

# Ideen om Lærelyst

En idéanalyse av offentlige utdanningsdokumenter

**Solveig Furholm**

Pedagogikk - utdanning, danning og oppvekst  
45 Studiepoeng

Institutt for pedagogikk  
Utdanningsvitenskapelig fakultet



# SAMMENDRAG

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Ideen om Lærelyst
Av	Solveig Furholm
Emnekode	Ped 4392
Semester	Vår 2023

## Stikkord

- Lærelyst
- Vurderingsforskrift
- Utdanningspolitikk
- Offentlige utdanningsdokumenter
- Politikkutforming
- Utdanning
- Regulering
- Innramming
- Styring
- Byråkratisk-profesjonell modell
- Postbyråkratisk modell
- Ideer
- Masterideer
- Idéanalyse
- Ansvarliggjøring

## Sammendrag av oppgaven

Denne masteroppgaven tar for seg hvordan beslutninger begrunnes i utdanningspolitikken, og legger føringer for omgivelsene rundt seg. Ved å bruke «lærelyst» som et «kikkhull» på norsk politikkutforming, har jeg undersøkt hvordan lærelyst blir omtalt i enkeltstående offentlige tekster, og om vektleggingen av lærelyst utgjør en bærende idé som blir formet over tid gjennom ulike utdanningsrelaterte diskurser. Formålet med min oppgave fremgår av problemstillingen:

*Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan «lærelyst» som reformidé kommer til uttrykk på ulike måter i offentlige utdanningspolitiske tekster og endrer seg på tvers av tekstsjangre, områder og tidsrom fra 1990 til 2021. I denne rammen vil jeg analysere hvilken betydning ideen tillegges i kommunikasjon om utdanningsreformer. Det er særlig interessant å forfølge ideen over tid, ikke minst for å analysere hvordan ideen om «Lærelyst» endte med å bli et rettslig begrep i vurderingsforskriften §3-3 fra 2020.*

I lys av denne problemstillingen vil jeg legge vekt på fire forskningsspørsmål som drøftes i lys av den utvalgte teorien, og det empiriske datamaterialet mitt som består av offentlige tekster som blant annet innstillinger, stortingsmeldinger og NOUer.

Jeg har systematisert datamaterialet kronologisk, og gruppert dokumenter etter hvilket format de representerer (politiske tekster, forvaltningstekster og fagtekster). På denne bakgrunn spør jeg;

1. Hvor i tekstmaterialet oppstår ideen om lærelyst?
2. Hvordan har ideen om lærelyst blitt overført, oversatt og kontekstualisert?
3. Hva synes å ha vært de viktigste begrunnelsene for endringene i bruken av lærelyst som reformidé?
4. Kan lærelyst identifiseres som en masteridé?

Oppgaven legger til grunn en idéanalytisk tilnærming som innebærer å kartlegge aktørenes ideer for å kunne bidra til å forklare handlingsvalg (Béland & Cox, 2011). Det empiriske materialet er samlet inn ved hjelp av Lovdata Pro og regjeringen.no. Utvalget består av 78 offentlige dokumenter som bruker lærelyst i en periode fra 1992-2021. For å klassifisere og kode dokumentene ble dataprogrammet Nvivo 12 Pro brukt, før det ble gjort en diakron

analyse av alle dokumentene. Videre ble 13 relevante tekster plukket ut til en synkron analyse hvor tekstenes meningsenheter som inneholder lærelyst, ble analysert i lys av en analytisk rammemodell inspirert av modeller fra Maroy (2007, 2009a) og Hopmann (1999, 2008). Analysen er satt i sammenheng med utvalgte teoretiske perspektiver for å kunne svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Det foreligger også et svar til grunn fra Utdanningsdepartementet etter en forespørsel fra undertegnede om bakgrunnen for bruken av lærelyst i vurderingsforskriften.

Resultatene av analysen viser at politisk nivå bruker lærelyst i mye større grad i sine tekster enn forvaltnings- og fagnivå. Videre viser analysen at dokumentene legger vekt på lærere ved å hevde at de er den aktøren som har størst betydning for elevenes lærelyst, mens ordlyden i ny formålsparagraf fra 2008 kan sies å være den største enkeltendringen for hvordan lærelyst innrammes som en regulativ ide, som kan ha stor betydning for hvordan utdanning organiseres i ettertid.

Hovedargumentene for hvordan lærelyst kommer til uttrykk i de offentlige utdanningspolitiske tekstene, er at bruken og forståelsen av lærelyst har endret seg fra å være noe eleven *er* eller *har* naturlig i seg som skal stimuleres og styrkes gjennom danningprosessen der lærerens fremste instrument er didaktikken. Reformen Kunnskapsløftet for grunnopplæringen har vært med å endre denne tilnærmingen til at lærelyst er noe skolen er ansvarlige for å *gi* elevene gjennom utfordringer i trygge omgivelser, opplevelse av mestring, kjennskap til læringsmål og varierende arbeidsoppgaver. Lærelyst blir gjennom ord og begreper i større grad dekontekstualisert ved å sees i sammenheng med hva som generelt sett kan gjøres av både eleven og de rundt for at hen skal ha motivasjon og lyst til å lære.

Hovedkonklusjonen er at utdanningsfeltet påvirkes av samfunnsendringer og beveger seg mot en postbyråkratisk modell der utdanningspolitikken preges av en mer detaljert regulering og ansvarliggjøring av alle aktørene i skolen. Videre viser alle de ulike dokumentnivåene til lærelyst som en overhengende idé som må være til stede for at elevene skal lære. Lærelyst har dermed en normativ funksjon i tekstene for å binde sammen aktører på tvers av tekstsjangre og utdanningspolitiske områder.

# Forord

Min pedagogikkutdanning på UIO og et semester på Samfunnsvitenskapelig fakultet, har gitt meg en interesse for utdanningspolitikk og politikktutforming. Spesielt er det spørsmål knyttet til hvordan samfunnsendringer og politiske beslutninger har påvirkning på pedagogisk praksis som har tatt min interesse. I mitt arbeid med bachelor oppgaven, undersøkte jeg om tverrfaglige temaer vil fremme relevansen og forståelsen av formålet med opplæringen.

Arbeidet med styringsdokumentene til denne oppgaven fant jeg interessant og givende å jobbe med. Så da jeg sammen med noen lærere kom til å diskutere hvordan lærelyst var plassert i vurderingsforskriften, og hvordan dette skulle brukes i praksis, bestemte jeg meg for at dette ville jeg undersøke nærmere.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Kirsten Sivesind. Tusen takk for lærerike diskusjoner, gode råd, oppmuntring og ambisjoner på mine vegne. Det har gitt meg motivasjon til å fortsette i en til tider krevende prosess.

Takk til alle de fine medstudentene jeg har blitt kjent med gjennom mine seks år på Blindern. Takk for kollokviegrupper, latter og kaffepauser.

Mamma, tusen takk for hjelp til korrekturlesing.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min familie, Roger, Julie og Mathilde. Dere har vært tålmodige og støttende i disse årene jeg har vært student, ikke minst i tiden med denne masteroppgaven.

Solveig Furholm

Nesodden, 2023

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1	<i>Problemstilling</i> .....	3
1.2	<i>Avgrensning</i> .....	4
1.3	<i>Oppgavens struktur</i> .....	6
<b>2</b>	<b>Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>7</b>
2.1	<i>Politikkens operasjonelle virke i samfunnet</i> .....	8
2.1.1	<i>Teoretisk rammeverk</i> .....	11
2.2	<i>Ideene, hvor kommer de fra og hvordan brukes de?</i> .....	16
2.3	<i>Oppsummering</i> .....	18
2.4	<i>“Kan du levere?” – ansvarliggjøring i praksis</i> .....	19
<b>3</b>	<b>Metode</b> .....	<b>21</b>
3.1	<i>Forskningsdesign</i> .....	21
3.2	<i>Datagrunnlag og datainnsamling</i> .....	23
3.2.1	<i>Styringsdokumentene</i> .....	23
3.2.2	<i>Lærelyst - i lover og forskrifter</i> .....	26
3.2.3	<i>Utvalg: Valg av offentlige dokumenter</i> .....	28
3.2.4	<i>Analyse ved bruk av Nvivo</i> .....	29
3.3	<i>Analysestrategi</i> .....	30
3.3.1	<i>Diakrone og synkrone mønstre</i> .....	31
3.4	<i>Kvalitets sikring</i> .....	35
3.4.1	<i>Reliabilitet</i> .....	36
3.4.2	<i>Validitet</i> .....	37
3.5	<i>Refleksjoner</i> .....	38
3.6	<i>Oppsummering</i> .....	39
<b>4</b>	<b>Udir som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer</b> .....	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>Ideen om lærelyst på reise: en analyse av offentlige utdanningsdokumenter</b> .....	<b>42</b>
5.1	<i>Brevet fra Udir til Kunnskapsdepartementet</i> .....	43
5.2	<i>Lærelyst fordelt på dokumenter og styringsnivåer</i> .....	45

5.3	<i>Diakron analyse – fordeling av dokumentene over tid</i> .....	48
5.4	<i>Synkron analyse - funn fra 13 reformdokumenter</i> .....	50
5.4.1	1990-tallet.....	50
5.4.2	2000- tallet.....	54
5.4.3	2010- tallet.....	60
5.4.4	Sammenligning av funnene fra 13 utvalgte dokumenter.....	66
5.5	<i>Oppsummering</i> .....	73
<b>6</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>75</b>
6.1	<i>Lærelyst sin oppstandelse</i> .....	75
6.2	<i>Lærelyst på reise</i> .....	77
6.3	<i>Endringer i bruken av lærelyst</i> .....	82
6.4	<i>Lærelyst som masteridé</i> .....	87
<b>7</b>	<b>Oppsummering og konklusjon</b> .....	<b>91</b>
	<b>Litteratur</b> .....	<b>96</b>
	<b>Vedlegg</b> .....	<b>107</b>

## **Figur- og tabelloversikt**

Figur 3.1: Diakron og synkron analyse, s. 32

Figur 3.2: Rammemodell for analyse av politisk styring av utdanning, s. 35

Figur 5.1: Forekomst av antall dokumenter som anvender ordet lærelyst i utvalget på 78 dokumenter, s. 46

Figur 5.2: Forekomsten av antall dokumenter, totalt 78, som anvender seg av ordet lærelyst fordelt på de tre styringsnivåene, s. 47

Figur 5.3: Hvordan ordet lærelyst framtrer i de 78 dokumentene over tid, fordelt på de ulike dokumenttypene, s. 48

Figur 5.4: Viser min rammemodell for dokumenter skrevet på politisk nivå, s. 67

Figur 5.5: Viser min rammemodell for dokumenter skrevet på forvaltningsnivå, s. 68

Figur 5.6: Viser min rammemodell for dokumenter skrevet på fagnivå, s. 69

Figur 5.7: Oppsummerer de 13 utvalgte dokumentene i en felles modell, s. 79

Tabell 3.1: Oversikt over attributter, s. 29

Tabell 3.2: Eksempler på koder fra Nvivo, s. 30

Tabell 5.1: Viser alle innstillinger som bruker lærelyst i 2016-2017, s. 49

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Stillingsutlysninger

Vedlegg 2: Mitt utvalg

Vedlegg 3: Epost til Udir

Vedlegg 4: Epost fra Udir

Vedlegg 5: Kodebok



# 1 Innledning

Vinteren 2023 utlyste Nordre Follo Kommune flere lærerstillinger på Finn.no og egne kommunale nettsider (Nordre Follo Kommune, 2023a, 2023b; vedlegg 1). I stillingsannonse heter det blant annet: «Vi trenger flere engasjerte og dyktige lærere som kan bidra til lærelyst og et godt skolemiljø» (Nordre Follo Kommune, 2023a). Ved første øyekast er det ingenting å reagere på i denne utlysningen. Kommunen ser ut til å ta sin arbeidsgiverrolle alvorlig, som ansvarlig for god utdanning i kommunen som ønsker engasjerte og dyktige lærere i sine klasserom. Kvaliteter som å bidra til lærelyst og et godt skolemiljø anser kommunen som essensielle for arbeidsplassen.

Så hva er det som gjør at jeg må lese denne overskriften flere ganger? - Jo, det er ordene: *å bidra til lærelyst*. Selv om det høres ut som en naturlig del av mandatet til læreren, kan man spørre seg hvorfor lærelyst utheves i en annonsetittel og hvilken mening som tillegges ordet lærelyst.

I forbindelse med utdanningspolitiske reformer og beslutninger dukker det opp både «nye» og «gamle» ord som passer inn i den til enhver tids endring. Dette kan være ord som for eksempel lærelyst, eller andre som dybdelæring, tverrfaglige temaer, læreløft, livslang læring, kompetanse og kultur for læring. Felles for mange av disse ordene er at de adopteres som ideer inn i organisasjonen som løsning på en problembeskrivelse, og de brukes ofte uten en klar definisjon, som om ideen er selvbegrunnende og blir tatt for gitt (Røvik, 2015).

Utdanningspolitiske ideer berører de fleste mennesker i løpet av livet, i og med at alle er gjennom en skolegang, kort eller lang, som former hvordan beslutninger fattes ved bruk av ord, begreper og andre meningsuttrykk. Ved endringer gjennom utdanningsreformer har alle, om det er lærere, organisasjoner, foreldre eller andre interessenter, mulighet til å komme med sin mening om det som diskuteres gjennom høringer. Og for unge mennesker vil kommunikasjon om ideene og meningen med beslutningen hjelpe dem med å forstå hvorfor de skal lære det som undervises i skolen, eller hvorfor skoledagen er lagt opp som den er. Dette gjelder ikke minst valg av ord og begreper i de juridiske tekstene som regulerer opplæringen med konsekvenser for hvordan elever erfarer sin skolehverdag.

Rosén, Arneback og Bergh (2021) skiller mellom det juridiske av og i utdanningen i sin innramming av hvordan man kan forstå hensikten og meningen med regulative tekster. De

anser policy både som en formell regulering av skolen og som en innholdsmessig form for styring som angår aktører på ulike nivåer som tar regelverket i bruk. Hver og en gruppe av aktører må fortolke tekstene til sitt formål, og de må leses i lys av andre tekster som gir mening i fortolkningsprosessen. I denne sammenheng vil ord skape sammenheng. Det gjelder særlig buzzword som fremstår som masterideer (Røvik og Pettersen, 2015; Stenersen og Prøitz, 2020).

Stenersen og Prøitz (2020) skriver hvordan noen ord tar form av å være buzzword med bakgrunn i å være behagelige ord eller setninger som gir politiske aktører retning og legitimitet for å rettferdiggjøre politiske endringer eller nye ideer. Disse ordene kan ha stor betydning i innrammingsprosessen av politiske problemer som skal løses og være behjelpelig med dette. Ord kan få tyngde og legitimitet uten å bli definert hvis de blir nevnt mange nok ganger, og på den måten kan de bli anerkjent som viktige ideer og faktorer for politisk adferd for hvordan politiske problemer forstås og definerer mål og strategier (Béland & Cox, 2011). Ideer kan komme til uttrykk på ulike måter; Béland og Cox (2011) skriver at ideer kan utgjøre årsaksoppfatninger der en idé er et produkt av hvordan vi kobler egne tanker og fortolker det med våre omgivelser. En idé kan tegne opp linjer og koblinger mellom mennesker vi mener er relatert til hverandre, og dermed ende opp som en oppskrift for handling (Béland & Cox, 2011, s. 3–4). Disse ideene kan være av kortvarig interesse uten å befestes i den politiske retorikken, men de kan også få innholdsmessig tyngde i reformdokumentene. Til tross for at ordene høres fine ut i de politiske og offentlige dokumentene, er det til tider vanskelig for lærere og skoleledere å operasjonalisere dem.

For å gi ord mening utover seg selv, bør det stå sammen med flere ord i en kontekst. Kurunmäki (2005, s. 182) på sin side skriver at et begrep er et knutepunkt hvor ord og ideer møtes og blir til en meningsenhet. Begrep er ord som har flere betydninger, der dette har sammenheng med teorier der ordet gir mening i en faglig kontekst. Det vil si at politiske og sosiale begrep alltid er potensielt stridbare fordi det finnes flere betydninger. Samtidig omtaler Bergström og Boréus (2005) ideer som «en tankekonstruksjon som till skillnad från de flyktigare intrycken eller attityderna utmärks av en viss kontinuitet» (Bergström & Boréus, 2005, s. 149). Ideer kan kontrollere avgjørelser og oppførsel gjennom å fremstå som politiske løsninger, som problemdefinisjoner, eller som en funksjon for offentlig filosofi, eller som Mehta (2011, s. 27) kaller *Zeitgeist* som er sett av antagelser som samfunnet sosialt er enige om, og dermed ikke er oppe til diskusjon. Denne sosiale enigheten har en stor påvirkning på policy, noe som støttes av Røvik og Pettersen (2015) som på sin side anser masterideer som

nettopp reformutløsende ideer, som får plass i den politiske prosessen gjennom å være løsninger. I denne prosessen gis de stor legitimitet ved å tilkoble seg sentrale verdier i det moderne samfunnet og bli institusjonalisert som selvbe grunnende ideer.

Med denne teorien som bakgrunn har ordet *lærelyst* fanget min oppmerksomhet. Ordet inngår i en formulering i den nye vurderingsforskriften. Der står det: «*Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget*» (Vurderingsforskriften, 2020). Dette høres flott ut, men hva betyr det å bidra til lærelyst underveis, og hvordan forstås lærelyst i de tilstøtende politiske dokumentene til vurderingsforskriften? Er det slik at fortolkninger av ordet lærelyst vil ha ulik betydning avhengig av hvem som tolker det, og hvordan formes betydningen av ordet av diskursive ideer som preger den utdanningspolitiske retorikken?

Det er foretatt studier som fokuserer på hvordan politikken utformes ved hjelp av faglige eksperter (J. Christensen & Holst, 2017, 2020; Steiner-Khamsi et al., 2022), studier på læreplaner og læreplanarbeid (Engelsen, 2019; Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020; Sivesind, 2019), og studier av ideer og ord slik de anvendes i de politiske dokumentene (Engelsen, 2003; Schmidt, 2008; Stenersen & Prøitz, 2020). Men jeg har ikke funnet forskning som forfølger enkeltordet lærelyst over en lengre tidshorison for å undersøke hvordan meningen med ordet gis innhold og endrer betydning gjennom offentlige politiske tekster, slik jeg gjør i min undersøkelse. Dette arbeidet er viktig, da det viser hvordan ord og begreper innrammes forskjellig på ulike steder og til ulike tider, relatert til den utdanningspolitiske diskursen. Dette er mitt bidrag til forskningsfeltet.

## 1.1 Problemstilling

Jeg interesserer meg for hvordan beslutninger begrunnes i utdanningspolitikken og legger føringer for omgivelsene rundt seg. Hvordan den politiske diskursen er med å ilegge betydning til begreper eller ideer, hvordan økonomiske, pedagogiske eller partipolitiske hensyn blir tematisert, og hvorvidt begrunnelsene bygger på forskningsbasert evidens, er interessante spørsmål som gjelder mange parter og derfor interessante å besvare.

Gjennom å gjøre en idéanalyse av utdanningspolitiske dokumenter, vil jeg bruke «lærelyst» som et «kikkhull» for å analysere norsk politikktutforming, både ved å undersøke hvordan lærelyst blir omtalt i enkeltstående offentlige politiske tekster, og om vektleggingen av

lærelyst utgjør en bærende idé som blir formet over tid gjennom ulike utdanningsrelaterte diskurser. Formålet med min oppgave fremgår av problemstillingen:

*Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan «lærelyst» som reformidé kommer til uttrykk på ulike måter i offentlige utdanningspolitiske tekster og endrer seg på tvers av tekstsjangre, områder og tidsrom fra 1990 til 2021. I denne rammen vil jeg analysere hvilken betydning ideen tillegges i kommunikasjon om utdanningsreformer. Det er særlig interessant å forfølge ideen over tid, ikke minst for å analysere hvordan ideen om «Lærelyst» endte med å bli et rettslig begrep i vurderingsforskriften §3-3 fra 2020.*

I lys av denne problemstillingen vil jeg legge vekt på fire forskningsspørsmål som vil drøftes i lys av den utvalgte teorien og det empiriske datamaterialet mitt som består av offentlige tekster som blant annet innstillinger, stortingsmeldinger og NOUer. Jeg har systematisert datamaterialet kronologisk, og gruppert dokumenter etter hvilket format de representerer (politiske tekster, forvaltningstekster og fagtekster). På denne bakgrunn spør jeg;

5. Hvor i tekstmaterialet oppstår ideen om lærelyst?
6. Hvordan har ideen om lærelyst blitt overført, oversatt og kontekstualisert?
7. Hva synes å ha vært de viktigste begrunnelsene for endringene i bruken av lærelyst som reformidé?
8. Kan lærelyst identifiseres som en masteridé?

## 1.2 Avgrensning

I oppgaven har jeg valgt å analysere offentlige politiske dokumenter relatert til utdanning. Dette for å undersøke hvordan ideen om lærelyst blir omtalt fortløpende av politiske og andre offentlige aktører, og ikke som det endelige resultatet av kommunikasjonen som formuleres for eksempel i læreplaner. Jeg har brukt regjeringen.no og databasen Lovdata Pro for å finne relevante offentlige utdanningspolitiske dokumenter som inneholder lærelyst, og jeg fant 78 dokumenter innen en periode fra 1990-2021. Lovdata Pro er et arkiv over historisk juridiske dokumenter, der man enkelt kan bruke filtrering og sortering for å innskrenke sitt søk (Stiftelsen lovdata, 2022).

Jeg ønsker i min forskning å bruke lærelyst som et begrepsmessig kikkhull inn på norsk politikkutforming på utdanningsfeltet, for å undersøke hvordan ideer inntreer og er til stede i det politiske budskapet gjennom tekster (Bratberg, 2017).

Wodak og Meyer (2015) mener at det å sammenligne utdanningspolitiske tekstsjangre med ulikt format er viktig sett i en historisk sammenheng. En slik sammenlikning hjelper en til å se hvordan politisk handling, sjangre og temaer interagerer med hverandre. På denne bakgrunn skiller jeg mellom ulike tekstformater som innstillinger, representantforslag, proposisjoner, stortingsmeldinger, lover, NOUer osv som jeg klassifiserer i tre kategorier: politiske tekster, forvaltningstekster og fagtekster.

I oppgaven legger jeg vekt på en ideanalyse med henvisning til Bratberg (2017), og Béland og Cox (2010).

Forfatterne legger vekt på de politiske ideene og hvordan de kan komme til uttrykk gjennom ulike utsagn og dokumenter, ved at politiske avgjørelser ofte reflekterer deres foretrekkende tolkning. Forfatterne mener derfor at ideer gir makt til aktørene gjennom å være en del av institusjonene, hvor ideene blir institusjonalisert og derigjennom legitimert og maktdifferensiert (Béland & Cox, 2010, s. 9). For å belyse ideenes maktdimensjon bygger jeg på flere teorier som er beslektet. For det første viser jeg til Maroy (2007, 2009a, 2012; 2019c) som tegner opp et bilde av hvordan politiske kontrollmekanismer opererer i samfunnet. For det andre viser jeg til Hopmann (1999, 2003, 2008) som spesifiserer styringen av læreplandiskursen på ulike nivåer. For det tredje anvender jeg teorier av Lundgren (1990) for å tydeliggjøre hvordan evaluering har en sterk styrende effekt på diskursen, og dermed meningen som tillegges begrepet lærelyst. For det fjerde analyserer jeg ideenes betydning og varighet ved hjelp av Røviks (2007; 2015) beskrivelse av oppskrifter, og hvordan de forplanter seg inn i statlige institusjoner. Disse fire teoretikerne anvender seg av beslektede teoretiske perspektiver og er overlappende i bruken av begreper.

I min tilnærming til de ulike offentlige dokumentene jeg skal analysere, har jeg valgt å ikke tilnærme meg spørsmål som angår lærerprofesjonen i skolen. Dette er aktører jeg har stor respekt for og som gis mye oppmerksomhet i mine valgte tekster. En grunn til at jeg velger å ikke nærme meg deres perspektiver i denne oppgaven er at de selv ikke produserer offentlige tekster ala dem som er valgt ut for undersøkelse. Lærere vil allikevel bli omtalt i oppgaven ved at dokumentene jeg analyserer omtaler pedagogisk praksis. Siden det er argumentene og

fremstillingene av lærelyst i grunnlagsdokumentene til læreplanen som inngår i de tekstene jeg undersøker, vil ikke læreplanen som forskrift være med i analysen.

De fleste offentlige dokumentene jeg bruker i teksten har lange navn. For lesbarhetens skyld har jeg besluttet å ikke bruke hele navnet fortløpende i teksten. Jeg har derfor valgt å gjøre forkortninger av navnene som alle er vist i vedlegg 2 der type dokument, nummer og årstall nevnes. Oversikten over dokumentene har jeg besluttet å vise til i vedlegg 2, de er derfor ikke referert til i litteraturlisten.

### **1.3 Oppgavens struktur**

Masteroppgaven har en syv-delt struktur. I del 1, innledningen, gjør jeg rede for bakgrunnen for min oppgave, formålet og forskningsspørsmålene som et grunnlag for videre analyser. I teorikapittelet presenterer jeg det teoretiske rammeverket som er forankret i samfunnsvitenskapelig litteratur. I Kapittel 3. beskriver og presenterer jeg datagrunnlaget, analysestrategien og kvalitetssikringen av datamaterialet. Til slutt i dette kapittelet gjør jeg noen refleksjoner over mine valg i innsamlings- og analyseprosessen. En presentasjon av Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer presenteres i kapittel 4. I kapittel 5. vil jeg først gjøre en oppsummering av brevet jeg mottok fra Utdanningsdirektoratet, før jeg redegjør for mine funn og resultater som er analysert og fortolket ved hjelp av mine redskaper for analysen. I siste del av kapittelet gjør jeg en sammenligning og oppsummering av mine funn som et videre utgangspunkt for kapittel 6.. I dette kapittelet diskuteres funnene opp mot mitt teoretiske rammeverk i lys av oppgavens forskningsspørsmål. Det hele avsluttes i en oppsummering og konklusjon.

