplevd mangel på det, de har blitt oppdratt under ugunstig forhold eller de bodde på feil sted. Argumentasjonen bygger i hovedsak på et krisekonsept som skapte forutsetningene for reformarbeidet. Det tradisjonelle mønsteret for løsningen av disse problemene var å forsterke utdannings tiltak (struktur, læreplan, lærerutdanning).

Det konseptuelle repertoar fra denne perioden inneholder mange ulike tilnærminger og teoretiske tvister. På grunn av svært høy kontingens har mest av dem dukket opp som åpne og er i all hovedsak preget av teori-praksis-kontroversen. Senere ble dette emnet erstattet av debatt om evidens. Hva som fungerer, ble utprøvd i praksis og målt i lys av politisk definerte standarder.

Allerede på 1970-tallet opplevde velferdsstaten sitt klimaks. En ytterligere økning av problemer som skulle behandles av staten, var ikke mulig. Ved overgangen fra 1980- til 1990-tallet dukket et ganske nytt sett av ideer om pedagogisk produksjon opp. Konseptene som ble brukt innenfor utdanningspolitikk og undervisning, har sin bakgrunn i NPM. Dette kan best beskrives som administrative kontrollteorier. I det lange løp har de fått stor innvirkning på hvordan offentlig administrasjon driver sin virksomhet og hvordan den tolker utdanning. Spesielt målstyrings-terminologien og -teknologien fikk sterk innvirkning. Det viser seg at disse tilnærmingene skifter fokus fra input til output. Det som teller er resultatet og i mindre grad forutsetningene (premissene) og kvaliteten til prosesser. Slik kan en konkludere med at bedre definerte forventninger erstattet responsen til det som er beskrevet som dårlig definerte problemer. Nasjonale utdanningsstandarder erstattet danningsbegrepet (Werler 2010). I flere år har man kunnet observere økt gjennomslagskraft til den såkalte evidence-bevegelsen. I lys av bevegelsen betyr dette at man prøver å oppnå bestemte pedagogiske mål gjennom prosesskontroll. Lærere blir oppfordret (mer eller mindre sterkt) til å bruke didaktiske tilnærminger som fungerer.

Hele den pedagogiske geskjeft i de vestlige samfunn med sine tradisjonelt ukjente resultater regnes som et kontrollproblem. Statlig kontroll gjennom sentralisering, administrativ kontroll gjennom ansvarlighetsstyring (accountability) og selvkontroll gjennom ansvar for egen læring (resultater) er bare stikkord som indikerer en stor endring i institusjonalisert utdanning og den politikken som gir

opphav til det. Velferdsstaten utdanningsprosjekt har en tendens til å anta at menneskets fullkommengjøring er oppnåelig ved hjelp av godt planlagt opplæring og trening. Derfor var det statens rolle å gi pedagogiske tilbud gjennom konstruksjonen av skikkelige sosiale, kulturelle og økonomiske vilkår for undervisning og læring.

Ser en på ledelsestilnærmingen gjennom *conditio humana*-linsene vises det et annet bilde. En går ut fra at individer prøver å maksimere sine fordeler og blir derfor tiltrukket av teorier om selv-empowerment. Med bakgrunn i dette kreves det sterke og tydelige administrative kontrollmekanismer for å skape muligheter for læring (så lenge de betaler for det og/eller er forpliktet til det). Man kan si at de «nye» individer ser etter administrasjonens autoritet, og de opprettholder restriksjoner, dempninger og sanksjoner.

Oppsummering: Mens «old school»-utdanningen krevde mer av det samme for å løse problemer, insisterer derimot «new school»-utdanningen på overvåking, sanksjoner, allokasjon og innstramming. Elevene blir sett som rasjonelle aktører, som er klar over sine vegvalg og dets konsekvenser. Slike tankesett er preget gjennom «doability» eller social engineering. På en eller annen måte brukes nå *animal rationale* konsept som ressurs for utdanningspolitikken. En viktig effekt av dette verdensbildet synes å være at administrasjonen flyttes bort fra å se undervisning som en kontingent prosess til å se undervisningen i lys av studentenes tilskrevne og forventede prestasjoner.

Referanser

- Botten-Verboven, Carla et.al. (2010). *Matematikk for alle, ... men alle behøver ikke å kunne alt. Idédokument*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Cuban, Larry; Shipps, Dorothy (eds.): *Reconstructing the Common Good in Education. Coping with Intractable American Dilemmas*. Stanford University Press, Stanford 2000
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Hopmann, Stefan T.; Brinek G.; Retzl, M. (eds.) (2007). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA*. Wien: Lit
- Hörmann, Bernadette (2007). *Disappearing Students. PISA and Students With Disabilities*. In: Hopmann, Stefan. Th.; Brinek G.; Retzl, M. (eds.), pp. 157-174
- Labaree, David (1997). *Public Goods, Private Goods. The American Struggle over Educational Goals*. American Educational Research Journal, v 34, no 1, pp. 39-81
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Susan Østergaard (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole – Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Offe, Claus (1996): *Modernity and the State. East and West*. Cambridge. Polity Press
- Seneca. Epistulae morales ad Lucilium. Online:
<http://www.archive.org/stream/luciusannaussen02senegoog#page/n376/mode/1up> (6.12.2010)
- Voegelin, Eric (2000). *In Search of Order. Order and History*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Werler, Tobias (2004). *Nation, Gemeinschaft, Bildung. Die Evolution des modernen skandinavischen Wohlfahrtsstaates und das Schulsystem*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Werler, Tobias (2007): *Wenn aus Gerechtigkeit Vorzüglichkeit wird. (Chancen)Gleichheit und Schulbildung in Skandinavien*. In: Dose, Inken et. al. (eds.): *Vorbildfunktion vs. Entsorgungspädagogik? Schulpolitik und Bildung in Skandinavien und Deutschland*. Berlin: Edition Kirchhoff & Francke, pp. 39–65
- Werler, Tobias (2010): *Danning og/eller literacy? Et spørsmål om framtidens utdanning. (Bildung and/or Literacy? A Question about the Educations Future.)* In: Midtsundstad, J; Willbergh, I. (eds.): *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*, Oslo: Cappelen, pp. 76–96
- Werler, Tobias; Nils R. Birkeland (2010): *Teaching – Professionalism at Stake? On the impact of Norwegian Teacher Education Students new Motifs for Choice of Career*. In: Werler, Tobias; Birkeland, N.R.; Cameron, David L. (eds.): *When Education Becomes Health*. Waxmann: Münster (in print)