## 2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som er relevant for å belyse og drøfte oppgavens problemstilling. Jeg vil først vektlegge teori fra Maroy (2007, 2009a, 2012) som argumenterer for hvordan utdanningsfeltet beveger seg fra å styres etter byråkratisk-profesjonell reguleringsmodell mot en postbyråkratisk modell. Deretter vil jeg se til Røvik (2007; 2015) som reflekterer rundt hvor styringsideer kommer fra, og hvordan de brukes og bidrar til å forme utdanningsfeltet. Både Maroys og Røviks teorier bidrar med interessante perspektiver for å undersøke og drøfte hvordan ideen om lærelyst er på reise ved å skrives fram gjennom de offentlige dokumentene over tid. Til slutt vil jeg vise til hvordan juridifisering eller rettsliggjøring av skolen kan være medvirkende til hvordan myndighetene ansvarliggjør individer eller institusjoner gjennom sitt fokus på lærelyst.

Det har de siste årene vært en debatt om økende rettsliggjøring innen utdanning som tilsier at utdanningspolitikken preges av en mer detaljert regulering. Det skjer som en konsekvens av at politikere rammer inn problemer og konflikter med henvisning til lover (Andenæs & Møller, 2016, s. 17). I Norge har vi lange tradisjoner med juridisk styring av utdanningen der skolen reguleres gjennom et omfattende regelverk. I dag ligger Opplæringsloven av 1998 til grunn som rettskilde, sammen med annen lovgivning, detaljerte forskrifter, rundskriv og veiledninger samt lokale vedtekter, retningslinjer osv (Andenæs & Møller, 2016, s. 17). Myndighetene har klare forventninger til at aktørene i skolen kjenner til og forstår hvordan lovverket regulerer institusjonen, og det er en forutsetning at de justerer praksis med nye endringer.

Flere forfattere har skrevet om endringen i den utdanningspolitiske styringen gjennom reformering av læreplanen fra et betingelsesprogram til et målprogram som Kunnskapsløftet 2006 (Bachmann & Sivesind, 2012; Karseth & Møller, 2014; Sivesind, Afsar & Bachmann, 2016). Dermed endrer man fokuset gjennom en tidsforskyvning fra en input-tankegang som bærer preg av beslutninger som er fortid-nåtid orientert, til en output-tankegang som representerer det som skal kunne måles via en nåtid-fremtid orientering. Et målformulert program krever at målene følges opp og evalueres, der resultatene tilskrives de ansvarlige aktørene gjennom ansvarliggjøring. Ved å endre fokus fra strukturelle forventninger til økt betydning av resultatforventninger, endrer myndighetene måten de styrer utdanning på.

## 2.1 Politikens operasjonelle virke i samfunnet

I en tradisjonell, juridisk og politisk forstand anses regulering som helheten av institusjonelle ordninger som brukes i koordinering av samfunnet, og som fungerer som en kontrollmekanisme med politisk autoritet (Maroy, 2012, s. 62). Ifølge Maroy (2012), utøves denne reguleringen gjennom lovgivning og hierarkiske prinsipper som igjen blir assimilert gjennom regler og prosedyrer. Som resultat av økonomiske- og globaliserte kriser, samt samfunnsendringer som har ført til individualisering gjennom de siste 30 årene, har velferdsstaten hatt behov for å utvikle nye former for styring. Dette har medført nye praksiser og prosesser som forbindes med for eksempel desentralisering og dekontekstualisering på den ene siden, og utvikling av standarder og nasjonale mål på den andre siden. I tillegg har evaluering skapt et økende behov for autonomi i skolene siden ansvarliggjøring forutsetter at skolene har et handlingsrom (Maroy, 2009a). Regulering er med andre ord en komplisert affære som ikke utelukkende begrenser handlingsrom. Videre kan regulering gjennom vurderingssystemer åpne for implementering av nye former for intervensjon som igjen endrer statens rolle i styringen av skolen. Maroy fremmer to postbyråkratiske modeller, kvasimarkedsmodellen og evaluerende stad-modellen, som alternativ til den byråkratisk-profesjonelle modellen. Ved hjelp av Maroy (2007, 2009a, 2012) sine modeller kan jeg tegne opp et bilde av hvordan politikken opererer i dagens samfunn.

### Byråkratisk-profesjonell modell

Den byråkratisk-profesjonelle modellen slik Maroy (2007, s. 14–16, 2012, s. 63–65) utdyper, har vært den dominerende modellen i utdanningssystemet frem til 1970-årene. Som navnet antyder, finner vi igjen både byråkratiske- og profesjonelle dimensjoner i denne modellen (Maroy, 2009a, s. 72). Her er det lov og læreplan som danner rammen for en organisert utdanning for alle. Modellen inkluderer to sentrale prinsipper. På den ene siden baserer forskrifter seg på standardiserte byråkratiske regler, og på den andre siden har lærerprofesjonen makt over innholdet i sitt arbeid med pedagogiske spørsmål.

Den byråkratisk-profesjonelle modellen samsvarer med hvordan oppgavene i utdanningen fordeles gjennom vertikale og horisontale nivåer, der funksjoner, roller og kompetanser fordeler seg mellom alle aktører via presise skriftlige regler (Maroy, 2009a, s. 72). På denne måten etablerer staten et hierarki der alle aktørene i systemet blir nødt til å forholde seg til bestemte regler og prosedyrer for å sikre lik behandling og lik tilgang til utdanningssystemet. På grunn av kompleksiteten i utdanningsoppgavene, har den byråkratisk-profesjonelle



modellen basert seg på betydelig autonomi for lærerne i lys av deres profesjonalitet og ekspertise (Maroy, 2009a, s. 73). Flere forskere legger vekt på tilsvarende perspektiver. I likhet med Maroy (2009a) skriver Hopmann (1999) at den politiske styringen av utdanningen skjer gjennom en hierarkisk trepart-struktur i de fleste land i Europa (Hopmann, 1999). Hopmann (1999, s. 96) spesifiserer styringen av læreplandiskursen mer spesifikt enn Maroy ved å dele det inn i tre nivåer; 1) et politisk nivå som et rammeverk for læreplanarbeidet, som inkluderer forventningene til offentligheten. 2) et programmatisk nivå der læreplanen binder sammen politikken med skolens praktiske arbeid, slik at offentlighetens forventninger tilfredsstilles. Dette utvikles i samspillet mellom nasjonale myndigheter som departementer, direktorater og andre fora, og fagekspertisen bestående av professorer, forskere og lærere. 3) det pedagogisk-praktiske nivået som står ansvarlig for den lokale utformingen av undervisningen.

Et interessant trekk ved denne modellen er at det programmatisk nivået binder de politiske bestemmelsene og de offentlige forventninger sammen med det praktiske arbeidet i skolen. Programmatisk arbeid, både knyttet til læreplaner og til evalueringer, blir dermed et middel i statens styring av skolen. Utfordringer med denne modellen er at den produserer en kombinasjon av «statlig, byråkratisk, administrativ» regulering og «profesjonell, korporativ, pedagogiske» regulering (Maroy, 2009a, s. 73). I dette systemet har foreldre og brukere praktisk talt ikke noe de skulle ha sagt.

### Postbyråkratisk styring

Videre skriver Maroy (2007, 2009a, 2012) at vi beveger oss mot en postbyråkratisk styring som preges av to modeller: *kvassimarkedsmodellen* og *den evaluerende stat-modellen* der den byråkratisk-profesjonelle modellen fremdeles er til stede, men med mindre standardisering og mer desentralisering. Det er en form for «felleskapsstyring» (Maroy, 2009a, s. 73) som gir rom for lokal, og til og med en religiøs kontroll av utdanningen, der kirker og andre religiøse samfunn kan få mer makt over styringen av skolen.

*Kvassimarkedsmodellen* forbindes gjerne med engelsk politikk og offentlig forvaltning i land som Australia og New Zealand, der markedsstyring gjennom konkurransepress sees på som mer effektivt enn byråkratiske prosesser (Maroy, 2009a, s. 76). NPM, New Public Management, er et eksempel på hvordan ideer inspirert av forretningslivet forsøkes overført inn i offentlig forvaltning. NPM har en ideologisk-politisk dimensjon der økonomiske logikker og begreper står sentralt. Røvik (2007, s. 34) viser til hvordan organisasjoner som

OECD, Verdensbanken etc har omfavnet denne tenkemåten og vært sterke økonomiske foregangsorganisasjoner for tankegangen om å overføre ideer fra privat til offentlig virksomhet.

I kvasimarkedsmodellen forsvinner ikke staten da den beholder den viktige rollen med å definere systemmål og læreplaner. Likevel får skolene autonomi til å velge midlene for å gjennomføre målene (Maroy, 2009a, s. 76). I det norske og tyske systemet sto metodefriheten sterkt i den byråkratisk-profesjonelle modellen, men det tar ikke Maroy opp i sine modeller. Grunnen til at den nye styringsformen kalles kvasimarkedsmodellen og ikke kun markedsmodell, er fordi staten fortsatt styrer, men den gir brukerne, elever og foreldre, retten til fritt skolevalg. Det innebærer å premiere skolene med finansiering ut fra elevtall (Maroy, 2012, s. 67). Når tildeling av midler følger den enkelte elevs valg, må skolene konkurrere om brukerne for å overleve. I tillegg kan skolene også konkurrere på grunnlag av elevprestasjoner og ytelser til tross for at alle må forholde seg til sentralt definerte regler. Staten har ifølge Maroy (2012) fremdeles styringen på hvordan skolene kan agere i markedet, selv om skolene fritt kan bestemme hva slags type skole de vil tilby.

*Den evaluerende stat*, eller «styring etter resultater», forutsetter, som kvasimarkedsmodellen, at utdanningssystemets mål og programmer er sentralt definert sammen med betydelig pedagogisk autonomi og økonomistyring hos utdanningsenhetene (Maroy, 2012, s. 68). I denne modellen er det etablert et system for evaluering av skoleprestasjoner som utføres av ulike spesialiserte organer, enten private konsulenter eller det organiseres i rammen av offentlige inspeksjoner og tilsyn. Målet for evalueringen er organisatorisk og faglig læring som skal bedre opplæringen i de lokale skolene. De vil ha uavhengig økonomisk og pedagogisk ledelse av skolene, og anerkjennelse av at de selv har kontroll på bestemmelser fra myndigheter, og kompetanse til selvevaluering for å bedre sin praksis.

Statens viktige rolle som utvikler av mål og tilsyn av systemets forvaltning er felles for disse to modellene. Men det bør fremheves en stor forskjell ved at kvasimarkedsmodellen først og fremst er en konkurransemodell der brukere og foreldre er informerte, og kan velge selv mellom de ulike pedagogiske tjenestene. I den evaluerende statsmodellen derimot, skjer regulering gjennom evaluering av prosesser og resultater for å styrke skolenes organisatoriske og faglige kompetanse. Det vil si at i en postbyråkratisk styring er det enten markedet eller evalueringsverktøyene som fungerer som insentiv, eller skaper press for å sikre en kvalitetsforbedring i skolene (Maroy, 2012, s. 69).

Som Maroy (2012) viser, er det ikke bare individet som må tilpasse seg endringer om større valgmuligheter, men samfunnet som sådan. På denne måten knyttes utdanning og arbeidsmarkedet tettere sammen enn tidligere, hvor utdanning utgjør like mye et instrument for samfunnet ved å realisere politiske mål, som det er instrument for det enkelte individ for å realisere personlige mål. Ikke helt ulikt identifiserer Granheim og Lundgren (1991, s. 483–484) to ideelle modeller for hvordan utdanning kan løse problemet mellom forpliktelser knyttet til samfunn og individ, men de skiller ikke mellom kvasimarked og evaluering.

1. *Styring etter regler*; myndighetene tar på seg ansvaret for en utdanning som er lik for alle. Evaluering gjennomføres etter objektive metoder som garanterer for at målene blir om mulig nådd, der alle deltakere i utdanningsinstitusjonen får like muligheter og lik tilgang til kvalitet, og derfor er evaluering viktig. Dette systemet styres gjennom mål, forskrifter og evaluering.
2. *Markedskrefter styrer*; det er individets valg som går foran statens rett til å bestemme, hvor etterspørsel er førende, og skolene konkurrerer i et fritt marked. Evalueringen er med å utvikle effektiviteten og produktiviteten på skolene slik at de står sterkest mulig i å markedsføre seg selv.

I likhet med Maroy (2012), er Granheim og Lundgren (1991) enige om at det er den første modellen som blir sett på som normen for å etablere statlige-institusjonelle føringer. Men på den andre side har kravene fra enkeltindivider og grupper av individer om utdanning tilpasset deres behov og endret seg. Og utdanning, som har vært planlagt og regulert av staten, klarer ikke raskt og effektivt nok å tilpasse seg kravene til et samfunn i endring. Dette har ført til nye og motstridende krav knyttet til kontroll med utdanning, og dermed evaluering. Lundgren (1990) argumenterer i andre tekster for at evaluering har en sterk styrende effekt på det som skjer i opplæringen tilsvarende det Maroy hevder, og dermed bør evaluering sees som et eget styresett. Gjennom desentralisering av politisk ansvar blir evaluering både en kontrollmetode og en metode for å gi tilbakemeldinger for videre styring.

### **2.1.1 Teoretisk rammeverk**

Med Maroy og Pons (2019b, s. 6) er det mulig å tegne opp et bilde av hvordan politikken utvikler seg og opererer i samfunnet, samt en forståelse av hvordan fordeling av ansvar og makt i samfunnet utgjør en nøkkeldimensjon gjennom implementering av politikk.

Implementering knytter seg til prosesser som omhandler oversettelse av policy, hybridisering av styring og sammensetning av elementer i styring, forstått som en *bricolage*. Disse

nøkkelbegrepene bidrar til å avklare samspillet mellom nivåer og nasjonale/globale relasjoner i utformingen eller gjennomføringen av politikk.

Med oversettelse forstår Maroy og Pons (2019c) hvordan internasjonale eller nasjonale ideer og bestemmelser velges å oversettes til nasjonalt eller lokalt nivå. Med hybridisering retter de oppmerksomheten mot blandingen av styringsformer, og med bricolage avtegner de bildet av et sammensatt mønster av aktører, praksiser og nivåer. For aktører i utdanningssystemet er det avgjørende å ikke ignorere disse prosessene slik at man kun reproducerer budskapet aktørene ønsker skal komme ut, men også ser på prosessene og mekanismene bak. Maroy og Pons (2019c) avdekker kompleksiteten i utdanningspolitikken ved å vise hvordan et politisk rammeverk tar form på de ulike nivåene i utdanningssektoren. Rammeverket gir også forskere en «verktøykasse» som kan brukes for å analysere utdanningspolitikk fra den skapes og til den implementeres på ulike nivåer. For å avklare sammenhengen mellom nivåene og måter ansvarsstyringen foregår på, foreslår forfatterne tre hovedbegreper; Trajectory (baner/hvordan utvikling skjer), Mediation (mediering/formidling) og Instrumentation (politikk brukt som et instrument eller middel for å oppnå noe bestemt). Jeg vil i teksten som følger, presentere hva som menes med disse tre begrepene.

### Trajectory (bane)

Maroy og Pons (2019c, s. 78) oppsummerer utdanningspolitikk som et resultat av forslag som er blitt skrevet, omskrevet, plukket fra hverandre, pirket på og satt sammen igjen til ett endelig sluttprodukt. Denne prosessen kaller forfatterne for produktets bane eller Trajectory. Dette begrepet omhandler hva som skjer når globale trender påvirker utdanningspolitikken. Forfatterne forstår forløpet som en kombinasjon av tre prosesser: stiavhengighet, bricolage og oversettelse/tolkning, og disse igjen bidrar til å forklare hvordan utdanningspolitikk sirkulerer i globaliseringens tid (Maroy & Pons, 2019c, s. 76). En kombinasjon av disse mekanismene kan føre til endringer i reformbanene som kan gi marginal, gradvis eller betydelig endring i politikken (Maroy & Pons, 2019c, s. 78).

Ifølge forfatterne gjør **stiavhengighet** beslutningstagerne avhengige av valg som er gjort tidligere, og som det ikke er enkelt å gå bort i fra. For å illustrere med et eget eksempel: Mens Kunnskapsloftets mål og midler ble besluttet på begynnelsen av 2000-tallet, ble det lagt føringer for reformer om norsk grunntidning. Når den rødgrønne regjeringen kom til makten i 2005, var det vanskelig å endre sentrale sider ved utdanningsreformen som var i gang, og de ble av denne grunn «bundet til masten». Utviklingen av politikk er knyttet til

demokratiets og samfunnets eksisterende institusjoners formelle regler og normer, og i dette tilfellet ble det ikke fattet beslutninger om omfattende endringer av systemet. Det kan ha sin bakgrunn i kostnadene som gjerne er høye ved en politisk endring. Derfor frarådes ofte politikere å innføre politiske endringer midt i egen stortingsperiode. Dette har igjen konsekvenser for styringen. Er en endring først fremmet, vil den ha påvirkning gjennom påfølgende endringsbaner senere (Maroy & Pons, 2019c, s. 77).

**Bricolage** er en sammensetning av elementer og ressurser som er tilgjengelige og tatt i bruk på bakgrunn av politiske handlinger. En studie av Maroy og Pons (2019c, s. 77) om hvordan bricolage formes og omformes, viser hvordan utdanningspolitikken utvikles i forbindelse med forhandlinger og kamper mellom politiske, vitenskapelige og administrative aktører på forskjellige arenaer som representerer ulike sosiale rom i samfunnet. På disse arenaene er offentlige problemer definert og utviklet (eks i media), og politikk er ment å håndtere dem og finne løsninger. Bricolage refereres til som et nøkkelstadium i den politiske prosessen med politikkkutforming. Zittoun i Maroy & Pons (2019c, s. 77) hevder av denne prosessen gjennomgår fem operasjoner for å resultere i en reel politikkløsning. Først handler det om å utpeke politikkløsningen og dens eiere, deretter identifisere konsekvensene og dets publikum, for så å koble løsningen til et eksisterende politisk problem, og deretter inkludere det i en politikk som forventes å endre noe og til slutt gi den assosiasjoner med veiledende verdier og prinsipper (Maroy & Pons, 2019b, s. 77). Et eget eksempel kan brukes for å illustrere prosessen. Det knytter seg til hvordan det liberalkonservative partiet Høyre ønsket en endring av den norske utdanningen før Kristin Clemet ble utdannings- og forskningsminister i 2005. De hadde en løsning, men ikke noe problem å koble det til. Problemet oppsto imidlertid med Pisa-sjokket, hvor aktører i media fremstilte skolen som «dårlig». Dette ble det policyvinduet partiet trengte for å starte arbeidet med å forbedre skolen som ble starten på Kunnskapsløftet 2006, heretter kalt LK06. Eksempelet kan videre illustrere hvordan Bricolage er en sammensetning av ulike hendelser og elementer i den politiske prosessen med politikkkutforming (Maroy & Pons, 2019c, s. 77).

I policyanalysen betyr bricolage *«that public action is a dynamic assembly of heterogeneous elements in their natural or evolving state; such elements are not necessarily designed to be tied together»*<sup>1</sup> (Maroy & Pons, 2019c, s. 77).

---

<sup>1</sup> Norsk oversettelse: «at offentlig handling er en dynamisk samling av heterogene elementer i sin naturlige eller utviklede tilstand; slike elementer er ikke nødvendigvis designet for å være bundet sammen» (min oversettelse Maroy & Pons, 2019c, s. 77).)

**Oversettelse** som begrep beskriver hvordan overnasjonale eller internasjonale bestemmelser overføres til nasjonalt eller lokalt nivå gjennom elementer som ideer, fortellinger, instrumenter og tilnærminger diskutert eller introdusert andre steder. Det kan føre til nye måter å tenke på nasjonalt, samtidig som elementene redefineres i en nasjonal kontekst i lys av nasjonale regler, prinsipper, verdier etc. Et eksempel på oversettelse knytter seg til måter OECD som overnasjonalt organ påvirker nasjoner gjennom å kopiere eller adoptere bestemmelser og forslag i lys av egne institusjoner. Noen nasjoner vil kopiere løsninger direkte fra OECD, mens andre igjen vil justere dem til egen nasjons verdier og normer (Røvik, 2007).

På denne måten kan vi se hvordan offentlig politikk består av kompromisser og elementer satt sammen av ulike ordninger som er blitt omarbeidet, finjustert og sammensatt i kjølevannet av komplekse prosesser med politisk handling og oversatt til noe nytt (Maroy & Pons, 2019c, s. 78). Utdanningspolitikken er dermed et produkt av stivhengighet, bricolage og oversettelse/tolkning.

### Mediation

Ideen om *mediering* er at alle aktørene innen utdanningspolitikken er samkonstruert på permanent basis gjennom alle nivåer av offentlig handling, aktører og organisasjoner. Aktørene og organisasjonene rundt utdanningspolitikken overfører, oversetter og kontekstualiserer ideene på tvers av nivåene i styringslinjen avhengig av banene og verktøyene de har til rådighet. Ideen om mediering er av dobbel betydning; aktøren fremstår både som et mellomledd i en kontekst der noe formidles til aktøren, samtidig som aktøren skal formidle budskapet videre. Denne formidlingen foregår begge veier. Et eksempel er dersom Utdanningsdirektoratet skal forvalte avgjørelser eller beskjeder fra departementet til skoleeier eller lærere, og samtidig formidle ideer fra lærere til departementet. Mellomleddet blir et organ som oversetter og overfører til neste aktør og er plassert mellom politikere som har bestemt det sentrale regelverket og skolene (Maroy & Pons, 2019c, s. 79). Dette institusjonelle arbeidet kan føre frem dit det er tenkt, eller det kan stoppe opp på veien pga. uklarheter hos mellomaktører.

Maroy og Pons (2019c, s. 80) har formulert to hypoteser for hvordan mellomaktøren responderer på institusjonelle endringsmekanismer; 1) press for endring leder til at man begynner å etterligne hverandre, 2) press for endring leder til ulike logikker for mediering, eksempelvis spillstrategier der svake elever ikke gjennomfører nasjonale prøver, og på den

måten trekkes ikke skolens score ned.

Maroy og Pons (2019c, s. 79) har i sitt arbeid i europeiske skolesystemer forsket på reguleringer gjort av mellomaktører. Han mener mange av forskriftene kommer som resultater av hvordan offentlige myndigheter, styringsorganer eller andre aktører prøver å påvirke adferden til rektorer, lærere og foreldre på ulike måter innenfor et område. De regulatoriske tiltakene kan forstås som kontrollbestemmelser som innebærer oversettelser og overføringer mellom sentrale regelverk og skolene. Mediering foregår på alle nivåer i skolesystemet, og Maroy og Pons (2019b) sine resonnementer kan derfor brukes på sentralt nasjonalt nivå der ulike grupper av aktører har innflytelse gjennom påvirkning.

### Instrumentering

Instrumentering bygger på forestillingen om politikk brukt som middel for å oppnå noe bestemt. Et politisk instrument kan brukes for å identifisere hvilken kollektiv handling som må til for å adressere et offentlig problem, og hvordan det fungerer i sin sammenheng (Maroy & Pons, 2019c, s. 81). Disse handlingene kan være et apparat som organiserer relasjoner mellom staten og de den henvender seg til. Hva skal til for å løse et problem, og hvem har ansvaret for at dette løses? Dokumenter som er vanlige å bruke som instrumenter eller midler i den offentlige konteksten i Norge er blant annet NOUer og stortingsmeldinger. En NOU kan brukes for å identifisere omfanget av et problem og eventuelle løsninger. I Norge som en demokratisk stat blir NOUen kontrollert gjennom høringer der aktører den gjelder kan korrigere eller applaudere forslagene. Videre blir stortingsmeldingen et instrument for hva myndighetene foreslår å gjøre som løsning på problemet. Et problem med disse type instrumenter er at prosessen med å utarbeide dem, tar tid. Denne måten å bruke politikk som instrument for å oppnå noe bestemt kan føre til en løsning, men det kan også brukes for å drenere brennbare politiske spørsmål som regjeringen ikke ønsker å gjøre noe med (J. Christensen & Holst, 2020, s. 82). Grunnen kan være flere ting, og instrumenteringen har ofte sammenheng med tradjectory og mediation å gjøre, som nevnt tidligere. Et eget eksempel kan være hvordan aktører ønsker å omgjøre 6. års-reformen ved å sette det på den uformelle dagsorden, men enn så lenge er det ingen i regjering som har tatt tak i saken. Det vil si at myndighetene er «bundet ved masten» av tidligere bestemmelser, og det må betydelige endringer til både økonomisk og i hele utdanningssektoren for å skape en slik endring.

## 2.2 Ideene, hvor kommer de fra og hvordan brukes de?

Populære organisasjonsideer er ofte vanskelig å «datere» som vil si finne ut hvor de egentlig kom fra eller oppsto (Røvik, 2007, s. 17). En årsak kan være at ideene bygger på mer generelle og tidløse ideer enn de som kan tid- og stedfestes. Ideene kan ha utviklet seg slik at de har gitt grobunn for litt ulike fremstillinger som har oppstått i ulike sammenhenger og steder omtrent samtidig. Et eksempel: For at elevene skal lære noe på skolen, vil noen mene at de bør ha lyst til å lære og lyst til å være på skolen, noe som er en relativ universell og tidløs idé. Samtidig kan denne ideen ha blitt formet gjennom ulike tilnæringsmåter ved å bli brukt og forstått gjennom ulike begreper til ulike tider og på ulike steder. Slik sett kan populære organisasjonsideer ha sin egen historie.

Røvik (2007) viser til hvordan ideer og «oppskrifter» i organisasjoner og virksomheter forplanter seg og kopieres som suksessfaktorer inn i statlige institusjoner. Det er også mulig å se sammenhenger mellom samfunnsmessige understrømninger for hvordan oppskriftene tar form. I tillegg vil politiske, økonomiske og teknologiske rammer bidra til å avgjøre hvilke organisasjonsoppskrifter som sirkulerer i samtiden.

Denne tankegangen er ikke ulik hvordan Lundgren (1990, s. 38–39) i samarbeid med Urban Dahllöf har utviklet sitt læreplanteoretiske rammeverk, der han skriver at et skolesystem i hovedsak styres gjennom følgende systemer med tilhørende virkemidler: det rettslige (regelverk), det økonomiske (økonomiske midler), det ideologiske (læreplaner og lærebøker) og evaluering (evalueringsystem). Når man skal undersøke disse rammene er utviklingen over tid viktig. For å kunne vurdere om ideer slik de befester seg i organisasjonsoppskrifter i dag er svar på det vi tidligere trodde kom til å skje i fremtiden, er det viktig å undersøke ved å gjøre sammenlegging over tid med tidligere ideer. Hva er det samme, hva er endret og når skjedde eventuelt endringene sett i et tidsperspektiv? I lys av disse spørsmålene anbefaler Røvik (2007) å studere endringer historisk.

**Hvordan kopieringen og overføringen** av ideene skjer inn i de statlige institusjonene, er videre et spørsmål om dekontekstualisering og kontekstualisering (Røvik, 2007, s. 22). I motsetning til språkoversettelse som gjøres av en person, der personen både oversetter og overfører teksten i en og samme operasjon, vil en organisasjonsoppskrift forutsette at dekontekstualisering av en idé skjer i et annet rom og på et annet tidspunkt, samt oftest av



ulike aktører enn de aktørene som i utgangspunktet ønsket å implementere ideene (Røvik, 2007, s. 260).

Ved å **dekontekstualisere** hentes ideer eller «oppskrifter» ut fra en sammenheng med sikte på å føre dem over i ny kontekst. Røvik (2007) skiller mellom to typer dekontekstualisering. A) *Løsrivelse* (Røvik, 2007, s. 261) innebærer at ideen innføres direkte i ny virksomhet, også kjent som *best practice og benchmarking*. Best practice brukes da ved å bevisst bruke overlegne resultater på et felt/område, og overføre det til et samme type felt/område, men i en annen institusjon (her; skole) (Røvik, 2007, s. 266). *Benchmarking* betyr at man anvender kriterier i en systematisert overvåking utført av diverse organisasjoner og konsulentselskaper, som har som mål å forbedre praksiser og prosesser, som gir særlig gode resultater. B) *Pakking* (Røvik, 2007, s. 261) tar for seg hvordan en idé eller oppskrift som sirkulerer i en bestemt kontekst blir forsøkt gitt en mer allment akseptert form, som lettere kan overføres til andre kontekster, f.eks. hvordan lærelyst er et lett allment akseptert uttrykk som kan være enklere å ta i bruk enn for eksempel begreper om indre og ytre motivasjon. En fare med dekontekstualisering er at en idé som har fungert godt ett sted ikke nødvendigvis vil fungere på samme måte ved å «sette» den inn i en ny kontekst.

**Kontekstualisering** er «ideer som i varierende grad er representasjoner av praksiser fra bestemte kontekster, som forsøkes introdusert i en ny organisatorisk kontekst» (Røvik, 2007, s. 293). Gjennom *oversettelses- og omformningsregler* sier Røvik (2007, s. 306) at vi ser på hva som skjer med innholdet i ideen når man forsøker å overføre den mellom kontekster. Her er problemet knyttet til hvor mye av det opprinnelige innholdet som beholdes, og hvor stor frihet oversetteren velger å ta i selve omformingen. Oversetteren kan ha en mer eller mindre klar hensikt i en direkte oversettelse av ideen, men ideen kan også brukes som en løs ramme og inspirasjonskilde for utvikling av en ny idé. Dette er ikke ulikt det Maroy og Pons (2019c, s. 78) bruker i sin forklaring om hvordan globale bestemmelser oversettes til nye kontekster. Siden enhver kontekst preges av allerede etablerte normer, strukturer, rutiner, interessekonflikter etc., vil ideer kunne oppfattes, tolkes og bli preget på forskjellige måter ut ifra den konteksten de plasseres inn i.

For å kunne kombinere kunnskap om både konteksten ideen kommer fra, og den konteksten ideen plasseres inn i, er translatør- eller oversettelseskompetanse helt sentral. Da vil språklig kompetanse, sammen med dekontekstualiserings- og rekontekstualiseringskompetanser, utgjøre vesentlige elementer (Røvik, 2007, s. 327). Dessverre synes flerkontekstuell kompetanse å være en knapp ressurs (Røvik, 2007, s. 326). Igjen er det viktig å huske på at

konteksten det oversettes til ikke kan sees på som en *tabula rasa*, som vil si et tomt rom. I en kontekst vil aktører, prosedyrer etc. operere, og her sirkulerer en rekke ideer og oppskrifter allerede. Mange etablerte organisasjoner har også en reformhistorie, der det foreligger både positive og mindre positive erfaringer og følelser. Oversettelse innen skolefeltet krever ofte flere aktører involvert. Den skjer enten samtidig eller i ulike faser, noe som Røvik (2015, s. 40) ser på som oversettelseskjeder.

Et siste sentralt spørsmål angår hvem som anses som tilbudssidens aktører. Det er ifølge Røvik (2015) mange aktører som er med å sette sin signatur på tilbudet av ideer i norsk skole. Når det gjelder de nasjonale politiske og administrative myndighetene, er Stortinget en viktig instans både i utarbeidelse av politiske beslutninger som å vedta de mer omfattende læreplanreformene. Ikke minst er de politiske aktørene viktige aktører ved at utdannings- og skole spørsmål er blitt mer synlig på den politiske dagsorden. Flere aktører bør regnes med her. Regjeringen med statsråd påvirker Kunnskapsdepartementet som igjen kan sies å utgjøre et politisk sentrum i utviklingen av reformideer. Videre vil Utdanningsdirektoratet, som en sentral institusjon, påvirke og sette sitt preg på reformideer i det norske skolefeltet. Utover disse er det betydelige eksterne kompetansemiljøer og enkeltpersoner som bidrar. Mottakssidens aktører er hovedsakelig skoleeierne og alle skolene med sine rektorer, lærer, elever etc (Røvik, 2015, s. 34).

## 2.3 Oppsummering

Til forskjell fra Maroy og Pons (2019c), inkluderer Røvik (2007, 2015) institusjonenes historie og tradisjoner i sine perspektiver. Maroy viser til hvordan politikkens mekanismer opererer i samfunnet, mens Røvik viser hvordan ideer og oppskrifter er styrende, der han har en idé om deres innflytelse på skolens praksis. Der Maroy og Pons tar for seg mer overordnede modeller uten å se de menneskelige handlingene og aspektet, inkluderer Røvik også dette. Dermed vil Røvik sine perspektiver kunne gi mer klarhet i hvorfor noen ideer mottas bedre enn andre i samfunnet og hos underliggende aktører.

## 2.4 “Kan du levere?” – ansvarliggjøring i praksis

Som en konsekvens av samfunnsendringer nevnt over, er et av kjernespørsmålene i dagens utdanningsdebatt om hvordan oppnå ansvarlighet i skolens praksis. Etter tiår med reformer og endringer i utdanningsinstitusjonen har skoleutviklere og politikere rettet blikket mot accountability eller ansvarliggjøring som løsningen for forbedring av og i skolens praksis (Langfeldt, 2008b, s. 11). Hopmann i Langfeldt (2008a, s. 126) og Maroy og Pons (2019c, s. 61) mener dette henger tett sammen med samfunnets moderne og økonomiske fremvekst, der vi aldri har vært mer utdannet enn nå. Det gir større mistro i forvaltningen om at profesjonen ute i samfunnet yter det beste for samfunnet og ikke bare ivaretar egne interesser. På denne måten endrer styringsfokuset seg til å legge mer vekt på måling av resultater, der den økonomiske målingen av nytte og kostnad står sentralt (Langfeldt, 2008a, s. 127). Røvik og Pettersen (2015, s. 65) mener kjernen i ansvarlighetsbegrepet er at de ansvarlige skal være forpliktet til å gi innsyn, gjøre rede for, begrunne og forklare eksterne autoriteter hvordan man har ivaretatt sitt mandat, og hvilke resultater som er oppnådd.

Gjennom endring til målformulert program som nevnt tidligere, kan vi se en endring i innrammingen av betingelsene skolen må jobbe under. Langfeldt (2008b) mener de grunnleggende tankene bak accountability ligger i hvordan prosessen etter endringer og restruktureringer forekommer, og igjen hvem som blir holdt ansvarlig for produktene. Ansvarsstyring innebærer at noen må stå til ansvar for å skape samsvar mellom forventninger og ansvarsplassering. Videre må man spørre seg hvordan tilgjengelig input (som hva skolen isolert skal bidra til) kan sees i sammenheng med prosessene og resultatene. Dette ser Hopmann (2003, s. 473) på som to typer kontroll; prosesskontroll og produktkontroll. Enkelt forklart kan vi si at prosess er inngangsbestemt (input) og handler om hvordan planer og rammeverk er utgangspunktet for hvordan ting blir gjort, mens produkt er resultatbestemt (output) og retter søkelys på resultater uten nødvendigvis å ta hensyn til prosessen.

I dagens forventningsstyring har den nye ansvarligheten i utdanningen ført til et skifte fra inputbasert politisk regulering til outputbasert regulering, der mål- og skoleresultater blir styrende for pedagogisk praksis (Maroy & Pons, 2019c, s. 57). Dette til tross, aktørene i skolen har stor pedagogisk frihet, men sterkere måleinstrumenter gir myndighetene en ny type kontroll over hva som gjøres i skolen. Med denne kontrollen blir accountability en løsning som skal virke inn på ytelsen til skolens aktører (Langfeldt, 2008b, s. 12). Accountability forutsetter et handlingsrom å bevege seg i, derfor skriver Hopmann (1999) at kombinasjonen

av prosesskontroll og produktkontroll er en risiko for at handlingsrommet innskrenkes i vesentlig grad.

Vi kan skille mellom faglig- og politisk ansvar når det gjelder hvem som står ansvarlig for resultatet av bestemmelsene. Det faglige ansvaret ligger hos de profesjonelle som skal utøve sitt yrke. Granheim og Lundgren (1991, s. 487) definerer profesjonalitet som «work directed by specific rules of ethics and requiring a specific education to be able to undertake it». Det politiske ansvaret oppstår i det politiske systemet, der de folkevalgte må stå til ansvar for sine bestemmelser ovenfor borgerne (Maroy & Pons, 2019c, s. 55). Ansvarlighet blir dermed et demokratisk verktøy for overvåking og kontroll på vegne av regjeringen og knyttet til administrative handlinger. Dette igjen forplanter seg nedover i byråkratiet til pedagogisk praksis. Gjennom mål (fra læreplaner) og standarder (lover og forskrifter) bestemt på sentralt nivå, blir ansvarlighet knyttet til resultater der skolen og lærerprofesjonen blir ansvarliggjort. Maroy og Pons (2019b, s. 7) ser at ansvarlighetspolitikk i utdanning ofte referert til som mål i læreplaner, der fokuset ligger på den pedagogiske praksisen. Det kan også refereres til som en form for politikk, der utvikling av både rammer og standarder prioriteres.

## 3 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg hvilke metodiske avveielser og valg jeg har gjort for å undersøke hvordan ideen om lærelyst endte med å bli et rettslig begrep i vurderingsforskriften §3-3 (Vurderingsforskriften, 2020). Hensikten er å gi leseren innsikt i hvordan studien er gjennomført, og at den er i tråd med faglig vitenskapelig praksis.

For å kunne undersøke hvordan den politiske prosessen former seg over tid, var det et sentralt mål for meg å få en dypere innsikt i denne prosessen fra ideer og mål, til implementering gjennom politikkutforming på nasjonalt plan. På den måten vil jeg få et innblikk i hvordan ideen om lærelyst fremtrer i dokumenter over tid, hvordan den endrer eller utvikler seg, og hvordan ideen gjennom politiske og faglige prosesser brukes på tvers av dokumenttyper.

Jeg beskriver først studiens forskningsdesign. Deretter ser jeg nærmere på datagrunnlag og datainnsamling, samt hvilke aktører dokumentene er skrevet av, og hvordan lærelyst er brukt i lover og forskrifter i dag. Videre går jeg gjennom arbeidet med analysestrategien, for så å drøfte kvalitetssikring med fokus på reliabilitet og validitet. Avslutningsvis reflekterer jeg over egne valg gjort gjennom studien.

### 3.1 Forskningsdesign

Å gjennomføre en ideanalyse vil være en egnet metode i mitt arbeid. Dette fordi jeg undersøker hva ideen om lærelyst tillegges av mening og innhold i dokumenter, samt hvordan den formes språklig gjennom dokumentene, og videre hvordan betydningen har utviklet seg. En idéanalyse handler om å gjøre et systematisk studium av meningsbærende budskap, der ideers tilstedeværelse undersøkes i tekst. En vesentlig side ved analysen er fortolkning (Bratberg, 2017). I en slik analyse er man opptatt av å kartlegge aktørenes ideer for å kunne bidra til å forklare handlingsvalg. Det betyr at ideer og interesser står sterkt sammen (Béland & Cox, 2011), noe som er synlig i nasjonal politikk der den styrende regjeringen fører en politikk som bærer preg av partipolitiske interesser. Bratberg (2017, s. 70) sier at «Interesser er ideer i den form de blir til faktisk politikk». Ideene bør selvfølgelig komme nasjonen til nytte, men de vurderingene og beslutningene et parti tar avhenger ofte av motivasjon, interesser og preferanser hos aktøren. Man bør derfor ikke ta for gitt at ideen om

nyttmaksimering alltid står sterkest (Bratberg, 2017, s. 71; Béland & Cox, 2010).

I denne oppgaven preges ikke alle dokumenter av partipolitikk, derfor gjelder dette de deler av utvalget som representerer politisk nivå og deler av forvaltningsnivået.

En idéanalyse bør bygge på en god forståelse av hva ideer kan sies å være, og hvordan de best kan synligjøres og analyseres i tekstutvalget. Analysen bør ha som mål å avklare i hvilken grad ideen uttrykkes i tekstmateriale, og hvordan bestemte ideer har innvirket på et bestemt utfall slik som ordvalg i ny vurderingsforskrift. En idé vil her forstås som «en tankekonstruksjon som till skillnad från de flyktigare intrycken eller attityderna utmärks av en viss kontinuitet» (Bergström & Boréus, 2005).

Man kan skille mellom normative og deskriptive ideer. Det å undersøke hvilken betydning lærelyst har i de offentlige dokumentene er av deskriptiv karakter, siden det uttrykkes antakelser om hvordan verden ser ut (Bratberg, 2017, s. 73). Et eksempel kan være at ny videregående reform, fullføringsreformen (Meld. St. 21, 2020), vil kunne løse utfordringene med frafall i videregående skole. Her gjør man en antagelse om årsakssammenhenger, selv om det ikke er mulig å være helt sikker. Bratberg (2017, s. 73) mener slike deskriptive ideer kan åpne for politisk fargelegging. Av og til kan ideer understøttes eller tilbakevises med empiri.

Ofte vil en idéanalyse bære med seg et mål om å fortolke beslutninger eller adferd ut fra et premiss om at ideer driver handling. Metaforer om ideer som politikkens drivhjul viser nettopp til dette, «Hvis ideer er det som driver politisk handling, vil ideer som årsak være det analysen søker å avdekke» (Bratberg, 2017, s. 75). Ved å finne ut hvor ideer oppstår, kan man undersøke om ideen er av individuell eller kollektiv karakter. Deretter kan ideen knyttes til utsagn fra enkelte politikk-utformere, eller om ideen handler om mer ideologiske bevegelser. Gjennom å betrakte ideer som normative kan vi knytte dem til å være målbare for verdivurdering, slik som å fullføre videregående opplæring er viktig for å kunne skape seg det gode liv. Et godt liv karakteriseres i Meld. St. 21 (2016-2017, s. 5) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen, som å kunne bidra til samfunnet ved å ha en jobb å gå til. Her vurderes det gode liv ut ifra politiske og samfunnsmessige ideer. Normative ideer kan ha sterk påvirkning på aktørers handlinger og adferd. Teoretisk kan det se ut som om det er et tydelig skille mellom normative og deskriptive ideer, men i praksis har deskriptive ideer ofte en normativ forankring (Bratberg, 2017, s. 74).

Målet med å analysere er ikke å gjengi innholdet i tekstene, men å fange opp og filtrere ideene i den sammenhengende teksten. Det blir derfor viktig for meg å avklare hvilke diskursive

sider forfatterne assosierer og kobler lærelyst sammen med. For å få dette til må forskeren ha en forforståelse av tekstens budskap, for så å kunne sammenligne elementene gjennom å knytte dem sammen med tidligere tekster og andre aktører. I min oppgave trenger jeg derfor å se ideen i lys av dimensjoner som inngår i et analytisk rammeverk. Jeg har valgt å analysere meningsenhetene<sup>2</sup> som omtaler ideen om lærelyst i lys av modellene til Maroy (2007, 2009a) og Hopmann (1999, 2008), som beskrevet i kap. 2. Ved hjelp av Røvik (2007; Røvik, Furu, et al., 2015) kan jeg undersøke hvordan lærelyst har vært på reise mellom aktører og dokumenter.

Ifølge Bratberg (2017, s. 75) er det første steget i en idéanalyse å kartlegge tekstens innhold. Ut ifra premisset om at ideer driver handling, vil et mål med analysen være å prøve og forklare hvordan ideer bidrar til beslutninger. Gjennom undersøkelser av hvorvidt ideen inngår i argumenter for å endre på noe i fremtiden eller bevare det som er – er det mulig å se hvordan argumentene eventuelt endrer seg gjennom tid, og med det påvirker utformingen av politiske prosesser (Bratberg, 2017, s. 76.) Utdanningsinstitusjonen er bygget på et fundament av ulike ideer, hvor noen står fast, slik som lik utdanning for alle og enhetsskolen, mens andre endrer seg med endringer i samfunnet, som for eksempel neolibérale ideer (Béland & Cox, 2010, s. 9). Ideer inngår altså i designet av institusjoner.

## **3.2 Datagrunnlag og datainnsamling**

I denne delen av kapittelet vil jeg redegjøre for hva slags type styringsdokumenter jeg har i mitt utvalg, for deretter vise til hvordan lærelyst blir brukt i lover og forskrifter i dag. Til slutt vil jeg gjennomgå hvordan innsamlingen av mitt datagrunnlag gikk til, og hvordan jeg har brukt Nvivo for å analysere utvalget.

### **3.2.1 Styringsdokumentene**

Offentlige styringsaktører har ulike midler til disposisjon som kan benyttes til å styre opplæringen i skolen. Disse styringsmidlene utformes gjerne på ulike styringsnivåer som kan produsere en eller flere dokumenttyper. Prøitz, Rye og Aasen (2019, s. 24) sin forståelse av forholdet mellom nivåene i utdanningssystemet, tar utgangspunkt i et politisk maktperspektiv. I dette perspektivet er utdanning et politisk prosjekt hvor makropolitisk krefter og

---

<sup>2</sup> En meningsenhet er den omkringliggende teksten som genererer mening til lærelyst. I mine dokumenter har den hatt ulik lengde.

styringssignaler definerer rammebetingelser og utøver innflytelse på aktørenes handlinger på mikronivå. Ved å undersøke hvordan budskapet formidles fra overordnede nivåer som makronivå, til underliggende nivåer som mikronivå, kan man fremstille og forstå hvordan mottakelsen, forståelsen, fortolkningen og realiseringen av samfunnsoppdraget skjer på underliggende nivå, og hvorfor det for noen kan fremstilles tvetydig.

Jeg deler de offentlige styringsdokumentene inn i tre nasjonale styringsnivåer inspirert av modellene til Hopmann (1999), og slik de gjengis i Demokrati og maktutredningen til Østerud, Engelstad og Selle (2012); politisk nivå, forvaltningsnivå og fagnivå.

1. *Politikknivået* viser til partipolitiske ideologier og meninger som kommer frem gjennom innstillinger og representantforslag til Stortinget. 2. *Forvaltningsnivået* kan sikte til flere forståelser av hvilke organer eller virksomheter som skal forvaltes, og her er det ingen skarpe grenser. I min oppgave består dette nivået av regjeringen, departementene og direktoratene. Det er de som produserer dokumenter på offentlig nivå som er av interesse for oppgaven. 3. *Fagnivået* består av ekspertstyring der profesjonelle forvaltere eller utvalg oppnevnt av departementer operasjonaliserer politiske målformuleringer og forventninger (Prøitz, Rye og Aasen, 2019).

Jeg anser utforming av utdanningspolitikk som et forhold som ligger utenfor det som praktisk lar seg gjøre i undervisningen, men som allikevel har avgjørende betydning for det som skjer i pedagogisk praksis i skolen.

Offentlige styringsdokumenter representerer hva staten ser på som viktig innen blant annet utdanning. Dermed vil en studie av dokumentene gi oss et innblikk i styringen av sektoren, og hvilke holdninger, meninger og ekspertise som vektlegges på de ulike styringsnivåene (Langfeldt, 2008a, s. 130). Mitt utvalg består av ulike dokumentsjangere, og de er derfor også skrevet av ulike aktører.

Min inndeling av dokumentene etter styringsnivåer ser slik ut;

- Politisk nivå: Innstilling og representantforslag
- Forvaltningsnivå: Stortingsmelding, proposisjon, lov, forskrift, rundskriv og retningslinjer
- Fagnivå: NOU

Jeg vil ta en gjennomgang av de ulike dokumentsjangerne, hvem som produserer dem, og hvor i styringsprosessen de hører til;



**NOU:** En NOU, Norges offentlige utredninger, består av en rekke statlige rapporter som drøfter og presenterer forslag for å løse diverse samfunnsutfordringer. Denne er ofte et tidlig steg i en politisk beslutningsprosess (Christensen & Holst, 2020, s. 84). Aktørene i et slikt utvalg er utnevnt av regjeringen, og består av en politisk uavhengig gruppe faglige eksperter på området. Det kan være ulike grunner til hvorfor regjeringen velger å opprette et offentlig utvalg. Eksempelvis kan det være for å få økt kunnskap med faglig dybde, få eierskap over et tema, eller finne gode løsninger på et problem. Utvalget gir sin rapport til regjeringen hvor den som oftest ligger som grunnlag for videre bearbeiding i tilhørende departement, og normalt ender det i en stortingsmelding. Før man velger å gå videre med en stortingsmelding blir NOU-en sendt ut på høring, slik at andre institusjoner og enkeltpersoner kan uttale seg om utredningen gjennom å sende inn høringssvar (Christensen, Egeberg, Læg Reid & Aars, 2014). Offentlige utredninger tar tid, men NOU-ene tar ofte for seg de største og viktigste politiske spørsmålene, og er derfor vanligvis av mer allmenn interesse og får større oppmerksomhet enn andre rapporter (Christensen & Holst, 2020).

**Innstilling:** En innstilling gjøres til Stortinget når en komité har sluttført sitt arbeid med en sak. Gjennom innstillingen markerer partiene sine politiske standpunkt i saken og fremmer forslag til vedtak. Denne kommer ofte etter at regjeringen har kommet med en melding til Stortinget (Stortinget, 2014).

**Stortingsmelding:** Disse omhandler forslag til fremtidig politikk, eller er en rapport om offentlig virksomhet på et felt. De blir brukt når regjeringen vil presentere eller drøfte saker for Stortinget uten forslag til vedtak (Stortinget, 2022b).

**Rundskriv:** En orientering fra departementet til berørte aktører om tolkning av lover og forskrifter (Regjeringen, 2006)

**Proposisjon:** En proposisjon er et begrunnet lovforslag som en statsråd for et departement fremmer for Stortinget. Det brukes når regjeringen foreslår at stortinget gjør vedtak, enten lovvedtak eller stortingsvedtak. Dette skiller seg fra melding til Stortinget som kun gir en redegjørelse. Det er tre ulike typer proposisjoner;

- I. Prop. L (Proposisjon til Stortinget med forslag til lovvedtak)
- II. Prop. LS (Proposisjon til Stortinget med forslag til lovvedtak og stortingsvedtak)

### III. Prop. S (Proposisjon til Stortinget med forslag til stortingsvedtak)

Før 2009 var stortinget delt i to avdelinger, Odelstinget og Lagtinget, lovvedtak måtte først besluttes i Odelstinget og deretter i Lagtinget, derfor ble tidligere proposisjoner kalt Ot.prp. (Odelstingsproposisjoner) og St.prp. (Stortingsproposisjoner). St.prp. var alle andre vedtak som eks. statsbudsjettet, som samlet ble behandlet i Stortinget (Stortinget, 2021, s. kap. 6, 2022b).

**Lover og forskrifter:** Regjeringen fremmer et lovforslag for Stortinget gjennom en proposisjon, en stortingsrepresentant kan også fremme et lovforslag, da heter det Representantforslag. Lovforslaget blir først lagt frem for Stortinget før det går videre til en fagkomité. Komiteen avgir en innstilling. Innstillingen behandles i Stortinget i to omganger med tre dagers mellomrom. Hvis forslaget bifalles etter andre gangs behandling, blir det vedtatt og sendt Kongen i statsråd. Etter at Stortinget har vedtatt lover, utarbeider regjeringen ofte nærmere regler i form av forskrifter. En læreplan er en forskrift til opplæringsloven (Stortinget, 2022a).

Under viser jeg til hvordan Stortingsmelding 21 (2016-2017), Lærelyst -tidlig innsats og kvalitet i skolen, omtaler ansvaret for lover og forskrifter.

«Stortinget vedtar formålsparagrafen for skolen, og beslutter der hva som skal være skolens grunnleggende samfunnsmandat. Nasjonale myndigheter fastsetter læreplanene i fag og hvordan skolen skal prioritere timetallet mellom de ulike skolefagene. Det er viktig med dialog med partene og samfunnet rundt om hvordan de nasjonale målene, for eksempel i læreplanverket, bør formuleres. I den offentlige skolen er det kommunestyret og fylkestinget som er skoleeiere, og som dermed har ansvaret for at skolene følger de lover og regler som gjelder. Det er de som skal sørge for at elevenes rettigheter til opplæring ivaretas.» (Meld.St. 21, 2017, s. 11).

#### 3.2.2 Lærelyst - i lover og forskrifter

Lover er generelle rettsregler og vedtas i Stortinget. En forskrift omhandler rettigheter og plikter, og er et vedtak som gjelder «et ubestemt antall eller en ubestemt krets av personer» (Eckhoff & Smith, 2003, s. 291). Det er i departementet forskriftene forberedes, men det er vanlig at underliggende direktorat gjør grovarbeidet med forskriften. For at relevante aktører skal få mulighet til å uttale seg om nye regelendringer sendes forskrifter på høring, men på

tidspunktet dette gjøres er som oftest innholdet allerede avklart, og høringsinstansene har kun mulighet til å uttale seg om den retts tekniske formen. Den viktigste funksjonen til høringen er som oftest å gjøre relevante aktører kjent med regelendringene. Men forvaltningen kan også bli opplyst om det som skjer i feltet og få bedre kunnskap om problemstillingen som eksisterer, eller få innspill til andre ideer (Eckhoff & Smith, 2003, s. 296).

Opplæringsloven er bruksnavnet på den overordnede loven om utdanning og opplæring i Norge. For å kunne konkretisere paragrafene i opplæringsloven brukes det forskrifter. Læreplanen er blant annet en forskrift om innholdet i skolen som er forpliktende for grunnpopplæringen, på samme måte som vurderingsforskriften omhandler rettigheter og plikter i vurderingsarbeidet.

Gjennom å fastsette rettigheter og plikter ovenfor elever og lærlinger som loven gjelder for, rettsliggjøres lærelyst. Jeg vil nå belyse hvordan lærelyst blir omtalt i lover og forskrifter i dag.

*Opplæringsloven, §1-1 Formålsparagrafen, tredje ledd;*

«Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringsloven, 1998).

*Læreplanverket, overordnet del, kap. 3 prinsipper for skolens praksis;*

«Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. Det krever et profesjonsfellesskap som engasjerer seg i skolens utvikling»  
(Kunnskapsdepartementet, 2017).

*Vurderingsforskriften, §3-3 vurdering i fag;*

«Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs....»  
(Vurderingsforskriften, 2020).

Det er formålet med vurdering som er utgangspunkt for min interesse og analyse.

### 3.2.3 Utvalg: Valg av offentlige dokumenter

I min forskning har jeg et utvalg bestående av offentlig utdanningspolitiske dokumenter som representerer flere nivåer i styringskjeden med utgangspunkt i å undersøke hvordan grupper av aktører, som har tilhold i ulike deler av styringskjeden, formulerer sin forståelse av lærelyst. Jeg har valgt å gjøre strategiske søk i en database som gir tilgang til offentlig politiske dokumenter. Valget falt på Lovdata Pro, et arkiv over historisk juridiske dokumenter, der man enkelt kan bruke filtrering og sortering for å innskrenke sine søk til eks. ord og årstall (Stiftelsen lovdata, 2022).

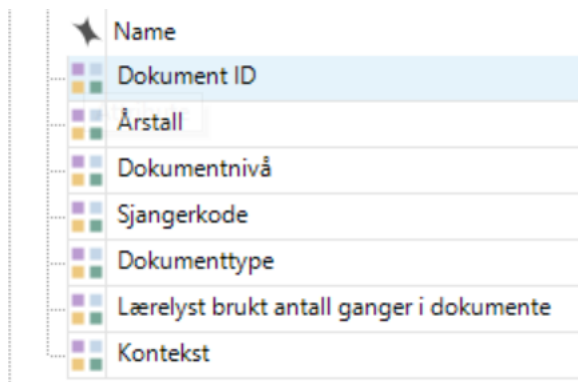
Jeg startet med å gjøre et søk på lærelyst i databasen. Da fikk jeg per sept. 2021 opp 96 dokumenter som inneholder ordet lærelyst. Etter å ha gått gjennom alle treffene og fjernet de dokumentene som ikke omhandler utdanning, satt jeg igjen med 64 tekster som er publisert i tidsrommet 1992 til 2021. De eldste dokumentet i utvalget er i utgangspunktet ikke digitale filer, men scannet inn fra Nasjonalbiblioteket. Jeg valgte å stole på at bortimot alle offentlig politiske og juridiske dokumenter som nevner ordet lærelyst er med i utvalget uavhengig om de i utgangspunktet er digitalisert. Det eneste merkelige er at det kun ble nevnt en stortingsmelding, jeg tok derfor et ekstra søk på regjeringen.no. Her fant jeg flere stortingsmeldinger, hvor jeg anser 14 stk. som relevante. Disse stortingsmeldingene bruker lærelyst i andre avsnitt enn kun som referanse til formålsparagrafen. Disse er derfor lagt til utvalget, se vedlegg 2 for fullstendig oversikt over alle dokumentene.

I og med at utvalget mitt ikke består av noen dokumenter knyttet opp mot endringer om vurdering, Kap. 3 (Vurderingsforskriften, 2020), tok jeg kontakt med Utdanningsdirektoratet med spørsmål om det foreligger andre relevante dokumenter, se vedlegg 3. Jeg fikk dermed tilsendt en del av direktoratets vurdering til ny forskrift som var sendt Kunnskapsdepartementet, se vedlegg 4. I og med at dette skrevet ikke er et offentlig dokument, men kan etterspørres hos Udir, har jeg besluttet å ikke legge det ved i utvalget, men heller valgt å bruke det i min analyse og drøfting.

Det kan være en mulig svakhet og kritikk ved mitt databasesøk at ikke flere stortingsdokumenter dukket opp i nasjonalbiblioteket. Men jeg hadde ikke noe annet godt alternativ til database hvor det er lett å gjøre relevante søk. Jeg anser derfor mitt utvalg som såpass stort, spredt over tid og bredt i form av å dekke ulike politikktutformere innen norsk utdanning, at jeg ser meg fornøyd med det endelige utvalget som endte på 78 dokumenter.

### 3.2.4 Analyse ved bruk av Nvivo

Jeg valgte å bruke Nvivo 12 Pro for å analysere mine dokumenter. Dette er et analyseverktøy der man enkelt kan laste inn store mengder dokumenter og klassifisere dem etter cases, som i mitt tilfelle vil si hvert enkelt dokument. Gjennom å gi casene attributter kan man beskrive og skille casene fra hverandre, f.eks. etter hvilket år caset er gitt ut, hva slags type dokument det er, hvilket hierarkisk nivå det tilhører, eller etter hvor mange ganger lærelyst er brukt i dokumentet. Se tabell for brukte attributter;



Name
Dokument ID
Årstall
Dokumentnivå
Sjangerkode
Dokumenttype
Lærelyst brukt antall ganger i dokumente
Kontekst

Tabell 3.1:

*Oversikt over attributter*

Jeg lagde noen koder (nodes) før jeg begynte å analysere, disse kodene omhandler det jeg ønsket å se etter i meningsenhetene fra starten, resten av kodene kom til etter hvert som jeg analyserte. Eksempel på forhåndskoder er; argumenter for å legge vekt på lærelyst og hvordan vektleggingen er begrunnet, f.eks. gjennom et didaktisk argument eller med en pedagogisk begrunnelse. Dessuten ønsker jeg å avklare hva som kan sies å utgjøre konteksten av å fremme eller hemme lærelysten, som igjen handler om hvilken diskurs som bruken av ordet lærelyst viser til; undervisningsdiskurs, elevdiskurs etc., og jeg ønsker samtidig å vurdere hvorvidt meningsenheten signaliserer en fortidsretting eller fremtidsretting av argumentasjonen. For alle kodene se Vedlegg 5. Underveis i analysen av dokumentene lagde jeg meg notater (annotations) i dokumentene, og egne memos over temaer og interessante funn.

Nodes			
Name	Files	References	
Argument for lærelyst og hvordan det er begrunnet		1	1
Fremmer lærelyst hos eleven		11	12
Hemmer lærelyst hos eleven		5	6
Noe barn har med seg fra fødsel		4	5
viktig for de unges utvikling		3	4
viktig for samfunnets utvikling		2	3
Buzzword, honørord		1	1
Diskurs		0	0
Frafalldiskurs		1	1
Opplæringsdiskurs		2	2
Politisk- og forvaltningsdiskursen		1	1
Velferdsdiskurs		6	6
Økonomiske ressurser		2	4
Eleven		9	12
den aktive elev eller elevaktivitet		3	7
elevdiskurs		14	17
Environment (omgivelser)		14	18
institusjonsdiskursen		18	22

Tabell 3.2:

*Eksempler på koder fra Nvivo*

Etter å ha analysert alle dokumentene har jeg brukt Nvivo til å lage diagrammer og maps for å se sammenhenger mellom antall dokumenter i tidsrom eller på nivåer, og sammenhenger mellom koder og dokumenter etc.

Å bruke Nvivo har gitt meg mulighet til å enklere manøvrere mellom dokumenter, koder og attributter, samtidig som det er gitt meg et verdifullt bidrag til min analyse.

### 3.3 Analysestrategi

Et sentralt mål for gjennomføring av valgt metode, er selv å kunne få en dypere innsikt i den politiske prosessen fra ideer og mål som ligger til grunn for den endelige implementeringen. Gjennom å undersøke hvordan den politiske prosessen former seg over tid, har jeg fått et innblikk i hvordan ideen om lærelyst oppstår i dokumenter, hvordan ideen endrer eller utvikler seg, og hvordan den brukes på tvers av dokumenttyper, gjennom politiske og faglige prosesser.

Andresen, Rosland, Ryymin og Skålevåg (2019) samt Kjeldstadli (1999) mener at å lese de offentlige tekstene kronologisk over tid som historiske kilder vil gi en innsikt i hvorfor utvikling skjer som den gjør. For meg er målet å få innsikt i hvordan ideen har utviklet seg slik den har gjort.

Tekstene jeg bruker er kilder som beretning om hvordan utdanning fremstilles i et samfunnsperspektiv på det eksakte tidspunktet, og den samme teksten kan også vise til prognoser om fremtiden (Kjeldstadli, 1999). I og med at tekstene er skrevet av både

fagpersoner i og utenfor utdanningssektoren, politiske aktører i opposisjon og medlemmer av datidens regjering, kan de gjenspeile ulike oppfatninger og ideologier (Andresen et al., 2019, s. 69; Kjeldstadli, 1999).

Rammebetingelser utformes og bestemmes av nasjonale myndigheter innen utdanning. En rekke *formelle* bestemmelser om virksomheten i skolen utformes sentralt, der disse videre kan vise til *uformelle* prosesser som eksempelvis at elevene og alle som jobber i skolen utvikler lærelyst (Meld. St. 21, 2017, s. 7). Rammebetingelser kan være med både å fremme eller å hindre at ideer blir realisert i skolens virksomhet (Engelsen, 2015, s. 257). Det kan gjelde for eksempel formålet om å virkeliggjøre lærelyst som overordnet idé i skolen slik det fremstilles i formålsparagrafen. Dokumentene i utvalget er skrevet i en kontekst der fagpersoner utgjør en viktig ressurs, og en rekke rammebetingelser legger føringer for hva som skrives og hvordan ideer kommer til uttrykk. Organiseringen av utdanningspolitikken blir gjerne beskrevet som oppdeling av maktsfærer i form av betingelser og styringsnivåer.

I den offentlige sfæren sirkulerer det ideer og tidstypiske problemdefinisjoner. Hvis en av disse ideene dukker opp samtidig som et problem, kan den med hjelp av de riktige aktørene få en slik kraft at de kan utløse reformer. Røvik og Pettersen (2015, s. 54) kaller slike ideer for masterideer. De sier masterideer har fem typiske kjennetegn; stor utbredelse, uklare opphav, de er selvbegrunnende, reformutløsende og eklektiske. Gjennom min analyse vil jeg undersøke om jeg kan finne likhetstrekk mellom Røvik og Pettersen (2015, s. 54) sine tanker om masterideer og ideen om lærelyst.

### **3.3.1 Diakrone og synkrone mønstre**

Ved å analysere samme idé mellom styringsnivåer gjennom en tidsperiode, bør det være mulig å se om politikere, forvaltningen og de faglige ekspertene har den samme tilnærmingen til lærelyst, eller om de legger ulike betydninger i ordet.

Jeg har valgt å dele opp analysen gjennom å analysere tekstene 1) over tid og 2) mellom nivåer, se figur 3.1.



Figur 3.1: Diakron og synkron analyse

Denne oppdelingen kalles å avdekke diakrone og synkrone mønstre i teksten (Kjeldstadli, 1999, s. 110). En *diakron* analyse ser på utvikling over tid uten å gjøre en dybdeanalyse. Analysen omtales også gjerne som en historisk analyse, der man studerer fortiden for å forstå nåtiden og fremtiden (Kjeldstadli, 1999). Gjennom en diakron analyse kan jeg undersøke hvordan og hvor ofte de ulike styringsnivåene bruker ideen om lærelyst i sine dokumenter over tid. I denne delen av analysen er hele utvalget på 78 dokumenter representert. Videre vil jeg gjøre en *synkron* analyse der formålet er å gå i dybden på materialet på et gitt tidspunkt. Jeg bruker den synkrone analysen til å gå i dybden på dokumentene fordelt på styringsnivå, istedenfor på et gitt tidsrom. Grunnen til det er at for meg er det mer hensiktsmessig, i og med at jeg ønsker å undersøke hvordan styringsnivåene bruker ideen om lærelyst, og hvordan de utvikler eller forstår ideen. I denne delen av analysen går jeg nærmere inn i meningsenhetene i tekstene som omtaler lærelyst, derfor har jeg valgt noen dokumenter fra hvert tiår som fremstår som sentrale i de ulike reformperiodene, 1990-2000, 2001-2010 og 2011-2021, totalt 13 stk. Dette valget har jeg gjort for å minimere antall dokumenter å jobbe med i den synkrone analysen. Gjennom analysen av mine utvalgte dokumenter har jeg trukket ut de meningsenhetene som omtaler lærelyst eksplisitt. Disse meningsenhetene gir uttrykk for ulike omtaler av lærelyst, og viser hvordan lærelystbegrepet gis mening etter min forståelse av en byråkratisk-profesjonell versus post-byråkratisk tankegang, og hvordan dette kan ha hatt påvirkning på forståelsen av lærelyst i vurderingsforskriften. I en byråkratisk-profesjonell tankegang har jeg sett etter om meningen er inngangsbestemt, altså om det er forhåndsregulerte bestemmelser som er utgangspunktet



for ideen om lærelyst. Dette har jeg valgt å kalle input i analysen min. Mens output relateres mot en post-byråkratisk tankegang der forståelsen av meningene er resultatbestemt. Denne måten å gi mening til teksten er hentet fra systemteori (Sivesind, Afsar, et al., 2016).

Jeg har valgt å vise alle mine 32 meningsenheter gjennom en oppdeling etter tiår. Hvert dokument er tildelt et nummer. Dette nummeret står foran meningsenhetene for å vise hvilket dokument det tilhører. Meningsenhetene oppsummeres med nummer i en matrise til slutt i analysen.

Hver av periodene bærer med seg en ny utdanningsreform. I forbindelse med ny reform er det spennende å undersøke om ideen om lærelyst gis nytt innhold og mening, samtidig som jeg undersøker hvilken retning innholdet og argumentet om lærelyst peker. Sees det som et input- eller output tankegang.

Dette utvalget består av følgende dokumenter;

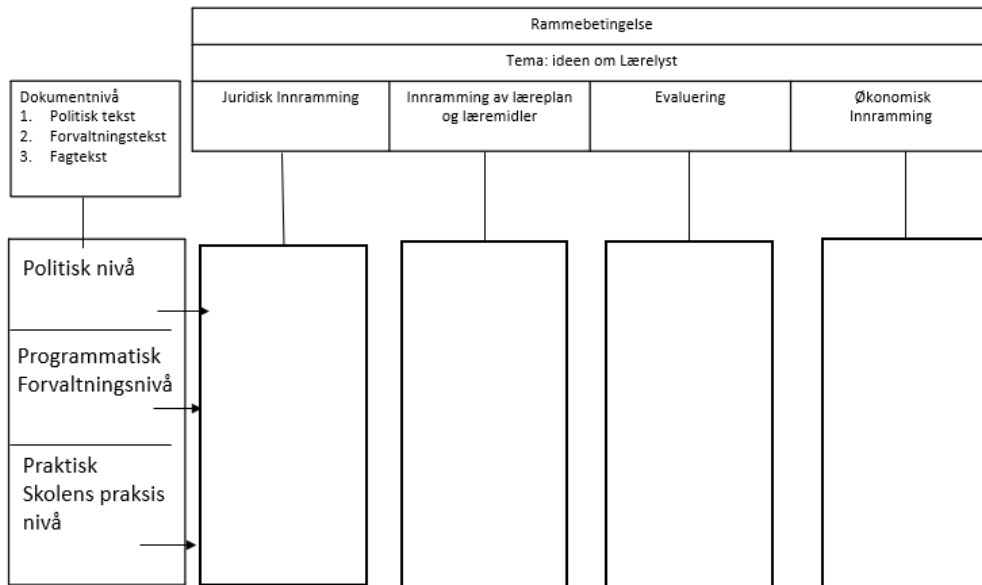
1. St.meld. nr. 29 (1994-1995) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan
2. Innst.S.nr.15 (1995–1996) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan
3. St.meld. nr. 47 (1995-96) Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem
4. Innst.S.nr.96 (1996–1997) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem
5. St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring
6. Innst.S.nr.268 (2003-2004) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring
7. St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring (det er ingen innstilling som nevner lærelyst til denne stortingsmeldingen).
8. NOU 2007 6 Formål for framtida Formål for barnehagen og opplæringen
9. Ot.prp. nr. 46 (2007-2008) Om lov om endringer i opplæringslova
10. Meld. St. 28 (2015-2016) Fag - Fordypning - Forståelse
11. Innst.19 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet
12. Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen
13. Innst.432 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen

### *Dimensjoner*

Jeg har lest tekstene både induktivt og deduktivt. Den deduktive strategien, der det analytiske rammeverket definerer hva man ser etter i analysematerialet, har gitt meg mulighet til å avklare vektlegging av det jeg kaller dimensjoner. Ved bruk av dimensjoner har man et utgangspunkt for å forfølge én idé eller flere par med kontrasterende ideer i tekstmaterialet. Bratberg (2017, s. 87) skriver at en slik analysestrategi er god å bruke når man vil gjøre en diakron og synkron analyse. Dimensjoner er hensiktsmessige ved analysering av endringer over tid, der en idéanalyse med bruk av dimensjoner ofte er knyttet til en bestemt tidsperiode og konkrete aktører. Fordelen med dimensjoner er at den baserer seg på en beslektet tankegang til det som ligger til grunn for idealtyper. Men rammene for hva som skal undersøkes trenger ikke å klassifiseres like strengt som idealtyper (Bratberg, 2017, s. 87; Bergstöm & Boréus, 2005, s. 160).

For å forstå om lærelyst er en idé med verdi i seg selv eller en idé som styrkes av eksterne former for evaluering, undersøker jeg materialet diakronisk. Jeg ser på lærelyst som en idé for å undersøke om forståelsen av lærelyst har endret seg gjennom de siste tre reformperiodene. Jeg har brukt en *deduktiv tilnærming* ved å ta utgangspunkt i teori fra Maroy (2007, 2009a) som begrunnelser for å legge vekt på bestemte dimensjoner. Maroy skiller som nevnt tidligere mellom byråkratisk-profesjonell – og postbyråkratisk modell. Disse modellene er med å danne grunnlaget for mine dimensjoner sammen med Lundgren (1990) og Hopmann (2003, 2008) sine teorier om endringer fra input- til output-tankegang. Disse endringer i tankebaner representerer økte forventinger til resultater, og endrer måten utdanningen styres på. Ser man dette opp mot den hierarkiske trepart-strukturen som Hopmann (1999) og Maktutredningen (Østerud et al., 2012) viser til, kommer jeg fram til en rammemodell som er utgangspunktet for min analyse. Til tross for en deduktiv tilnærming til materialet, har modellen vokst og utviklet seg gjennom analysen av mitt empiriske materiale, noe som også bærer preg av en induktiv tilnærming (Bratberg, 2017, s. 91).

Rammemodellen ser slik ut;



Figur 3.2: Rammemodell for analyse av politisk styring av utdanning.

Denne modellen vil hjelpe meg å avklare hvordan styringssystemet opererer, og hvordan styringen innrammes gjennom ulike diskurser. Horisontale dimensjoner viser til hvordan de valgte meningsenhetene rammes inn av de teoretiske modellene. Her kan man tenke at juridisk innramming og innramming av læreplan og læremidler er input-tankegang ved at de er forhåndsregulerte virkemidler. Mens Evaluering og økonomisk innramming er resultatbestemte, og dermed sees på som output-tankegang.

De vertikale dimensjonene viser til hvordan meningsenhetene i de ulike dokumenttypene (eks i en stortingsmelding eller NOU) referer til aktører de ser på som ansvarlig for at ideen om lærelyst oppfylles. Er de ansvarlige plassert på; politisk nivå (kan være både nasjonalt, regionalt eller lokalt), forvaltningsnivå (eks. Udir, statsforvalteren) eller er det skolen og pedagogisk praksis som er ansvarlig for ideen om lærelyst? (Røvik, 2015, s. 34).

Jeg kommer i analysen til å vise tre varianter av dette skjemaet, et for hvert dokumentnivå.

### 3.4 Kvalitetssikring

For å kunne avgjøre om analyseresultatene i vitenskapelige studier er holdbare, er det ønskelig at kvaliteten på datamaterialet er så god som mulig. Jeg skal videre redegjøre for hva denne datakvaliteten handler om, og har tatt utgangspunkt i reliabilitet og validitet som er to overordnede kriterier for kvalitetssikring (Bryman, 2016).

### 3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet. Det betyr at det skal være mulig for andre å innhente samme data og få samme resultater hvis de ønsker å reteste den brukte metoden, dette kalles ofte ekstern reliabilitet (Bryman, 2016, s. 383). Ved at retesting lar seg gjøre, øker validiteten i min forskning (Bryman, 2016, s. 41, 156). I kvalitativ forskning er det vanskelig å møte et kriterium som ekstern reliabilitet, fordi det ofte er sosiale settinger som studeres hvor det er vanskelig å «fryse» forskningsøyeblikket. Men gjennom min tilnærming til de offentlige dokumenter bør det være fullt mulig å gjøre repetisjon av datainnsamlingen. Fordeler med å bruke dokumenter som ressurs er at jeg kan sammenligne mange typer dokumenter. Offentlige dokumenter er søkbare for alle, og det er en fordel når man vil følge opp ideene hos aktører. Ideene kan selvfølgelig endre seg over tid, men du kan se hva som har hendt tidligere gjennom de opprinnelig historiske dokumentene, og ikke bare det du observerer nå. Dette kan gjøre dataene analysen baserer seg på mer troverdige (Bratberg, 2017, s. 92; Bryman, 2016, s. 44, 384). En annen fordel er at dokumentene allerede er nedskrevet, og du kan bruke tiden du trenger på å studere disse. Svakheter ved å bruke dokumenter, og ikke intervju relevante personer selv, er at det ikke er sikkert du får akkurat de svarene du leter etter siden dokumentene allerede er fikset (Bryman, 2016).

I en idéanalyse som baserer seg på en deduktiv strategi, hvor tolkningen av funnene står sentralt, tar forskeren noen valg gjennom datainnsamlingen som viser til intern reliabilitet. En av valgene mine da jeg brukte regjeringen.no for å finne flere stortingsmeldinger, var å ikke inkludere meldinger som kun nevnte lærelyst i forbindelse med gjengivelsen av formålsparagrafen §1-1. Grunnen er at lærelyst da ikke er en relevant idé i teksten, men kun nevnes i paragrafen. Hvis en annen aktør vil repetere min metode, er det mulig at de vil tolke dette annerledes og velge å legge ved disse meldingene. Da vil det forekomme ulik frekvens i bruk av lærelyst, noe som vil gi forskjellig funn i den diakrone analysen. Et problem som analysemetoder, der det legges vekt på tolkning, står overfor, er at etterprøvnbarhet er vanskeligere (Bratberg, 2017, s. 26).

Til tross for at min studie undersøker hvordan lærelyst kommer til uttrykk i utdanningspolitiske tekster over tid, der tolkningen av ideens tilstedeværelse i dokumentene er relevant, er frekvensen av bruken av lærelyst i dokumenter også av interesse for å undersøke om ideen har fått mer eller mindre plass i dokumentene de siste 30 årene (Bryman, 2016, s. 41, 163).

### 3.4.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av ditt innsamlete datamaterialet, og om det lar deg undersøke det du ønsker å undersøke (Bryman, 2016, s. 383). Ved å studere dokumenter som inneholder lærelyst får jeg en indikasjon på hvor mye ideen er aktivt brukt av aktører i utdanningsdiskursen. Gjennom denne tellingen av dokumenter er det mulig å få en historisk forestilling om hvor mange, og spesielt hvilke aktører, som bruker ordet, eller fremmer det som en idé med et tentativt innhold (Kjeldstadli, 2010, s. 238). Mitt valg med å inkludere alle dokumentene inn i utvalget til den diakrone analysen, ser jeg som en styrke for oppgaven ved at analysen blir mer valid. Samtidig kan man stille spørsmål ved kredibiliteten av offentlige dokumenter som en NOU. I slike dokumenter er det politiske holdninger og meninger innbakt i oversendelsesbrevet fra regjeringen, disse holdningene og meningene representerer regjeringen, og er ikke nødvendigvis representativt for samfunnet i sin helhet. Men siden jeg har valgt å bruke NOUene som et nivå for fagekspertisen, har jeg tolket dem slik at de representerer utdanningsekspertisens meninger om lærelyst.

Ved å ha utarbeidet en teoretisk rammemodell, figur 3.2, ser jeg begreper fra datamaterialet opp mot et teoretisk innhold fortløpende i analysearbeidet. Denne modellen er en styrke for arbeidet mitt gjennom å øke gyldigheten og troverdigheten i prosjektet, ved at jeg kan koble mitt empiriske materiale mot det analytiske rammeverket. På denne måten håper jeg på systematisk vis å avklare om politiske tankesett og argumentasjoner er førene for de faglige dokumentene og vice versa, og om forvaltningsnivået fungerer som en medierende kanal mellom det politiske nivået og det faglige nivået.

Bryman (2016, s. 384) sier ekstern validitet handler om å kunne generalisere funnene utover studiens situasjon. I kvalitative undersøkelser er det vanskelig å kunne generalisere sine funn, fordi utvalgene i denne type forskning ofte er lite. Jeg har i min forskning et bredt utvalg som representerer flere ulike aktører i det norske styringssystemet. Disse aktørene har en forholdsmessig lik rolle uavhengig av deres tilhørighet i departement, komite, fagfelt etc. Det hadde derfor være interessant å se om metoden og funnene mine gjør det mulig å generalisere utover min egen studie, for å se om andre rettsliggjorte ideer kan undersøkes ved hjelp av samme forskningsdesign og analysestrategi.

## 3.5 Refleksjoner

Datamaterialet jeg samlet inn har til tider vært overveldende omfattende for meg å håndtere for en masteroppgave. Etter at jeg startet å bruke Nvivo ble det litt mer oversiktlig, til tross for at jeg har brukt veldig mye tid i dette programmet til å lære meg kodingen, og senere til hvordan jeg gjør gode analyser. Dette hadde sikkert gått raskere ved å bruke Excel som jeg startet med, men det å kunne bruke et analytisk verktøy for å gjøre nærstudier av dokumenter var spennende, utfordrende, men samtidig motiverende. Jeg har nok brukt mer tid i dette programmet enn jeg strengt tatt hadde trengt etter at alle dokumentene var gjennomgått og kodet, men det har vært vanskelig å si at nok er nok.

Valget mitt om å kun plukke ut 13 dokumenter for å analysere nærmere, ble tatt etter at jeg hadde kodet alle dokumentene. Tanken var å bruke funnene fra alle dokumentene i tolkningen min, men jeg så at det ble for mye data å forholde seg til. Jeg måtte derfor som forsker ta et valg om hvilket utvalg som skulle få være med videre inn i den synkrone analysen. Det å måtte ta et slikt valg ser jeg som en styrke for min metode ved å kunne spisse analysen av funnene, samtidig som jeg viser hvilke dokumenter jeg ser på som relevante i de ulike reformperiodene i norsk utdanning de siste 30 årene.

Valget ved å gjøre en idéanalyse istedenfor en innholds- eller begrepsanalyse, som jeg også var innom som alternativer, er at jeg ønsker å undersøke hvordan lærelyst tillegges mening av de ulike aktørene. Jeg ønsker ikke bare å se lærelyst konstruert som et begrep eller som begrepsfelt over tid, men også se hvordan lærelyst som en idé oppstår i det utdanningspolitiske feltet og eventuelt er med på å endre noe. Derfor valgte jeg en idéanalyse som metode.

Å bruket dimensjoner som analyseverktøy istedenfor idealtyper, var et valg jeg tok på bakgrunn av at jeg tolket idealtyper til å ha et utgangspunkt i fastsatte rammer og kategorier som sitt verktøy. Jeg ser fordelen med å ha kategorier på plass fra start av analysen, men i mitt tilfelle så jeg det som mest hensiktsmessig og heller ha noen kategorier fra start, og videreutvikle dem ettersom analysen kom frem, noe som kjennetegner dimensjoner (Bergström & Boréus, 2005, s. 172).

## 3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for de metodiske valgene for denne studien. Jeg har gjort en idéanalyse av ideen om lærelyst, og hvordan den har kommet til uttrykk gjennom utdanningspolitiske tekster på tvers av tekstsjangre, områder og tidsrom fra 1990 til 2021. Datagrunnlaget er offentlige dokumenter som jeg har hentet ut fra ulike arkiv og kodet i Nvivo. Jeg har redegjort for mitt analytiske rammeverk med vekt på Maroy og Hopmann. Videre har jeg vurdert studiens datakvalitet ved å drøfte reliabilitet og validitet. Refleksjoner over mine valg er belyst i kapitlets siste del.

## 4 Udir som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer

Utdanningsdirektoratet, heretter kalt Udir, ble opprettet i 2004, som en effekt av New Public Management (NPM) bølgen. De er underlagt Kunnskapsdepartementet og etatsstyrt gjennom mål- og resultatstyringsprinsippet. For å forstå hvordan reformideer og politiske endringer kommer inn i utdanningsfeltet, og hvilken skjebne de får, bør man forstå denne institusjonen. Udir er et autorativt sentrum (Røvik, Eilertsen, & Lund, 2015, s. 88) som gjenkjennes ved at de har autorative aktører med kraft til å sette dagsorden, forsterke reformideer som kommer utenfra, samtidig som de kan filtrere og utelukke ideer de ikke anser som relevante eller riktige på tidspunktet. Deres primæroppgaver er å være innhenter, oversetter og iverksetter på det nasjonale (Røvik, Eilertsen, et al., 2015). Som *innhenter* bedriver de aktiv søking, og holder seg oppdatert på forskning, praksiser, erfaringer og løsninger på skolefeltet både internasjonalt og fra eksterne relevante fagmiljøer. Denne søkingen kan skje sporadisk og tilfeldig, men den kan også være systematisert og kontinuerlig i aktivitet gjennom formaliserte læringssystemer, gjennom deltakelse i internasjonale skolestudier og eksterne profesjonelle nettverk (Røvik, Eilertsen, et al., 2015, s. 93).

Gjennom arbeidet som *oversetter* er direktoratets rolle å være formidler av kunnskap om praksiser og ideer mellom ulike nasjonale, organisatoriske og kulturelle kontekster. Praksiser og ideer må dekontekstualisere, for så å kontekstualiseres, innrammes og tilpasses for å kunne passe best mulig inn i den norske skolekonteksten (Røvik, Eilertsen, et al., 2015, s. 104). Dette arbeidet skjer både ubevisst og bevisst. Udir er blitt en svært viktig aktør i formidling av kunnskap mellom ulike kontekster på skolefeltet. Dette gjør oversetterrollen til en stadig viktigere rolle for direktoratet.

Rollen som *iverksetter* omhandler hvordan Udir får implementert politiske myndigheters beslutninger. Dette er en viktig del av Udir sin virksomhet, de har dermed ansvar for at reformideene og vedtakene blir materialisert og nedfelt i strukturer og rutiner på de praksisfelt der vedtaket gjelder skolenivå (Røvik, Eilertsen, et al., 2015, s. 89). Direktoratene er Regjeringen og departementenes viktigste instrument for å omsette politiske vedtak i praksis (Røvik, Eilertsen, et al., 2015, s. 109). Spørsmål om utdanning og skole er stadig flyttet høyere på den politiske agendaen de siste 20 årene, hvor man kan se et stadig viktigere ideologisk skille i utdanningspolitikken. Dette gjør Udir sin iverksetterrolle til noe mer enn et



teknisk-instrument. Måten de utfører implementeringsoppgavene er ofte avgjørende for den politiske legitimiteten på utdanningsfeltet for den til enhver tid ansvarlige statsråden og sittende regjering. De bedømmes ikke bare etter hvordan de klarer å fatte vedtak og beslutninger, men også etter utfallet av implementeringen (Røvik, Eilertsen, et al., 2015, s. 111).

Udir har stor betydning i utvikling av utdanningen gjennom sin kraftfulle blanding av kyndighet og myndighet, og er med å legitimere seg bak vitenskapelig forskning og råd fra eksperter, noe som viser viktigheten av kritisk å undersøke bruken av forskning i politikktutforming.

Røvik et al. (2015) har gjennom sin datainnsamling av informasjon over hvordan Udir virker sammen identifisert tre implementeringsdoktriner i direktoratet. Med doktriner er det snakk om implementeringsbegrep og implementeringspraksiser eller grep. Dette er hierarkidoktrinen, profesjonsdoktrinen og nettverksdoktrinen (Røvik, Eilertsen, et al., 2015, s. 111–115). Deres forskning viser at hierarkidoktrinen har styrket seg de siste 15 årene, og representerer dominerende implementeringstenkning og grep i Udir. Profesjonsdoktrinen har fått svekket posisjonering, noe som viser at lærerne sin innflytelse over utdanningspolitikken er redusert. Nettverksdoktrinen er populær og løftes gjerne frem, men i Udir legges den sjeldent til grunn for implementering.

Oppsummert kan vi si at til tross for at Udir er underlagt politisk styring fra Kunnskapsdepartementet, er de allikevel utskilt som egne enheter, og har relativt tydelig faglig autonomi innenfor opptrukne politiske rammer. Der de gir råd til departementet samtidig som de utøver myndighet innenfor egen sektor.

## 5 Ideen om lærelyst på reise: en analyse av offentlige utdanningsdokumenter

Ved å lese tekstene kronologisk som historiske kilder, kan det være mulig å undersøke ideen om lærelyst som en normativ idé. Det innebærer å oppsummere hva dokumentene fremhever som viktig med utdanning i ulike perioder. Gjennom analysen vil jeg også kunne se om lærelyst sees på som en deskriptiv idé, og vurdere hvorvidt spesifikke aktører eller hendelser har betydning for hvordan den konkretiseres, ikke minst med tanke på eleven.

I dette kapittelet vil jeg presentere de funn og fortolkninger som har kommet fram gjennom min analyse av de offentlige dokumentene med henblikk på lærelyst som idé. Jeg vil med diagrammer illustrere hvordan forestillingen om lærelyst uttrykkes i tekster, og hvordan fremstillingen varierer mellom ulike styringsnivåer og dokumenttyper. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i alle de 78 dokumentene som nevner lærelyst for å kunne spore mønstre som utvikler seg gjennom de siste 30 årene. Denne delen av undersøkelsen anser jeg som en diakron analyse.

Videre vil jeg gjøre en synkron analyse av 13 utvalgte dokumenter. I denne delen av analysen undersøker jeg hvordan meningsenhetene som omtaler ideen om lærelyst gis mening i lys av en byråkratisk-profesjonell versus postbyråkratisk tankegang (se metodekapittel 3.3.1). For til slutt å sammenligne funnene.

Å sammenfatte mangfoldet av ideer i dimensjonene jeg har kommet frem til, gjør det mulig å belyse når og hvor i det utdanningspolitiske landskapet ideen om lærelyst oppstår, og hvordan den blir overført, oversatt og kontekstualisert, for så å ende som en regulativ idé i vurderingsforskriften. Det vil si at både Maroys (2012) dimensjoner om styringsformer og Røviks (2007) teori om «ideer på reise» legges til grunn for analysen. Jeg vil også vise til andre teoretikere, for til slutt å presentere funnene mine i en figur som gir en oversikt over hvordan jeg har fortolket mitt datamaterialet.

Aller første vil jeg presentere anbefalingsbrevet Udir sendte til Kunnskapsdepartementet der de anbefalte å ta inn lærelyst i ny vurderingsforskrift (vedlegg 4). De delene av brevet som omhandler ny vurderingsforskrift §3-3 har jeg fått tilsendt etter telefonsamtale med Udir.

## 5.1 Brevet fra Udir til Kunnskapsdepartementet

I mai 2020 sendte Udir en anbefaling til Kunnskapsdepartementet (vedlegg 4) om at formålet med og grunnlaget for vurdering, skal inngå i en ny felles bestemmelse der det er ønskelig at lærelyst innlemmes. Det foreslås fra Udir at § 3-3 første ledd i vurderingsforskriften skal lyde som følgende:

*«Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget.»* (vedlegg 4, s. i).

I anbefalingen har Udir vist til hvordan responsen fra høringsinstansene har vært.

Høringssvarene og egne beslutninger ligger til grunn for en anbefaling om å endre formålet med vurdering i vurderingsforskriften.

Jeg vil videre vise noe av responsen Udir viser til fra høringsinstansene.

Høringsinstansenes svar på om lærelyst bør innskriveres i vurderingsforskriften;

«Det er 54 % (372) av høringsinstansene som har svart ja, 24 % (170) som har svart nei, 8 % (58) som har svart vet ikke og 14 % (94) som ikke har angitt svar» (vedlegg 4, s. i). Av de som har svart ja, er det flere fylkeskommuner, kommuner og flertallet av skolene sammen med 217 lærere/lektorer/skoleansatte og kompetanse Norge etc. Gjennomgående er disse positive til å bruke lærelyst som bidrag til en bedre vurderingspraksis, hvis formålet er å bidra til lærelyst underveis. De poengterer at det er bra at lærelyst er et positivt ladet ord, som kan bidra til at vurderingene blir sett på som en inspirasjon til videre læring. Noen mener det å ha med lærelyst understreker at vurderingsforskriften er i tråd med overordnet del, mens andre påpeker at lærelyst er en subjektiv størrelse som det er vanskelig å måle/etterprøve, men som kan vise at vurdering kan brukes som metode for å fremme lærelyst og motivasjon. Flere høringssvar mener det er viktig å få frem at ikke all vurdering fører til lærelyst, og at det ikke kun er lærernes ansvar å fremme lærelyst, derfor burde det heller stå «bidra til å fremme lærelyst» i stedet for «bidra til lærelyst» i §3-3.

Av de som svarer nei, er det noen fylkeskommuner og fylkesmannen i Oslo og Viken, Norsk lektorlag, utdanningsforbundet og 111 lærere/lektorer/skoleansatte. De begrunner sitt svar blant annet med at lærelyst allerede blir ivaretatt i opplæringslovens formålsparagraf, og i overordnet del som er forskriftsfestet, og det er derfor overflødig at begrepet er med i forskriften om formålet med vurdering. Hvis begrepet skal brukes, etterspørres det hvorfor det

er prioritert fremfor motivasjon og mestring, som også brukes i del 3.2 i overordnet del, der mestring i større grad enn lærelyst fremstår som en spesifikk og objektiv faktor, mens lærelyst kan oppfattes som en individuell og subjektiv opplevelse. Det poengteres at det er viktig å skille mellom formålet for hele opplæringen og formålet for vurdering. I Utdanningsforbundet er det ytret en uro for at lærelyst eller andre begrep, kan få en forpliktende juridisk funksjon der det kan klages på at formålet med vurderingen ikke er oppfylt.

Av de som har svart vet ikke, argumenteres det for at lærelyst er vanskelig å forstå i en forskriftstekst siden det kan gi signaler om at all opplæring skal være lystbetont, og at lystbetont referer til den subjektive opplevelsen av opplæringen. Elevorganisasjonen skriver at hvordan man gjennomfører vurdering i skolen, påvirker også trivsel, motivasjon og læring. Og at det er viktig at eleven vurderes for å lære, og ikke utelukkende «lærer» for å vurderes. Noen påpeker at lærelyst er vanskelig for de elevene som opplever å få dårlige vurderinger, og at det er vanskelig å dokumentere om vurderingene har bidratt til økt lærelyst (vedlegg 4, s. iii).

Som en oppsummering av høringssvarene skriver Udir at flere stiller seg positive til begrepet lærelyst, dersom det gjelder underveisvurdering, mens som sluttvurdering er det problematisk. Derfor bør begrepet presiseres slik at det ikke er fare for at tolkningene blir for forskjellige. Udir sier videre at grunnen til at «lærelyst» er valgt fremfor «mestring eller motivasjon», er at det er brukt i formålsparagrafen, og Udir mener at lærelyst og motivasjon betyr omtrent det samme. Når det gjelder mestring, er den grunnleggende tanken hos direktoratet at en mestringsopplevelse gir lærelyst, noe som uttrykkes i overordnet del. De mener det er vesentlig å ha en kort formulering, og viser igjen til formålsparagrafen der lærelyst ble valgt. Ved å bruke begrepet i en overordnet bestemmelse som formålet med vurdering, mener Udir det fremstår som et formål, og ikke som et krav som kan stilles til lærere og instruktører, dermed har heller ikke elever eller foreldre klagerett dersom eleven ikke opplever lærelyst.

«Utdanningsdirektoratet anbefaler at «lærelyst» tas inn i bestemmelsen om formålet med vurdering. Dette er begrunnet i opplæringslovens formålsparagraf «*gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst*» og overordnet del kapittel 3.2 som går inn på sammenhengen mellom begrepene mestring, motivasjon og lærelyst» (vedlegg 4, s. iv).

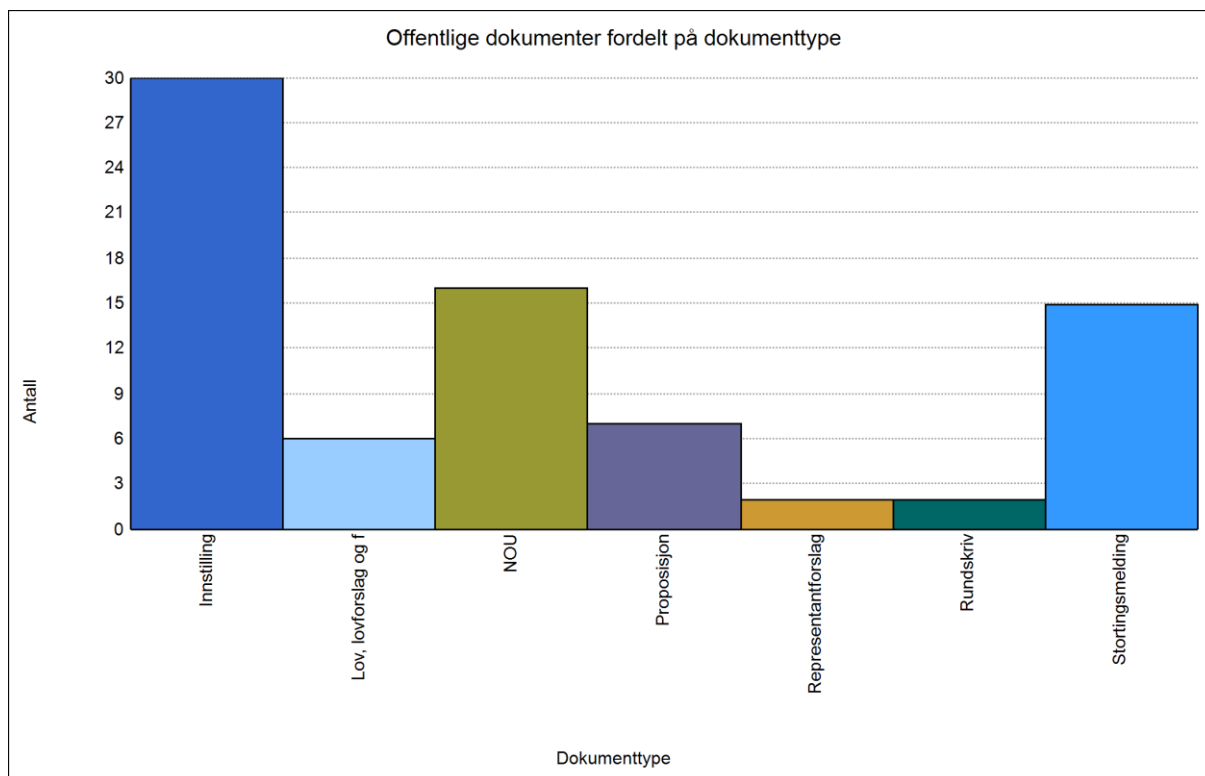
## 5.2 Lærelyst fordelt på dokumenter og styringsnivåer

Som vi har sett i teksten over ønsker Udir en autorisasjon av Kunnskapsdepartementet på at bruken av lærelyst i ny forskriftsparagraf er godkjent. En autorisasjon skjer først når de politiske partiene og befolkningen støtter opp om det som sies og skrives (Afsar, Skedsmo & Sivesind, 2006, s. 203). Dette er viktig for å få allmenn aksept også hos brukerne.

I dette avsnittet vil jeg begynne med å presentere mønstre i mine kvantitative funn fordelt på de ulike typer av dokumenter som forbindes med ulike styringsnivåer eller såkalte domener, se vedlegg 2, for en detaljert oversikt over alle dokumentene. Ved å ha kvantifisert forekomsten av meningsenheter der lærelyst opptrer i dokumentene, ser man hvor stort omfanget er for bruken av ordet lærelyst i de ulike gruppene av dokumenter (Kjeldstadli, 2010, s. 230).

Som vi kan se av grafen i figur 5.1 er innstillinger overrepresentert i utvalget. Disse innstillingene tilhører det politiske styringsnivået, noe som tilsier at representantene for de politiske partiene er mer opptatt av temaet lærelyst enn hva for eksempel fagekspertisen i forvaltningen og utvalgene er. Grunnen kan være at politikere er opptatt av å fremstille sin politikk med normative ideer, og et ord som «lærelyst» kan sies å være positivt ladet. Det egner seg for å legitimere et aktuelt tema, og setter dermed politikken i et godt lys. Det er trolig slik at fagekspertisen gjør mindre bruk av ord og begreper som ikke har en tydelig betydning, og som er mer diffuse og vanskeligere å måle.

En annen mulig forklaring er at lærelyst er koblet mot regelverket, som for eksempel formålsparagrafen for opplæringen §1-1, hvor stortinget har det overordnede ansvaret. De andre dokumentene i figur 5.1 tar for seg ulike tematikker som ikke har den samme politiske relevansen, derfor blir lærelyst knyttet til formålsbeskrivelsen mindre fremmet.



Figur 5.1: Forekomst av antall dokumenter som anvender ordet lærelyst i utvalget på 78 dokumenter.

De 30 innstillingene representerer innstillinger fra utdanningskomiteen om bevilgninger til statsbudsjettet, behandlinger av meldinger og representantforslag til Stortinget.

Halvparten så mange NOUer som innstillinger anvender seg av ordet lærelyst. Ekspertenes språk kan sies å preges mer av akademiske formuleringer, der abstrakte ord konkretiseres andre steder i for eksempel tilstøtende dokumenter som lover og styringsdokumenter.

Ekspertene vil ofte ha en større barriere mot å bruke såkalte «honnørord» uten forklaring, slik det nevnes i Bostadutvalgets NOU 2007: 6 (s. 25).

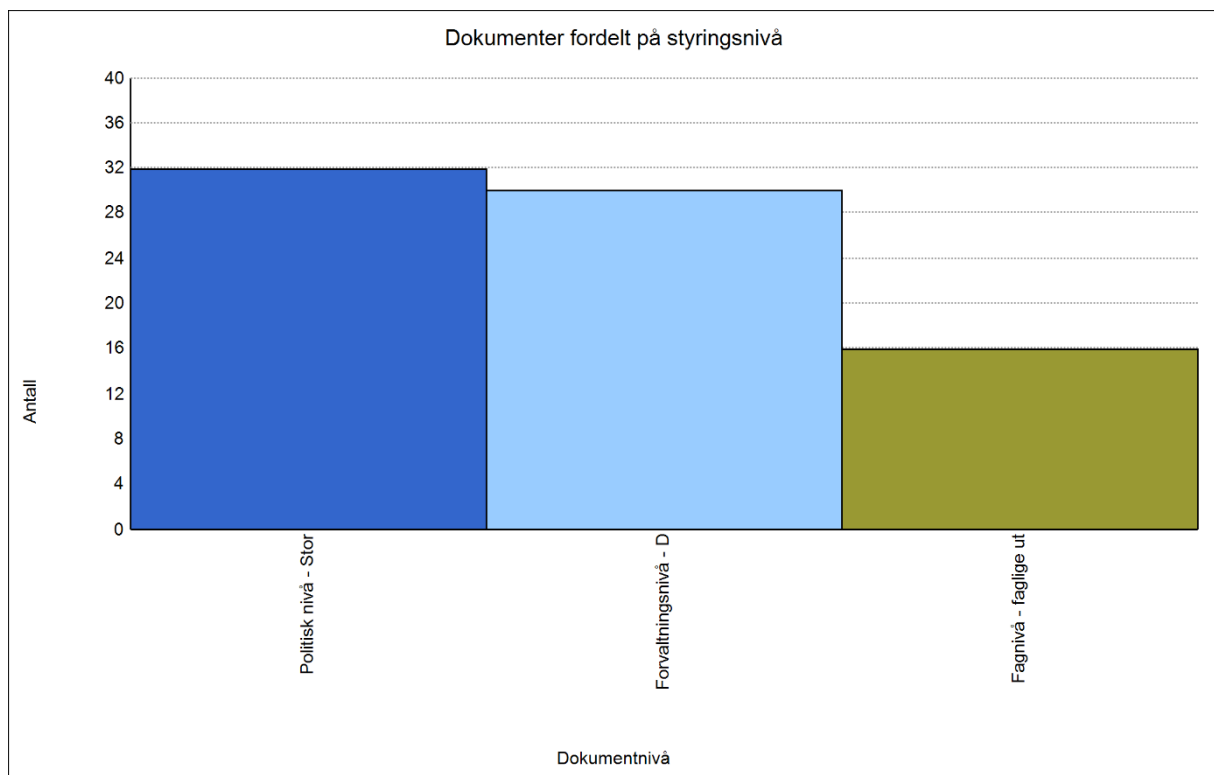
Videre kan vi se at det er seks dokumenter som omhandler lover og lovforslag. Disse dokumentene gjelder endringer i opplæringsloven, og framtrer i utvalget av dokumenter hver gang det foreslås en endring av lovverket for Stortinget. Proposisjonene følger vedtak som fremmes til Stortinget, og i mitt utvalg er det lovvedtak som ligger bak tallene. Dette tyder på at lærelyst som idé og tema er av politisk interesse med konsekvenser for drøfting av skolens plikter og elevers rettigheter, der de beveger seg inn i den pedagogiske diskursen.

Til slutt kan vi se at det er 15 stortingsmeldinger som bruker lærelyst i sine dokumenter. Dette er et lavt tall i forhold til antall stortingsmeldinger som er skrevet de siste 30 årene. Det er bortimot likt antall stortingsmeldinger som NOUer som nevner ordet lærelyst. Dette kan tyde på at det ikke forekommer en markant forskjell i ordene som brukes av eksperter i NOUer og

fagekspertisen i departementet. Vi vet fra forskingen at byråkratiet har blitt stadig mer ekspertifiserte, og derfor vektlegges vitenskapelig kunnskap fremfor erfaringsbasert kunnskap ervervet gjennom sin forvaltningspraksis (Christensen & Holst, 2020, ss. 67–77). Uansett skal stortingsmeldinger saklig presentere fremtidig politikk, slik som utdanningsreformer, eller presentere fremtidig politikk med utfordringer og mulige løsninger, se kap. 3.2.1. De baserer blant annet sine meldinger på faglige rapporter fra NOUer.

Det er ulike grunner til at politikktutformingene stadig har blitt mer avhengig av vitenskapelig kunnskap. En grunn er blant annet å kunne avdekke og forstå årsak- og virknings-relasjoner bedre, og dermed kunne løse stadig mer komplekse politiske problemer og sikre sosial progresjon. Denne forståelsen ligger i bevegelsen EBPM, «Evidence Based Policy-Making» (Christensen & Holst, 2017; Kvernbekk, 2016, 2019; Steiner-Khamsi et al., 2019). EBPM viser til at politiske avgjørelser bør basere seg på evidens om hva som fungerer (Steiner-Khamsi et al., 2022).

Oppsummert kan vi se i graf 5.2 hvordan dokumentene som bruker ideen om lærelyst, fordeler seg på styringsnivåene fra 1992 til 2021.



Figur 5.2: Forekomsten av antall dokumenter, totalt 78, som anvender seg av ordet lærelyst fordelt på de tre styringsnivåene.

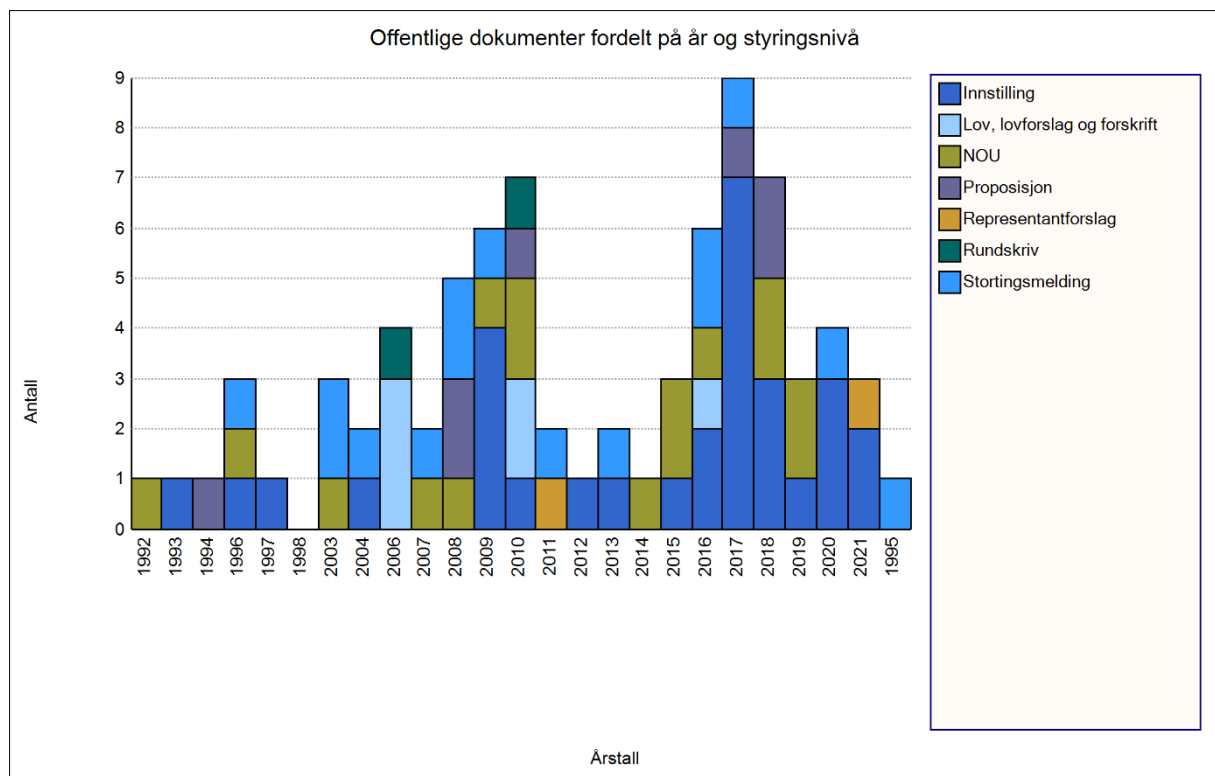
På politisk nivå inngår alle innstillinger og representantforslag, totalt 32. På Forvaltningsnivå inngår Stortingsmeldinger, lovforslag, proposisjoner, rundskriv, beslutninger og retningslinjer, totalt 30. Til slutt på fagnivå inngår alle NOUer, totalt 16. Se vedlegg 4 for detaljert fordeling.

I og med at innstillinger skrives av og publiseres etter at den utdanningspolitiske komiteen har slutført et arbeid, som oftest basert på en melding til stortinget, forstår jeg ut ifra grafen at det er et høyere antall innstillinger enn stortingsmeldinger som viser til lærelyst.

Representantene for komiteen anvender seg av ordet lærelyst oftere enn det ansatte i forvaltningen- eller fagnivået gjør, når de vil poengtere noe eller forme et argument.

### 5.3 Diakron analyse – fordeling av dokumentene over tid.

I dette avsnittet vil jeg vise hvilke mønstre jeg har funnet i dokumentene gjennom en diakron analyse.



Figur 5.3: Hvordan ordet lærelyst framtrer i de 78 dokumentene over tid, fordelt på de ulike dokumenttypene.

Vi kan se at lærelyst forekommer i relativt få dokumenter på 1990-tallet, og øker i utbredelse på 2000-tallet. Det som skjer av reformer på 1990-tallet, er rammeplan for barnehagen og



innføring av skolestart for seksåringer, samt utvidet grunnskole til 10 år med reform 97 (R97), kan synes å være bakgrunnen for denne økningen. Dette uttrykkes i de meningsenheter som jeg har kodet i dokumentene.

Videre ser man en endring i bruken av lærelyst på 2000-tallet, hvor en ny utdanningsreform med Kunnskapsløftet blir innført. Som en del av den nye læreplanen blir lærelyst nevnt i den såkalte Læringsplakaten (innst., 2004), som skal ta høyde for grunnleggende prinsipper og krav som skal prege og forplikte alle skoler og opplæringssteder. Læringsplakaten ble skrevet for å inngå som en ny midtre del av læreplanverket, og skulle fungere som en forskrift. Lærelyst blir dermed brukt for første gang i ett rettslig dokument i læreplanen under punkt 2. *om opplæring og vurdering* i Læringsplakaten som handler om å «stimulere elevenes og lærlingenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet» (Forskrift 2006b). Vi ser dermed at lærelyst allerede er et forskriftsfestet ord før det blir brukt i formålsparagrafen gjennom Bostad-utvalget (NOU 2007: 6).

Etter 2006 nevnes lærelyst svært ofte i de fire «toppene» som fremgår av Figur 5.3, dvs. 2009, 2010, 2017 og 2018. I 2010 legges det frem ny forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene. Denne endringen følger opp Kunnskapsløftet som ble implementert i 2006. Reformen forutsatte en kompetanse hos læreren som skal oppfylle klare krav til læringsutbytte for fag- og praksisopplæringen. Her skal utdanningen blant annet nivåfordeles ut ifra om kandidaten ønsker å undervise i småskolen eller storskolen. Fra og med Ludvigsenutvalgets første rapport i 2014 ser vi et «hopp» i bruken av lærelyst. Ved at ordet lærelyst kom inn i ny formålsparagrafen i 2008 (3.2.2), ser det ut til å motivere for videre bruk i Fagfornyelsen og andre tilstøtende dokumenter. Figur 5.3 viser en markant bruk av lærelyst i innstillingene i 2017, totalt 7 innstillinger, og mer detaljert kan vi i Tabell 5.1 vist under, se hvilke innstillinger fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen dette gjelder i 2017.

Name
Innst.12 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Bevilgninger på statsbudsjettet 2017
Innst.183 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen Representantforslag om økt lærertetthet for en inkluder
Innst.19 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunns
Innst.302 L (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om endringer i opplæringsloven og frisløleloven (skole
Innst.432 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen
Innst.446 S (2016–2017) Innstilling fra kirke- utdannings- og forskningskomiteen representantforslag om styrket spesialpedagogikk oppf
Innst.447 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen representantforslag om tillitsreform i skolen

Tabell 5.1:

*Viser alle innstillinger som bruker lærelyst i 2016-2017*

Nå vil jeg gå nærmere inn på hvordan ideen om lærelyst brukes i de utvalgte dokumentenes meningsenheter.

## 5.4 Synkron analyse - funn fra 13 reformdokumenter

Ved bruk av Nvivo har jeg kartlagt hvilke typer dokumenter som anvender seg av ordet lærelyst. Av disse dokumentene har jeg, som tidligere nevnt (kap. 3.3.1), valgt 13 dokumenter der jeg har kodet meningsenhetene hvor lærelyst brukes. Gjennom tolkning av innholdet i disse meningsenhetene kommer jeg fram til hva som formidles om lærelyst i dokumentene innenfor de ulike domeneene. Disse meningsenhetene gir uttrykk for ulike omtaler av lærelyst, og viser hvordan lærelystbegrepet forstås i lys av en input-, output-tankegang, og hvordan dette kan ha hatt påvirkning på forståelsen av lærelyst i vurderingsforskriften. Jeg har derfor valgt å vise alle mine 32 funn av meningsenheter gjennom en oppdeling etter tiår og dermed reformer. Hvert dokument er tildelt et nummer. Dette nummeret står foran meningsenhetene for å vise hvilket dokument det tilhører. Meningsenhetene oppsummeres med nummer i en matrise til slutt i analysen.

### 5.4.1 1990-tallet

Dette er dokumentene som er fra 1990-tallet og omtales nedenfor;

1. St.meld. nr. 29 (1994-1995) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan
2. Innst.S.nr.15 (1995–1996) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan
3. St.meld. nr. 47 (1995-96) Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem
4. Innst.S.nr.96 (1996–1997) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem

På 1990-tallet referer lærelyst til eleven og noe de er og har, slik Kvernbekk (2016, s. 121) refererer til *Educere*. Ettersom barna blir eldre utvikles naturlig nok deres konsentrasjon, forståelse og arbeidskapasitet, og de får en større nysgjerrighet og lærelyst. Dette gjenspeiles i intensjonene i St.meld. nr. 29 (1994-1995) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig

grunnskole - ny læreplan. Elvene kan gis større ansvar med alderen, fordi deres intellektuelle utvikling og forståelse for konkrete kunnskaper gjør at de kan håndtere andre typer oppgaver.

1. «I 10-12 års alderen utvides og utdypes barnas sosiale relasjoner. Deres evne til konsentrasjon og arbeid videreutvikles, ferdighetene vokser og selvstendigheten øker. Barna er **lærelystene** og har stor virketrang. Deres sosiale trening, intellektuelle utvikling og konkrete kunnskaper gjør at de kan gjennomføre andre typer oppgaver og prosjekter enn tidligere, og ta mer ansvar for seg selv og for andre» (St.meld. 29, 1995, s. 36).

For å beholde lærelysten hos elevene er det viktig med ulike arbeidsmetoder, og at prosessen med å utvikle kunnskaper kommer i en naturlig rekkefølge med alder og erfaring. For å få til det viser stortingsmeldingen til varierte, praktiske og skapende aktiviteter.

1. «Gjennom ulike aktiviteter kan elevene ta initiativ og få erfaringer som stimulerer **lærelysten** og bidrar til at de videreutvikler kunnskaper og ferdigheter og er aktive og skapende. Alle fag skal ha praktiske innslag» (St.meld. 29, 1995, s. 45).

Begge meningsenhetene i denne stortingsmeldingen viser til en input-tankegang der hva som kommer først i en prosess har stor relevans i utdanningen, og videre vil stimulering av lærelyst skje gjennom erfaring og kjennskap til varierte arbeidsoppgaver. Det er lærerne som aktør som må se til at arbeidsmåter og aktivitetsformer varierer, men det er gjennom læreplanen og forvaltningsnivået det legges til rette for dette.

Innst.S.nr.15 (1995–1996) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan, viser til målet for utdanningen. Innstillingen sier noe om utviklingen av samfunnet og hvor viktig utdanningen er for denne utviklingen. Samtidig viser den til hvor viktig utdanningen er for barna i seg selv. Barna kan være fulle av lærelyst, men uten utdanning ingen individuell utvikling. Lærelyst er ikke alene en stor nok drivkraft for utvikling. Innstillingen bruker lærelyst i en kontekst om hva alle barn er fulle av, og samtidig hvorfor utdanning er viktig. Politikerne kombinerer noe som ligger naturlig hos barna, som argument for at de er klare til å utvikle seg og lære tidligere enn hva som har vært normen. De legger også samfunnsendringene til grunn, og det er vanskelig å motsi argumentene om et samfunn i rask endring, og hvorfor Norge må holde tritt med endringene.

2. «Det fremste mål for utdanning er utvikling. Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner. Barns nysgjerrighet er en naturkraft. De er fulle av **lærelyst**, men også av uvitenhet og usikkerhet. Våre barn vil møte store utfordringer i et samfunn i hurtig endring og gjennom møte med nye kulturer» (Innst., 1996, s. 5).

Videre ønsker komiteens flertall å rette oppmerksomheten mot elevvurdering og karaktersystemet. De mener utdanningssystemet må fremelske elevers lærelyst, for på denne måten utvikles elevene. Gjennom å fremelske elevene vil de på egenhånd ønske kunnskap og utvikling, det er en politisk input-tankegang. Her er virkemiddelet karakterer nevnt som negativ faktor for elevers lærelyst, fordi det fremmer et konkurransesamfunn med dets konsekvenser.

2. «K o m i t e e n s f l e r t a l l , m e d l e m m e n e f r a A r b e i d e r p a r t i e t , S e n t e r p a r t i e t , S o s i a l i s t i s k V e n s t r e p a r t i o g K r i s t e l i g F o l k e p a r t i , vil særlig rette oppmerksomheten mot elevvurdering. F l e r t a l l e t m e n e r a t d e t t e systemet må framelske alle elevers **lærelyst**, gi dem selvtillit og gjøre dem søkende etter nye kunnskaper og ferdigheter. F l e r t a l l e t v i l v i s e t i l a t d e t k a n s t i l l e s spørsmålstegn ved hvorvidt dagens karaktersystem tilfredsstillende slike mål. Kanskje er vårt karaktersystem på en rekke felt med på å skape avstand mellom skolens mål, idealer og virkeligheten.» (Innst., 1996, s. 38).

Meningsenheten viser til en input-tankegang, der det som er (karaktersystemet) ikke samsvarer med det vi ønsker oss. For å kunne best mulig gjennomføre skolens mål og bevare lærelysten, ønsker flertallet i komiteen å fjerne elementer som kan begrense denne lærelysten hos elevene, nemlig dagens karaktersystem. Dette er elementer som ligger på den politiske agendaen, samt i forventningene og ønskene fra samfunnet til utdanningen.

St.meld. nr. 47 (1995-96) Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem, tar for seg en litt annen vinkling av elevvurdering enn det innstillingen over gjør. Nå fokuseres det mer på det som ligger tidligere i vurderingsprosessen, altså før karakteren. Stortingsmeldingen legger vekt på diskursen om veiledning for å rettlede eleven i hvordan hen ligger i forhold til målene i læreplanen. Forvaltningen understreker; en klar vurderings-veiledning vil fremme motivasjon og lærelyst hos eleven. Man bør ikke se på selve karakteren som problemet i henhold til lærelysten, men heller hvordan eleven blir veiledet underveis, og gjort oppmerksom på hvor hen ligger i forhold til målene i læreplanen.

Veiledningen viser til en input-tankegang der en god interaksjon og tillit mellom lærer og elev er utslagsgivende for elevenes lærelyst og den må ligge til grunn for å motivere eleven til videre utvikling.

3. «Vurderinga skal vere ein naturleg og integrert del av opplæringa..... Ved å understreke rettleiingsaspektet vil vurderinga medverke betre til å fremje motivasjonen og **lærelysta** hos den einskilde eleven. Dette er ein vesentleg del av grunnlaget for vidare utvikling hos eleven - fagleg, personleg og sosialt.» (St.meld. 47, 1996, s. 5).

Neste meningsenhet fremhever vidare viktigheten av veiledningsaspektet i vurderingen for å fremme motivasjon og lærelyst hos elevene. Veiledningen er viktig for at elevene skal få en forståelse for hva som skal til for vidare vekst og utvikling.

3. «Ved å leggje vekt på rettleiingsaspektet i vurderinga meiner departementet at vurderinga medverkar betre til å fremje motivasjon og **lærelyst** hos kvar einskild elev. Dette er ein viktig del av grunnlaget for vidare vekst og utvikling hos elevane» (St.meld. 47, 1996, s. 12).

Denne stortingsmeldingen legger vekt på betydningen av veiledning fra lærer, og hvordan det påvirker og fremmer elevenes lærelyst. Dette sees på som et tidlig stadium i prosessen mot lærelyst, og er derfor input. Denne konteksten ligger på forvaltningsnivå som viktig veiledning for de som jobber i skolen, for hvordan fremme lærelyst.

I Innst.S.nr.96 (1996–1997) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem, gjentas budskapet fra Innst.S.nr.15 (1995-1996) om at elevvurdering «må framelske alle elevers lærelyst, gi dem selvtillit og gjøre dem søkende etter nye kunnskaper og ferdigheter» (Innst., 1996, s. 38).

Politikerne i denne innstillingen spiller vidare på ideer og mål for opplæringen som det generelt er enighet om. Et medlem understreker at karakterer ikke måler helheten i elevenes faglige utvikling, og dermed ikke er med å framelske alle elevers lærelyst som nevnt i Innstilling nr 15 (1996, s. 38).

Selv om karakterer er for tradisjon å regne i utdanningsinstitusjonen, bruker politikerne i denne innstillingen samme argumenter som innstillingen før, om at det kan rokke ved elevenes lærelyst ved at den fremmer konkurransesamfunnet og rangering av elever. Samtidig som at karaktersystemet som input gir en negativ input på ønsket utfall av lærelysten hos elevene.

4. «K o m i t e e n s f l e r t a l l . . . viser til at et flertall i Innst.S.nr.15 (1995–1996) uttrykte skepsis til om dagens karaktersystem tilfredsstillende mål som å fremme **lærelyst**, gi selvtillit og gjøre elever søkende etter nye kunnskaper og ferdigheter. Videre uttrykte flertallet at «dagens karaktersystem fremmer konkurransesamfunnet der flere faller utenfor, ofte med svekket selvtillit»» (Innst., 1997, s. 7).

Denne innstillingen viser både til beretninger fra fortiden og ønsket utfall for framtiden, om en utdanning som favner elevene og deres lærelyst istedenfor rangering og svekket selvtillit. Derfor uttrykker komiteen usikkerhet om hensikten og målet med dagens karaktersystem oppnår å fremme lærelyst, noe som står i sterk kontrast til svekket selvtillit. Det å fokusere på veiledning istedenfor karakterer, ser politikerne på som et verktøy for å kunne bevare lysten og motivasjonen for flest mulig elever til å gå på skolen lengst mulig, målet blir derfor en output-tankegang.

#### **5.4.2 2000- tallet**

Fra 2000-tallet er det dokumentene under som er valgt ut;

5. St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring
6. Innst.S.nr.268 (2003-2004) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring
7. St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring (det er ingen innstilling som nevner lærelyst til denne stortingsmeldingen).
8. NOU 2007 6 Formål for framtida Formål for barnehagen og opplæringen
9. Ot.prp. nr. 46 (2007-2008) Om lov om endringer i opplæringslova

Med stortingsmeldingen Kultur for læring (2004, s. 36) ble utviklingen av læringsstrategier vesentlige for å kunne legge til rette for livslang læring. Departementet ønsker ikke å videreføre «Broen» som beskriver hvordan opplæringen best kan gjennomføres, de mener det er et lokalt og profesjonelt ansvar, der det er opp til skoleeier og skoler å velge hvordan opplæringen planlegges, tilrettelegges og gjennomføres. Gjennom «rammeverk for kvalitet – Skoleplakaten» (St. meld., 2004, s. 36) (som ble Læringsplakaten) - foreslås det å gjøre Læringsplakaten som forskrift til opplæringsloven, dette for å tydeliggjøre skolens og lærebedriftens forpliktelse. I underpunkt 2 i skoleplakaten står det at skolen skal;

5. «stimulere elevenes og lærlingenes **lærelyst**, utholdenhet og nysgjerrighet» (St.meld. 30, 2004, s. 36).

Gjennom arbeidsmetoder og pedagogisk praksis skal skolen og lærebedriftens arbeid stimulere elevenes lærelyst etc. Skoleplakaten er et rammeverk for kvalitet for lærestedene og dermed forpliktende. I og med ny læreplanreform med LK06 ønsker forvaltningen nye virkemidler velkomne, for å styrke elevenes lærelyst, motivasjon og læringsutbytte. Videre har skolen i oppdrag å åpne dører til mer og ny kunnskap for elevene. Som kulturbærer nevnes estetiske fag som en arena hvor utforskning av kreativitet har betydning for den enkeltes elev personlige utvikling og livskvalitet.

5. «Barn og unges kreativitet og nysgjerrighet er en kraft som er av stor betydning for **lærelysten**, læringsutbyttet og de utøvende og skapende aktivitetene i skolen» (St.meld. 30, 2004, s. 43-44).

De ansvarlige aktørene for skolen som kulturbærer er statens ideologiske utgangspunkt som premissgiver for planleggingen og styringen av utdanningen. Samtidig er det skoleledere og lærer som står med det endelige ansvaret for gjennomføringen av faget og med direkte kontakt med elevene.

Med den nye læreplanreformen er måloppnåelse sentralt. Elevenes kjennskap til målene kobles mot motivasjon og lærelyst. Departementet mener at elevene får mer lærelyst gjennom å vite hvilke mål de skal oppnå. Dette gjør at det er de elevene som allerede er læreaktive og motivert for skolen, som vil kjenne lærelyst og suksess ved å oppnå målene med opplæringen. Målstyring og output-tankegang kan kobles til personlig ansvarliggjøring av både elev og lærer (Afsar et al., 2006, s. 211). Det er lærerne som motiverer og legger til rette for at elevene skal ha ambisjoner, noe å strekkes seg etter og bli involvert i prosessen gjennom elevmedvirkning. Dette samarbeidet er viktig. Det har vært en tendens til at elevmedvirkning er blitt sett på som noe eleven selv er ansvarlig for, men forskere i denne stortingsmeldingen poengterer at elevmedvirkning må være lærerstyrt. Departementet viser her til forskning som legitimerer denne tankegangen, og at lærere er sentrale garantister i denne sammenheng.

5. «Kvalitetsutvalget peker på at det er påvist sammenheng mellom motivasjon og **lærelyst** hos elevene og deres kjennskap til mål for opplæringen. Utvalget viser også til at det er en sammenheng mellom læringsaktive elever og variasjon i arbeidsformer. Lærernes kompetanse og evne til å differensiere og elevenes aktive deltakelse i opplæringen anses som en nøkkel til suksess» (St.meld. 30, 2004, s. 55).

Motivasjon og lærelyst brukes sammen som to komplementære størrelser som avhenger av hverandre. Det kan tolkes som at lærelyst er et resultat av motiverte elever som i dette tilfellet fremkommer ved å ha kjennskap til mål for opplæringen. Staten har ansvar for denne kjennskapen som anses som nøkkelen til suksess, nemlig at lærernes kompetanse er «up to date».

Innst.S.nr.268 (2003-2004) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring viser hvordan Skoleplakaten kan brukes som et kontrollorgan for å ansvarliggjøre lærerne ved å legge det som et grunnlag for kvalitetsutvikling ved lærestedet. Skoleplakaten foreslås som forskrift blant annet fordi den har med viktige sider av det Kvalitetsutvalget (NOU 2003: 16) foreslo som elementer i «basiskompetansen». Ved å være en forskrift blir den forpliktene for skolenes planlegging og gjennomføring av opplæring, og ved vurdering av elevene og egen organisasjon. Det understrekes at Skoleplakaten skal være et rammeverk og ikke krav, men de ansatte ved lærestedene kan allikevel måtte stå til ansvar for punkter som ikke er oppfylt.

6. «Punktene i Skoleplakaten er ikke utformet som statiske krav, men som et rammeverk for utvikling. Videre kan «Skoleplakaten» være grunnlag for rapportering og eventuelt tilsyn både for å avdekke utviklingsområder lokalt/regionalt, men også for å avdekke systemfeil på nasjonalt nivå.....» (Innst., 2004, s. 19).

Med skoleplakaten eller det nye navnet Læringsplakaten, og komiteens formål om at den skal være et verktøy/instrument for analyse og kvalitetsutvikling, ansvarliggjøres lærestedet gjennom å gjøre den til en forskrift. Her i innstillingen anser jeg det som en output-tankegang der læringsplakaten nå ikke bare skal veilede lærestedet og lærere i skole- og lærerarbeidet. Den skal også være et rammeverk for utvikling. Navnendringen gjør også at den retter seg mer til læreren enn til hele skolen.

Med St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring, fokuseres det på hva som kan gjøres så tidlig som mulig for å støtte barns nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst. Det er de som jobber i barnehagen, og senere lærere, som kjenner barna, og som vet hvordan man bør legge til rette for hvert enkelt barn. I kap. 5, der lærelyst brukes, settes det i forbindelse med familiebakgrunn og læringsresultater. Det argumenteres med at alle barn har et læringspotensial, og at det ikke er deres bakgrunn eller skyld hvis det ikke kommer til sin rett. Det er utdanningssystemet som er ansvarlig for å organisere seg slik at alle barn og unge skal klare å erverve seg grunnleggende ferdigheter og bred kompetanse.



7. «Barnehagen og skolen spiller en stor rolle for den enkeltes muligheter til å realisere sitt læringspotensial. Forskning og erfaring har vist at barns språk og leseferdigheter kan forbedres betraktelig – særlig hvis innsatsen settes inn tidlig. Ved å støtte barns nysgjerrighet, vitebegjær og **lærelyst** kan man allerede i barnehagen legge et godt grunnlag for livslang læring» (St.meld. 16, 2007, s. 56).

Gjennom tidlig støtte i barnehagen av barnas nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst, legger man grunnlaget for livslang læring. Her er støtten til lærelyst en input for livslang læring, det er læringsprosessen som skal være givende og gøy, og som videre gjør individet lysten på å fortsette å lære. Så lenge livslang læring ikke måles på resultat, er det snakk om en prosess-tankegang der læringen skjer i kronologisk rekkefølge etter forutsetninger og potensiale, med et «riktig» pedagogisk opplæringstilbud til grunn. Argumentene baserer seg på forskning og erfaring om barns språk og leseferdigheter, det er ekspertene sine kunnskaper politikerne legger til grunn.

7. «Lærerne kjenner og anerkjenner elevenes ressurser. De har kunnskap om eleven, men denne misbrukes ikke til underkjennelse av elever i form av fastlåste kategoriseringer som hemmer elevenes muligheter for faglig kompetanse og **lærelyst**» (St.meld. 16, 2007, s. 59).

Dette er et eksempel på hva som kjennetegner gode skoler med vekt på god læring av elever som befinner seg langt nede på karakterstatistikken, eksempelet kommer fra en dansk studie. Gjennom lærernes anerkjennelse skal alle elever få oppleve faglig kompetanse og lærelyst på tross av sine ulike ressurser. De gode skolene bruker dermed en input-tankegang for å løfte de svakere elevenes faglige kompetanse.

Bostad-utvalget kom i 2007 med forslag til ny formålsparagraf for opplæringen gjennom NOU 2007 Formål for fremtiden. Dette formålet skal representere og omfavne et samfunn i endring, både når det gjelder folkeslag, religioner, samfunnsendring, kompetanseendring etc. Det er det siste avsnittet i paragrafen som omhandler institusjonsperspektivet hvor lærelyst blir brukt

8. «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane med tillit og krav, og gi dei utfordringar som fremjar danning og **lærelyst**» (NOU 2007: 6, s. 16).

Elevene skal oppleve hvordan det er å være selvstendige individer i et felleskap. Opplæringen skal skje i trygge omgivelser der de blir møtt med tillit og respekt som selvstendige individer

med egenverdi. Elevene skal møte utfordringer gjennom opplæringen i trygge omgivelser. Det å møte utfordringer og oppleve mestring anses som avgjørende for læring og lærelyst (NOU 2007: 6, s. 38). Dette er en input hvor elevenes dannelsingsaspekt og lyst til å gå på skolen tillegges stor vekt.

I neste meningsenhet vier Bostadutvalget til reform LK06 der måloppnåelse og resultater veier tungt. De ser det som nødvendig at formålet også må ha et dannelsingsaspekt med egenverdi for den enkelte, og ikke kun nytteperspektiv i forhold til samfunns- og arbeidsliv.

8. «Skaperglede, engasjement og nysgjerrighet er egenskaper som ikke bare skal utvikles i tillegg til eller som motvekt til læring av kunnskaper og ferdigheter, men som del av kunnskapstilegnelsen. Utvalget mener dette er et viktig bidrag til å skape motivasjon og **lærelyst** hos elevene» (NOU 2007: 6, s. 37).

Utvalget legger vekt på egenskaper som er viktige for å skape motivasjon og lærelyst hos elevene. Det er positivt at opplæringen ikke skal være rent instrumentell, men samtidig må alle elevene være bevisst sitt ansvar for personlig dannelsesutvikling, og å skulle bli en kunnskapsressurs for samfunnet, til tross for ulike forutsetninger. Her beveger vi oss mot en output-tankegang der elevene ansvarliggjøres for å lykkes med både danning og som samfunnsborger gjennom en framtidrettet prognose, for å bedre resultatet av opplæringen. Siste del av paragrafen om institusjonsperspektivet gir institusjonen ansvaret for at elevene har trygge omgivelser og lærere som respekterer og utfordrer elevene.

8. «Utfordringer som fremmer danning og **lærelyst**

Elevene skal få oppleve at opplæringen skjer i trygge omgivelser, og bli møtt med tillit og respekt som selvstendige individer med egenverdi. Samtidig mener utvalget det er viktig å understreke at opplæringen også skal være utfordrende. Ikke som en motsetning til trygghet, men som komplementært. Å møte utfordringer og oppleve mestring er avgjørende for læring og **lærelyst.....**

Danning skjer i samspill med andre, og er en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati. Å få utfordringer i trygge omgivelser er en forutsetning for utvikling av kunnskaper og ferdigheter, og samtidig en viktig del av elevenes dannelsesprosess» (NOU 2007: 6, s. 38).

Her ser vi læring og lærelyst i sammenheng, det viser en output-tankegang der lærelyst er viktig for læringen. Det å møte utfordringer i et trygt læringsmiljø for igjen å kjenne mestring er avgjørende for læring (ikke motivasjon) og lærelyst. Profesjonen har ansvaret for de trygge

omgivelsene og utfordringene som gis. Dette er prosessen mot produktkontroll der lærerne ansvarliggjøres for sluttresultatet. Veien til sluttresultatet skjer i samspill med andre, og er en del av elevenes dannelsingsprosess.

Regjeringens merknader til ny formålsparagraf i opplæringslova; Ot.prp.nr.46 (2007-2008)  
Om lov om endringer i opplæringslova. Her er det tredje ledd, som omhandler institusjonsperspektivet, som er relevant.

9. «Tredje ledd første punktum slår fast at skolen og lærebedriften er ansvarlige for at alle elever, lærlinger og lære kandidater blir møtt med tillit, respekt og krav. Dette innebærer at de i hverdagen skal få oppleve tillit til at de kan mestre oppgaver og ansvar, men at de også skal bli møtt med krav. Bestemmelsen (4) innebærer at elevene, lærlingene og lære kandidatene skal møte krav til oppførsel og bli møtt med respekt fra skolen/lærebedriften. Videre slås det fast (5) at skolen og lærebedriften skal gi elevene, lærlingene og lære kandidatene utfordringer som fremmer danning og **lærelyst**. Kravet om utfordringer skal ikke forstås som motsetning til trygghet, men at skolene og lærebedriften skal gi elevene, lærlingene og lære kandidatene utfordringer i et trygt læringsmiljø. Å møte utfordringer og oppleve mestring er avgjørende for læring og **lærelyst**. Danning forutsetter refleksjon (6) og skjer i samspill med andre» (Ot.prop., 2008a, s. 35).

Interessant i dette sitatet er henvisning til lovtekster som bestemmer hvordan lærelyst skal forstås. I sitatet henvises det til bestemmelser (se 5) som rammer inn lærelyst som et rettslig begrep. Dette er en forklaring til tredje ledd i opplæringslova §1-1 som omhandler institusjonsperspektivet. Det forteller hva skolen og lærebedriften skal gi eleven, lærlingen og lære kandidaten, nemlig danning og lærelyst gjennom møte med utfordringer. Videre kommer det frem at disse utfordringene er avgjørende for elevens læring og igjen lærelyst. Lærelysten har til slutt et hovedmål om output gjennom læring for både elevens og samfunnets formål. Lærerne ansvarliggjøres for det som skjer i undervisningen og klasserommet i forhold til om elevene møter utfordringer, opplever mestring, møter krav til oppførsel og blir møtt med respekt.

### 5.4.3 2010- tallet

Nedenfor omtales disse dokumentene;

10. Meld. St. 28 (2015-2016) Fag - Fordypning - Forståelse
11. Innst.19 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet
12. Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen
13. Innst.432 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen

Det siste tiåret er det to stortingsmeldinger som bruker lærelyst, men på hver sin måte. Det er Stortingsmeldingen Fag - Fordypning - Forståelse (2016) og Stortingsmeldingen Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen (2017).

Fagfornyelsen (Meld.St. 28, 2016) ønsker å videreføre og fornye læreplanverket fra LK06 ved å gi bedre sammenheng mellom ulike deler av læreplanverket, slik at både formålet med opplæringen (opplæringsloven, §1-1) og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt. Noe av utfordringene og bakgrunnen for ny læreplan er at «mange elever har et for svakt faglig utbytte av opplæringen» (Meld.St. 28, 2016, s. 6). Grunnopplæringen har stor betydning for hvordan vi møter endringer i arbeidslivet og samfunnet i fremtiden.

Stortingsmelding 28 (2015-2016) Fag – Fordypning - Forståelse, viser til hvordan dette skal gjøres i skolens praksis;

10. «Skolen og lærestedet skal bidra til å stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes **lærelyst**, utholdenhet og nysgjerrighet og stimulere til utvikling av læringsstrategier og evne til kritisk tenkning» (Meld.St. 28, 2016, s. 19).

Her refereres det til læringsplakaten som er forskriftsfestet og inngår i prinsipper for opplæringen. Læringsplakaten tydeliggjør lærestedenes roller og oppgaver i arbeidet med fagene, og gjør at arbeidet for lærelyst er en formell forpliktelse knyttet til organisering av elevenes læring. Som pedagogisk profesjonelle er det lærere og skoleledere som er de ansvarlige aktører denne referansen peker mot.

Gjennom prosessen der resultatet er bestemt, er læringsstrategier og evne til å tenke kritisk en nødvendig ferdighet for å møte fremtidens utfordringer. På veien må elevenes lærelyst stimuleres og opprettholdes av lærerne, det er de som er de viktigste elementene for elevene og deres skolehverdag.

I den neste meningsenheten fokuseres det på hva som skal til i opplæringen for å engasjere elevene. Opplæringen må være motiverende, utfordrende etc., og arbeidsoppgavene må være varierende. Både opplæringen og arbeidsoppgavene må være tilpasset slik at hver elev blir utfordret på sitt nivå, samtidig som lærerne sin jobb som «stillasbygger» er meget viktig for å føle mestring.

10. «Å møte utfordringer og oppleve mestring er avgjørende for læring og **lærelyst**.... Det skal være en god balanse mellom den aktive eleven og den aktive og ansvarlige læreren som møter barna og de unge med tillit og respekt og skaper nødvendig læringstrykk» (Meld.St. 28, 2016, s. 23).

Opplæringen har flere mål, og gjennom disse målene møter elevene utfordringer og opplever mestring som er avgjørende for læring og lærelyst. Her brukes lærelyst og læringstrykk i samme avsnitt. Dette er to ord som gir forskjellige assosiasjoner for hvordan læring bør skje, men i dette avsnittet fremstår det som at eleven opplever læring og lærelyst gjennom å bli stilt krav til, utfordret og motivert gjennom nødvendig læringstrykk. Dette viser at læring og lærelyst settes i sammenheng med en output-tankegang. Læreren ansvarliggjøres for at dette oppfylles gjennom hva som skal skje i undervisningen. Her snakkes det om prosessen til hva som kan testes og måles senere.

Komiteen viser hva de mener skolen skal bidra med i Innst.19S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. De poengterer at skolen har mange ansvarsområder, som blant annet å være en sosial møteplass, utvikling av kunnskaper, grunnleggende ferdigheter og verdier. Men det er fortsatt ønske om å bevare fellesskolen der alle får et likt opplæringstilbud. For å kunne mestre eget liv og for å delta i samfunnet, mener komiteen disse kriteriene bør oppfylles.

11. «Skolen skal legge grunnlaget for et godt liv, videre utdanning og aktiv deltakelse i samfunnet og arbeidslivet..... Men grunnopplæringen har også et videre samfunnsmandat og skal bidra til at elevene tilegner seg et bredt sett av kunnskaper og ferdigheter og utvikler verdier og holdninger for resten av livet. For å lykkes I utdanning, arbeid og som aktive deltakere i samfunnet må elevene og lærlingene mestre mange fagfelt, og de må trenes i å samarbeide med andre, i å være kreative og å tenke kritisk. Skolen skal bidra til å dyrke nysgjerrighet og **lærelyst** og motivere de unge til livslang læring» (Innst., 2017b, s. 6).

I denne meningsenheten legges det frem hva skolen skal være for elevene, hva den kan bidra med, men samtidig fremheves det at det finnes et bredere samfunnsmandat, der resultatet av grunnopplæringen skal gjøre elevene klare til å bidra med videre samfunnsutvikling gjennom blant annet motivasjon for livslang læring. Komiteen legger vekt på at nysgjerrighet og lærelyst ikke lenger bare skal stimuleres, den skal nå dyrkes. Dette ser jeg som en omlegging av lærernes premisser for opplæringen, der strategier og oppgaver bør relateres til hva elevene selv ser på som relevant for deres nå- og fremtid. Et eksempel kan være at en klasse analyserer en tekst fra bandet Karpe istedenfor Et dukkehjem av Ibsen. En engasjerende og motiverende undervisning er det lærernes ansvar å legge opp til.

11. «Komiteens flertall.....mener motivasjon og **lærelyst** er viktig for å øke læringsutbyttet. For å treffe alle elever må opplæringen bli mer variert og praktisk» (Innst., 2017b, s. 6).

Motivasjon og lærelyst er en forutsetning for læringsutbytte. På styringsnivå er det til slutt det som skjer i skolen, med lærerne i spissen, som står ansvarlige for dette gjennom kravet om variert og praktisk opplæring, slik at elevene holder motivasjonen og lærelysten oppe. Men for at lærerne skal ha mulighet til praktisk opplæring, må forvaltningen og regjeringen legge til rette for dette. Det er også viktig at opplæringsmålene og vurderingskriteriene går overens med muligheten for didaktisk frihet. Uten å ha dette på plass kan lærerne få en vanskeligere oppgave med å øke læringsutbytte gjennom motivasjon og lærelyst.

Stortingsmelding 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen, er en litt annerledes stortingsmelding enn de jeg har sett på tidligere. Det som skiller denne stortingsmeldingen fra de andre, er at den gir en status quo på hva som fungerer og ikke fungerer i den norske skolen. Videre brukes pedagogiske midler for å løse sosiale problemer og utfordringer frem i tid. Dette gjør at stortingsmeldingen inngår i en velferdsdiskurs, som er en endring fra stortingsmeldinger som er knyttet til Kunnskapsløftet der LK06 og LK20 inngår i en reformdiskurs.

Stortingsmeldingen viser til utfordringer i den norske skole, der det blant annet argumenteres for hvorfor ikke alle elever klarer å opprettholde lærelysten gjennom utdanningsløpet.

Utfordringer som nevnes er at den norske skole er preget av større forskjeller enn vi liker å tro gjennom forskjeller i klasserom på samme skole, forskjeller mellom skoler i samme kommune og mellom kommuner og landsdeler. Det er et problem at den norske skole reproducerer sosiale forskjeller.

Meldingen viser også frem hva de skolene som gjør det bra gjør av tiltak. Løsninger som nevnes er didaktisk å styrke grunnmuren i skolen ved å stille krav til lærere, videreutdanne for å styrke lærernes kompetanse og utvide lærerutdanningen med en mastergrad.

12. «Å stå uten utdanning, med store kunnskapshull eller manglende grunnleggende ferdigheter, gir risiko for utenforskap. Derfor må vi ha en skole som forbereder alle elever på et arbeidsliv i omstilling og med stadig høyere krav til kompetanse. Vi har lyktes med mye i norsk skole. På første skoledag begynner elever fulle av **lærelyst** i et utdanningsløp som er tilgjengelig for alle. Alle disse barna har potensial til å undre seg, oppdage, lære og glede seg over det. Men vi har noen utfordringer.» (Meld.St. 21, 2017, s. 5-6).

Lærelyst brukes igjen som noe elevene er fulle av når de starter på utdanningen. Men dette kan dessverre endres gjennom store forskjeller i den norske skole. Til tross for den gode starten elevene kan ha, er det ikke sikkert læringen, og dermed resultatet, blir slik alle har tenkt. Det må derfor gjøres mer i skolen for at alle skal beholde gleden og lysten til å gå i skolen, som er en forutsetning for læring. Dette er tidligere vist i flere offentlige dokumenter. Til tross for alle tiltak som settes inn i skolen, slik at det skal være likhet for alle med krav på like muligheter til tross for sin bakgrunn, er det allikevel store forskjeller, og norsk skole reproducerer sosiale forskjeller. Elevene skal ikke bare sees som en kollektiv gruppe, det skal være likhet til å bli sett med sine individuelle elevprestasjoner på tross av bakgrunn. Det er ikke bare de som er elever i skolen som skal ha lærelyst, men alle som har en rolle i utdanningssystemet.

12. «For at barn og unge skal ha lyst til å lære, være motiverte og oppleve mestring må alle som har en rolle i utdanningssystemet være preget av **lærelyst**. Alle, fra den enkelte lærer til departementet og politikerne må ønske å lære noe nytt, ønske å lære av hverandre og ha rom og mulighet til å prøve, feile og få til noe» (Meld.St. 21, 2017, s. 7).

På denne måten ansvarliggjøres alle i utdanningssystemet for elevenes lærelyst, ikke bare lærere. Det gjenspeiler hvordan foreldre på første foreldremøte blir påminnet om viktigheten av å prate positivt om skolen i hjemmet, og ikke trekke frem negative egenopplevelser. Foreldre er nærmeste pårørende, og har dermed stor påvirkning på elevenes holdninger til skole og lærere. Når det gjelder det som skjer i skolen er det lærerne som er det viktigste elementet for elevene.

12. «Lærere som kan faget sitt, som gir god opplæring og ivaretar elevens trivsel og **lærelyst**, er det viktigste bidraget til at elevene lærer og har det godt på skolen. Det er kvaliteten på lærernes undervisning som betyr aller mest for elevenes læring. Ingenting kan erstatte lærerens kompetanse og kontakten med den enkelte elev» (Meld.St. 21, 2017, s. 25).

Stortingsmeldingen gir den statlige styringen ansvaret med å styre gjennom evaluerende og økonomisk innramming, der statens viktigste oppgave er å ha tydelige forventninger til det lokale kvalitetsutviklingsarbeidet, og legge til rette for utvikling lokalt. Prosessen med riktig utdanning og kompetanse av lærere er nøkkelen i denne meningsenheten, og ansvaret for dette er det lokale og nasjonale myndigheter som har. Det poengteres at læreren som har god kompetanse, som ivaretar trivsel og lærelyst, er det viktigste bidraget til elevenes læring og at de har det godt på skolen. Videre er det de lokale skolemyndighetene, sammen med skoleledere og lærere, som gis ansvaret for kvaliteten på undervisningen og elevenes trivsel, lærelyst og læring. Mens staten har klare forventninger til at dette håndteres av rette aktører, er det lærerne som til sist konfronteres og ansvarliggjøres for eventuell manglende kompetanse eller ferdigheter hos elevene.

12. «Departementet ønsker å legge til rette for at alle norske skoler fortsetter å utvikle et profesjonsfelleskap på den enkelte skole med særlig vekt på elevenes trivsel, **lærelyst** og læring. Lokale skolemyndigheter har det overordnede ansvaret for dette arbeidet, mens det er skolelederne, i samarbeid med lærerne, som må etablere og utvikle det profesjonelle samarbeidet på den enkelte skole» (Meld.St. 21, 2017, s. 32).

Kvalitet, tilpasset opplæring og tidlig innsats er nøkkelford i neste utdrag. Med utviklingen fra sektorbygging til kvalitetsutvikling i den norske skole må hver enkelt elev få tilpasset opplæring så tidlig som mulig for å styrke individet der det er i sin utvikling. Gjennom en nasjonal kvalitetsvurdering blir kommuner ansvarliggjort gjennom læringsmål og elevenes læringsutbytte. I dag er opplæringen viktig for økonomisk vekst og fremtidig velferd, en slik tankegang er viktig i et langsiktig samfunns-økonomisk perspektiv.

12. «Regjeringen ønsker at alle barn skal oppleve en trygg skolehverdag preget av nysgjerrighet og mestringsfølelse, sammen med kompetente lærere. Når barn starter på skolen, har de aller fleste av dem erfaring fra barnehagen, der de allerede har fått øvelse i å bygge vennskap og kjenne **lærelyst**. I overgangen fra barnehagen til skolen skal barnet møte en forberedt skole, klar til å bygge videre på det grunnlaget



barnehagen har gitt. Et overordnet prinsipp for skolen er at alle elever skal ha tilpasset opplæring» (Meld.St. 21, 2017, s. 41).

Innst.432 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen, viser blant annet hva næringslivet og samfunnet ønsker og forventer av utdanningen.

13. «Regjeringen peker i meldingen på at den norske skolen er inne i en positiv utvikling, men at det også er utfordringer. I arbeidet for å fremme **lærelyst** og kvalitet i skolen vil regjeringen bygge videre på det grunnlaget som er lagt gjennom Kunnskapsløftet, satsingene på lærernes kompetanse og arbeidet med å fornye skolens læreplaner» (Innst., 2017d, s. 3).

Komiteen anerkjenner reformene som allerede ligger til grunn, og ønsker å bygge videre på dem for å fremme lærelyst og kvalitet i skolen. Her blir lærelyst og kvalitet sammenkoblet, for å vise til resultatene utvalget for kvalitet i grunnopplæringen (NOU 2003: 16) kom frem til.

13. «For at barn og unge skal ha lyst til å lære, være motiverte og oppleve mestring må alle som har en rolle i utdanningssystemet, være preget av **lærelyst**. Alle må ønske å lære av hverandre og ha rom og mulighet til å prøve, feile og få til noe. Regjeringen vil anspore **lærelyst**, bidra til mindre forskjeller skolene og kommunene imellom og øke kvaliteten i skolen. Tydelige krav og forventninger skal stilles til lokale myndigheter» (Innst., 2017d, s. 3).

Ansvarliggjøring av lokale myndigheter gjennom krav og forventninger tydeliggjøres. Dette er politiske og samfunnsmessige forventninger til utdanningen, der de ser kvalitet som en enhet som kan måles. Gjennom å skulle anspore lærelyst, hvor anspore kan bety inspirere (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2023), vil lærelyst for elevene sees på som helt essensielt for å øke kvaliteten i skolen.

I forhold til interne bidragsyttere rettet mot relevans i utdanningen viser komiteen til at blant annet praktiske fag har betydning for lærelyst og kvalitet i skolen.

13. «K o m i t e e n viser til høringen, der NHO med flere savnet en tydeligere omtale av praktiske fags betydning for **lærelyst** og kvalitet i skolen» (Innst., 2017d, s. 4).

Politikerne retter seg etter partipolitiske interesser og speiler hva som er viktig i samfunnet. Her har markedet stor makt, noe som anerkjennes gjennom sitater som dette. Praktiske fag er en input med betydning for elevenes lærelyst, men i denne sammenheng ser det ut til at praktiske fag ikke kun er for elevenes lærelyst, men det er også et behov i samfunnet for praktiske ferdigheter slik NHO etterspør faget. Det blir dermed en output-tankegang der de ikke bare etterspør hva som kan ha betydning for elevenes lærelyst, men også den samfunnsmessige betydningen av praktiske fag i skolen. De praktiske fagene får dermed en dobbeltbetydning både for elevenes lærelyst og for samfunnets utvikling. Jeg ser derfor dette som en prosess der forvaltningen er ansvarlige for utarbeidelsen av praktiske fag som en input, mens verdien også har en output-betydning som kan måles økonomisk i samfunnet for øvrig. Komiteen viser også til Stortingets vedtak om at innovasjon og entreprenørskapskompetanse skal vektlegges og inkluderes i fagfornyelsen av fag- og læreplanarbeidet.

13. «Kunnskaps- og teknologiutvikling, samt høye forventninger til at komplekse problemer skal løses, gjør at kreativitet og innovasjon blir stadig viktigere framover i samfunnet generelt og i arbeidslivet spesielt. Kreativitet og innovasjon vurderes som sentralt for økonomisk utvikling og for norsk næringslivs konkurransekraft.... Flertallet mener at dette vil virke positivt på elevenes motivasjon og **lærelyst**, og burde ha vært gitt en mer sentral plass med konkretisering av tiltak enn det regjeringen i meldingen gir uttrykk for» (Innst., 2017d, s. 20).

Innovasjon og entreprenørskapskompetanse ansees som positivt for motivasjon og lærelyst, samtidig som dette er viktig i et samfunn der komplekse problemer skal løses.

#### **5.4.4 Sammenligning av funnene fra 13 utvalgte dokumenter**

I denne delen av kapittelet har jeg oppsummert alle funnene mine og plassert dem inn i rammemodellen jeg viste til i metodekapittelet 3.3.1. Dette gjør det enklere å se funnene systematisert etter hvordan dokumentnivåene bruker ideen om lærelyst, og hvilke aktører som har størst innflytelse og ansvar for å realisere lærelysten hos elevene.

Første modell viser politiske tekster;

2. Innst.S.nr.15 (1995–1996) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiåring grunnskole - ny læreplan

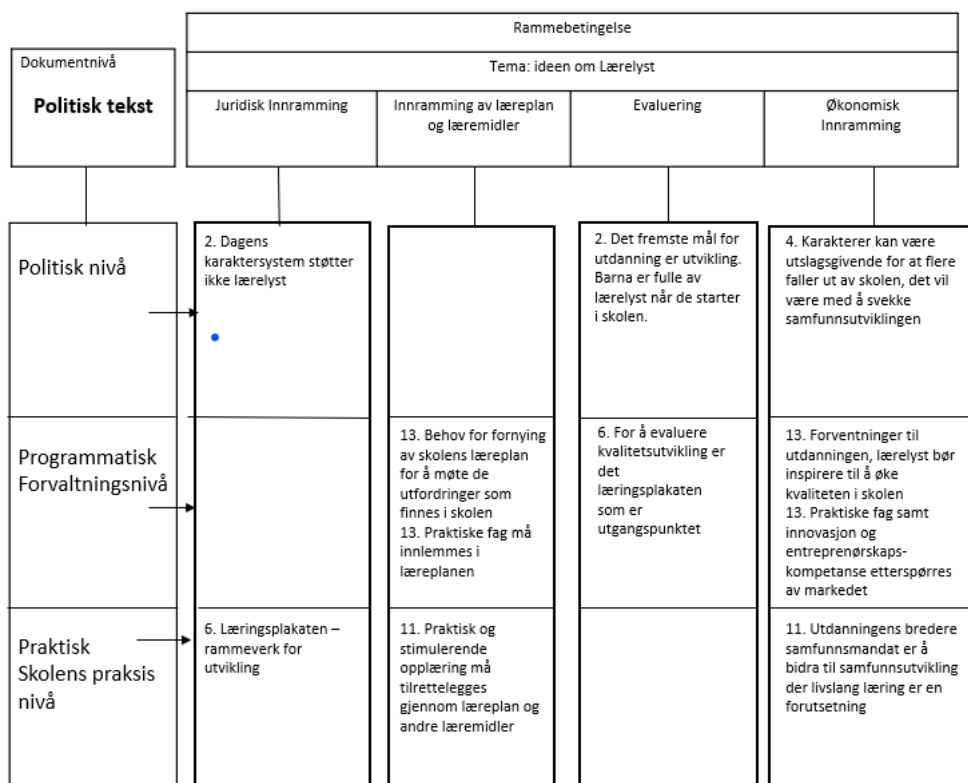
4. Innst.S.nr.96 (1996–1997) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om

elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem

6. Innst.S.nr.268 (2003-2004) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring

11. Innst.19S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet

13. Innst.432S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen



Figur 5.4: Viser min rammemodell for dokumenter skrevet på politisk nivå

Modellen viser at meningsenhetene i de politiske tekstene referer mest til lærelyst når de beskriver utdanningens betydning for samfunnsutviklingen. Samtidig er det skolens pedagogiske praksis som er ansvarlige for at kompetansen elevene og lærlingene erverver vil komme samfunnet til gode. Deretter brukes lærelyst gjennom innramming av læreplanen og hva som bør anses som viktig for å oppnå lærelyst hos elevene. Den juridiske innrammingen av lærelyst vies plass spesielt i forbindelse med læringsplakaten, som både er et rammeverk for utvikling av opplæringen, og som utgangspunkt for evaluering av kvaliteten i skolen.

Dokument 2 der karaktersystemet omtales som å ikke støtte elevenes lærelyst, har jeg plassert som politisk ansvar fordi det er der avgjørelser om endringer av karaktersystemet må gis. Det er også snakk om en eventuell endring av de juridiske rammene av vurdering i utdanningen.

Den andre modellen viser forvaltningstekster;

1. St.meld. nr. 29 (1994-1995) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan
3. St.meld. nr. 47 (1995-96) Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem
5. St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring
7. St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring
9. Ot.prp. nr. 46 (2007-2008) Om lov om endringer i opplæringslova
10. Meld. St. 28 (2015-2016) Fag - Fordypning – Forståelse
12. Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen

Dokumentnivå		Rammebetingelse			
		Tema: ideen om Lærelyst			
Forvaltningstekst		Juridisk Innramming	Innramming av læreplan og læremidler	Evaluering	Økonomisk Innramming
Politisk nivå				12. Evaluering av skolesystemet, mye bra, men fremdeles mye å gjøre for å bli best mulig	12. Prinsipp om tilpasset opplæring for alle – viktig for økonomisk vekst og fremtidig velferd
Programmatisk Forvaltningsnivå			1. Læreplan må angi varierte arbeidsmetoder	7. Organisering av utdanningssystemet slik at alle ansatte har kompetansen som trengs	
Praktisk Skolens praksis nivå		10. Læringsplakaten der lærelyst er en forpliktelse knyttet til elevenes læring.	1. Læreren må bruke varierte arbeidsmetoder 3. Vektlegge rettleidningsaspektet i vurderingen 5. Estetiske fag, bidrar til lærelyst. skolens ansvar at det praktiseres 7. Lærernes ansvar og anerkjenne elevenes ressurser og støtte dem der de er. 9. Lærelyst forstås i formålsparagrafen gjennom institusjonsperspektivet som noe elevene får ved å møte utfordringer og oppleve mestring. Det skjer gjennom undervisning og klasseledelse	5. Læringsplakaten som lærestedets rammeverk for kvalitet 5. Lærelyst har sammenheng med elevenes kjennskap til målene for opplæringen. Lærelyst er et resultat av varierte arbeidsmetoder 10. Læring og lærelyst er resultat av møte med utfordringer og å oppleve mestring 12. Skolen og lærerne har ansvar for elevenes kompetanse og ferdigheter	

Figur 5.5: Viser min rammemodell for dokumenter skrevet på forvaltningsnivå

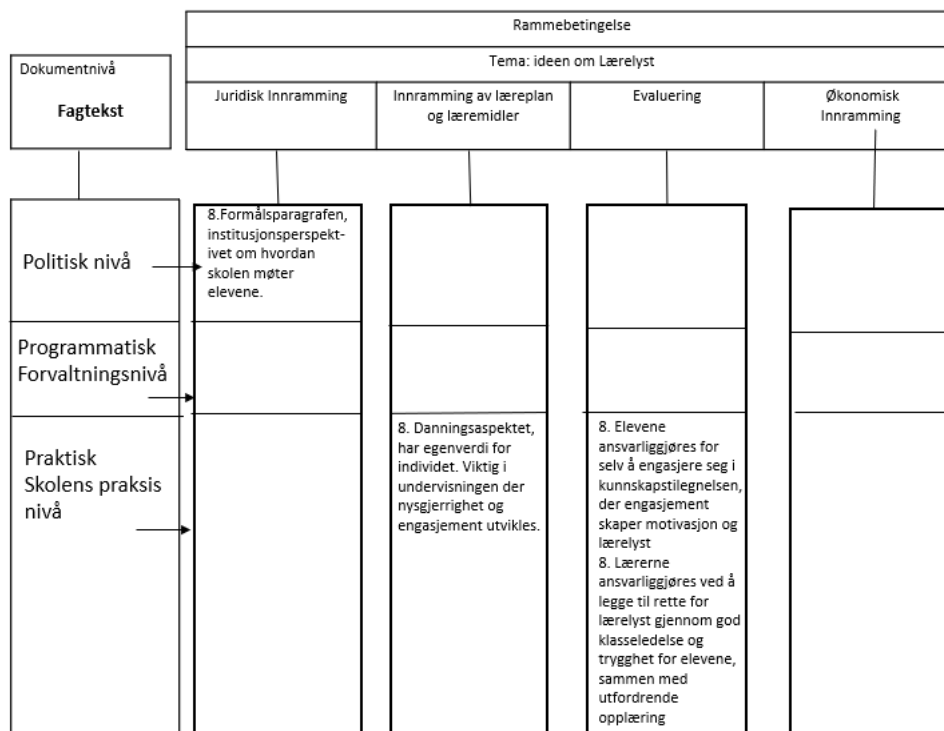
Tekstene, som for det meste består av stortingsmeldinger, referer mest til det som bør skje på skolens praksisnivå.

For at elevene skal føle lærelyst er det viktig at de riktige læremidlene og de relevante forutsetningene ligger til grunn gjennom læreplanverket. Men det er skolen og lærerne gjennom pedagogisk praksis som er ansvarlige for at varierte arbeidsmetoder, estetiske fag etc praktiseres. Regjeringens merknader til ny formålsparagraf (dokument 9), viser at

institusjonsperspektivet i formålet legger vekt på å møte utfordringer. Det å oppleve mestring i utfordrende, men trygt læringsmiljø vil være avgjørende for å fremme danning, læring og lærelyst. Meningsenhetene viser også til flere uttalelser om hvordan skolen og lærerne blir evaluert og kan ansvarliggjøres for elevenes kompetanse og ferdigheter.

Tredje modell vier seg til fagtekst;

## 8. NOU 2007 6 Formål for framtida Formål for barnehagen og opplæringen



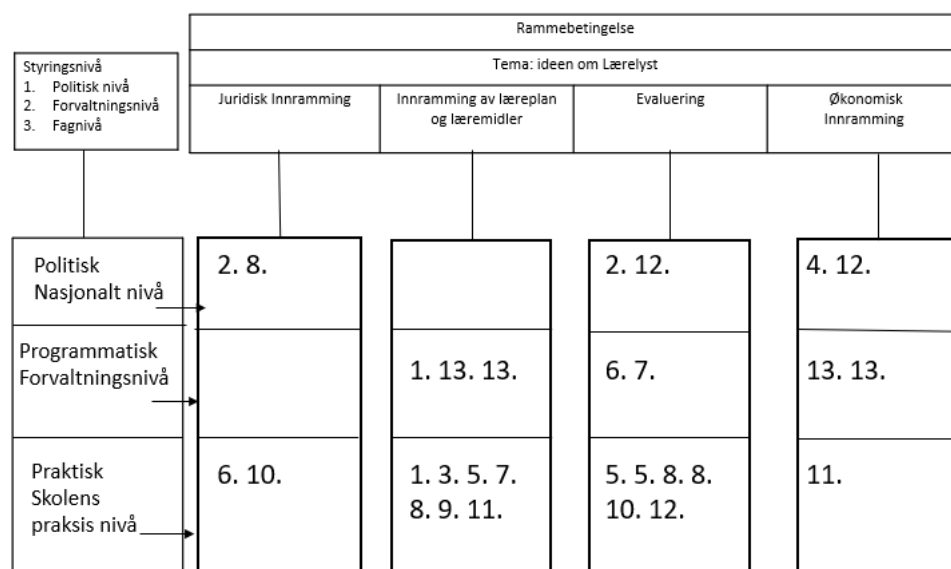
Figur 5.6: Viser min rammemodell for dokumenter skrevet på fagnivå

I denne modellen er det tekst til ny formålsparagraf som utredes. I paragrafens juridiske innramming, der siste del omfatter institusjonsperspektivet, omtales det hvordan og hvorfor skolen skal møte elevene for blant annet å gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Gjennom innrammingen av opplæringen anses danning som viktig i seg selv for individet. Teksten mener fremdeles danning bør ha stor betydning i undervisningen for at elevene skal utvikle nysgjerrighet og engasjement som et komplement til nytteperspektivet av utdanningen. Vi kan se av teksten at måten elevene lærer på, er skolen og lærernes ansvar. Samtidig gis elevene ansvar for egen kunnskapstilegnelse gjennom å være engasjerte, dette skal skape motivasjon og lærelyst som påvirker hvordan man lærer.

### *Fra prosesskontroll til produktkontroll*

Vi kan se en gradvis endring fra prosesskontroll, der innhold og rammeverk sammen med

didaktikk og dannelsesprosessen er lærerens fremste instrument, til hva som bør gjøres for at elevene; føler, er, har, preges, fremmes, stimuleres, anspores etc av lærelyst. Også hvordan kompetansebaserte læringsmidler og forskriftsfestingen av lærelyst blir en «verktøykasse» for produktkontroll, der vurdering og testing blir en måte å forsikre aktører i samfunnet om at det gjøres alt for at resultatet av læringen skal bli best mulig (Hopmann, 2003). Det er som tidligere nevnt ikke direkte mulig å måle lærelyst, men gjennom produktkontroll fokuseres det på resultatet av prosessen, ved at trykket i undervisning endres for å få elevene til å nå målene i de siste læreplanene. Prosessen til hvordan dette gjøres er ikke lenger det viktigste, men at man kommer dit. Gjennom de innholdsbaserte læreplanene var innholdet lærerne skulle undervise i allerede fastlagt, men lærerne hadde didaktisk frihet til hvordan det ble gjort. Med en mer instrumentell opplæring blir output førende for undervisningen. Forholdet mellom lærer og elev blir endret til at det er elevene som «adresserer» hva lærerne bør gjøre i undervisningen for at de skal lære, og helst ved å kjenne lærelyst på veien (Hopmann, 2003, s. 473). Handlingsrommet til lærerne blir dermed innskrenket ved at den didaktiske og pedagogiske friheten må vurderes opp mot forventningene om hva som skal oppnås. Til slutt vil jeg oppsummere alle funnene i en felles modell slik at vi kan se fordelingen av hvilke aktører som forbindes med elevenes lærelyst.



Figur 5.7: Oppsummerer de 13 utvalgte dokumentene i en felles modell

Det fokuseres i flere av tekstene på hva utdanningen skal «gi» elevene for at de skal kunne kjenne mestring, motivasjon og lærelyst. Eksempler på dette er; «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane med tillit og krav, og gi dei utfordringar som fremjar danning og **lærelyst**» (NOU 2007: 6, s. 16), som er utvalgets forslag til formålet med opplæringa §1-1. «Kravet om

utfordringer skal ikke forstås som motsetning til trygghet, men at skolene og lærebedriften skal gi elevene, lærlingene og lærekandidatene utfordringer i et trygt læringsmiljø. Å møte utfordringer og oppleve mestring er avgjørende for læring og **lærelyst**» (Ot.prop., 2008a, s. 35). Ved alle sine skal gi-formuleringer i dokumentene er det tegn på reguleringer av skolens handlinger som igjen kan gjøre dannende prosesser vanskeligere (Sivesind, 2019, s. 102).

Lærerne som aktører nevnes som den største bidragsyter for elevenes lærelyst. De blir på den måten ansvarlige for at elevene trives på skolen og har lyst til å lære. Dette beskrives blant annet gjennom Stortingsmelding 21 (2016-2017) «Lærere som kan faget sitt, som gir god undervisning og ivaretar elevens trivsel og **lærelyst**, er det viktigste bidraget til at elevene lærer og har det godt på skolen. Det er kvaliteten på lærernes undervisning som betyr aller mest for elevenes læring. Ingenting kan erstatte lærerens kompetanse og kontakten med den enkelte elev» (Meld.St. 21, 2017, s. 25). Svært ofte settes læreren i forbindelse med elevenes motivasjon, lærelyst og læring – de anses som den mest sentrale aktøren for elevens trivsel og lærelyst. I Stortingsmelding 21 (2016-2017) ser vi at det som skjer i opplæringen har stor betydning for samfunnets økonomiske vekst og fremtidige velferd. Derfor er kvaliteten på opplæringen i fokus for at elevenes lærelyst skal ivaretas, dette har vært i fokus siden kvalitetsutvalgets rapport i 2003 (NOU 2003: 16). Som vi har nevnt tidligere er det læreren sammen med skolens ledelse som har ansvar for denne kvaliteten. Lærerne blir dermed ansvarliggjort for samfunnets vekst og fremtidig velferd «Det er kvaliteten på lærernes undervisning som betyr aller mest for elevenes læring» (Meld.St. 21, 2017, s. 25).

En annen aktør som har fått større oppmerksomhet med Kunnskapsløftet, er eleven. Lærelyst har tidligere vært omtalt som noe eleven er, «Barna er **lærelystene**» (St.meld. 29, 1995, s. 36), de er «fulle av **lærelyst**» (Innst., 1996, s. 5; Meld.St. 21, 2017, s. 5-6) og «kreativitet og nysgjerrighet er en kraft som er av stor betydning for **lærelysten**...» (St.meld. 30, 2004, s. 43-44).

Men etter Kunnskapsløftet ble eleven i samhandling med læreren gitt mer ansvar for egen lærelyst. Motivasjon og lærelyst hos eleven er i flere dokumenter (3, 5, 8, 11, 13) nevnt sammen som noe som har stor påvirkning for å opprettholde læringen. Stortingsmelding 30, (2003-2004) skriver at det er «sammenheng mellom motivasjon og lærelyst hos elevene og deres kjennskap til mål for opplæringen. Meldingen viser også til at det er en sammenheng mellom læringsaktive elever og variasjon i arbeidsformer. Lærernes kompetanse og evne til å differensiere, og elevenes aktive deltakelse i opplæringen, anses som en nøkkel til suksess» (St.meld. 30, 2004, s. 55). I meningsenhetens første «sammenheng» er ansvaret hos eleven,

mens i andre «sammenheng» er det elevene fra setningen over, sammen med læreren, som har ansvaret for at læring skjer.

Videre sier Bostadutvalget at «Skaperglede, engasjement og nysgjerrighet er egenskaper som ikke bare skal utvikles i tillegg til eller som motvekt til læring av kunnskaper og ferdigheter, men som del av kunnskapstilegnelsen. Utvalget mener dette er et viktig bidrag til å skape motivasjon og **lærelyst** hos elevene» (NOU 2007: 6, s. 37).

Det at elevene gis større ansvar for egen utvikling og læring, viser hvordan resultatet som output er blitt viktigere i den utviklingen som har skjedd i samfunnet. For å nå resultater må deltakerne være delaktige og motiverte for det de står i, i denne sammenheng er det skolen.

Myndighetene som aktør og ansvar for utvikling av læreplaner har gjennom innramming av læreplan og læremidler et ansvar for en opplæring som både danner og utdanner individer for videre vekst, både personlig og til samfunnet. Opplæringen har samtidig en økonomisk betydning for nasjonen som Innstilling 19S (2016–2017) vektlegger ved at det finnes et bredere samfunnsmandat. Å vise til et bredere mandat uttrykker at skolens brede formål er viktig, her skiller det mellom kompetansemålene til den enkelte elev og de målsetningene som gjelder skolen (Sivesind, 2019, s. 105). Det står at «Skolen skal legge grunnlaget for et godt liv, videre utdanning og aktiv deltakelse i samfunnet og arbeidslivet..... Men grunnopplæringen har også et videre samfunnsmandat og skal bidra til at elevene tilegner seg et bredt sett av kunnskaper og ferdigheter og utvikler verdier og holdninger for resten av livet» (Innst., 2017b, s. 6). Dette henger sammen med behovet for arbeidskraft i samfunn og næringsliv. Næringslivsaktørene har derfor forventninger og ønsker for utdanningen, «K o m i t e e n viser til høringen, der NHO med flere savnet en tydeligere omtale av praktiske fags betydning for **lærelyst** og kvalitet i skolen» (Innst., 2017d, s. 4). «Kunnskaps- og teknologiutvikling, samt høye forventninger til at komplekse problemer skal løses, gjør at kreativitet og innovasjon blir stadig viktigere framover i samfunnet generelt og i arbeidslivet spesielt. Kreativitet og innovasjon vurderes som sentralt for økonomisk utvikling og for norsk næringslivs konkurransekraft.....» (Innst., 2017d, s. 20). Dette viser hvilken påvirkning aktørene har på opplæringsinstitusjonen.

Som en siste sammenligning kan jeg se at de politiske tekstene har et større fokus på økonomisk innramming enn de andre tekstene, der det kun er en forvaltningstekst som vektlegger økonomisk innramming. De politiske tekstene bruker ofte lærelyst i sammenheng med at skolen skal «bidra til å dyrke nysgjerrighet og lærelyst» (Innst., 2017b, s. 6), «fremme lærelyst og kvalitet» (Innst., 2017d, s. 3, 4) og «motivasjon og lærelyst» (Innst., 2017b, s. 6



og Innst., 2017d, s. 20). Ellers gir de fleste politiske tekstene ansvaret for lærelyst til aktørene på politisk- og forvaltningsnivået.

Når det gjelder forvaltningstekstene, legges det større vekt på innramming av læreplaner og læremidler samt evaluering. Det er skolens praksisnivå som gis det største ansvaret for lærelyst i forvaltningstekstene. Her settes lærelyst ofte sammen med «motivasjon og lærelyst» (St.meld. 47, 1996, s. 5, 12 og St.meld. 30, 2004, s. 55), «læring og lærelyst» (Meld.St. 28, 2016, s. 23 og Meld.St. 21, 2017, s. 32) og «trivsel og lærelyst» (Meld.St. 21, 2017, s. 25). Som vi har nevnt tidligere er det lærerne som anses som de viktigste bidragsyterne for elevenes lærelyst.

Fagteksten i utvalget er utredningen av ny formålsparagraf, og befester seg derfor først og fremst innenfor juridisk innramming. Men teksten tar også for seg aspekter med formålet, som danning, og hvem som er ansvarlig for at dette skjer. Her legges ansvaret på skolens praksisnivå, der både elev og lærer har ansvar for at lærelyst oppfylles. Denne teksten, sammen med stortingsmelding 30 (203-2004) kultur for læring, er bortimot de eneste som ansvarliggjør elevene ved å si at de må utvikle egenskaper som skaperglede, engasjement og nysgjerrighet for å lykkes med både egen danning og som samfunnsborger (NOU 2007: 6, s. 37). Teksten bruker lærelyst i sammenhenger som «motivasjon og lærelyst» (NOU 2007: 6, s. 37) og «læring og lærelyst» (NOU 2007: 6, s. 38).

## 5.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg tatt for meg hvordan ideen om lærelyst er blitt fremstilt gjennom offentlige dokumenter. Det er blitt gjort gjennom to analyser, først en diakron analyse og deretter en synkron analyse.

Aller først så vi i figur 5.1 hvordan de 78 utdanningsdokumentene som innhold lærelyst fordelte seg mellom de ulike dokumentkategoriene. Det som er oppsiktsvekkende er at det er dobbelt så mange innstillinger, i forhold til NOUer og stortingsmeldinger, som bruker lærelyst i sine dokumenter. Det at det bare er 15 stortingsmeldinger som bruker lærelyst er et lavt antall gitt hvor mange meldinger som er skrevet de siste 30 årene. Dette funnet tyder på at representanter for de politiske partiene er mer opptatt av temaet lærelyst enn hva fagekspertisen, som skriver NOUer og stortingsmeldinger, er.

Gjennom den diakrone analysen ser vi i figur 5.3 hvordan lærelyst fordeler seg mellom dokumenttypene over tid. Det dukket opp første gang i 1992 i forbindelse med rammeplan for barnehage. Med læringsplakaten ble lærelyst forskriftsfestet for første gang i forskrift til opplæringsloven 2006. Læringsplakaten var en del av Kunnskapsløftets midtre del.

Årene 2009, 2010, 2017 og 2018 er topper hvor lærelyst nevnes ofte.

Den synkrone analysen tar for seg meningsenhetene i de 13 utvalgte dokumentene, og fordeler hvordan funnene og tolkningen av ideen om lærelyst gis mening i lys av en byråkratisk-profesjonell versus postbyråkratisk tankegang. Disse funnene er plassert og sammenlignet i figur 5.4 – 5.7.

Funnene viser en gradvis endring fra prosesskontroll til produktkontroll, der lærelyst ser ut til å ha utviklet seg fra noe eleven er eller har, til noe som anses som viktig for elevenes motivasjon, læring, nysgjerrighet, trivsel og kvalitet. Den aktøren som er den mest refererte i forbindelse med lærelyst i dokumentene, og som oftest ansvarliggjøres for elevenes lærelyst, er læreren.

I neste kapittel vil jeg drøfte disse funnene opp mot forskningsspørsmålene og de teoretiske perspektivene.

## 6 Drøfting

Denne oppgaven har som formål å undersøke hvordan «lærelyst» som reformidé kommer til uttrykk på ulike måter i offentlige utdanningspolitiske tekster, og endrer seg på tvers av tekstsjangre, områder og tidsrom fra 1990-2021. Det har vært interessant å analysere hvordan dokumentene tematiserer lærelyst, og hvordan ideen om «lærelyst» endte med å bli et rettslig begrep i vurderingsforskriften §3-3 fra 2020.

Jeg vil nå med bakgrunn i den utvalgte teorien og analysen av det empiriske datamaterialet forsøke å drøfte mine funn. Jeg har valgt å strukturere kapittelet etter mine forskningsspørsmål:

1. Hvor i tekstmaterialet oppstår ideen om lærelyst?
2. Hvordan har ideen om lærelyst blitt overført, oversatt og kontekstualisert?
3. Hva synes å ha vært de viktigste begrunnelsene for endringene i bruken av lærelyst som reformidé?
4. Kan lærelyst identifiseres som en masteridé?

### 6.1 Lærelyst sin oppstandelse

Idégrunnlaget i læreplandokumentene er et viktig studiefelt for læreplanforskningen, sier Engelsen (2003, s. 236). Det er i de offentlige dokumentene og tilhørende fagtekster vi først kan anspore idégrunnlaget for innholdet i læreplaner, lovarbeid og forskrifter.

I dette kapittelet drøfter jeg forskningsspørsmålet; hvor i tekstmaterialet oppstår ideen om lærelyst?

Grunnlagsdokumentene informerer blant annet om hva myndighetene og fagpersonene ønsker at barn og unge skal lære, og hva som er formålet med opplæringen. De forteller hvilke verdier og interesser som blir prioritert av myndighetene, som igjen kan prege læreplaner, lovarbeid og forskrifter, som blant annet viser hvilke kunnskaper som defineres som samfunnsmessig gyldige (Engelsen, 2003, s. 247).

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærelyst ble brukt første gang i forbindelse med nytt juridisk rammeverk med NOU 1992: 17 Rammeplan for barnehagen (NOU 1992: 17) som vi kan se i figur 5.3. Som et steg på veien mot år 2000, ble dette utvalget satt ned for å

diskutere barnehagens rolle som lærings- og utviklingsarena, og som omsorgsinstitusjon for alle førskolebarn (NOU 1992: 17, s. 7). Ved å lage en plan for barnehagen, rammer myndighetene inn hvordan organiseringen av barnehagen skal reguleres, der alle aktører må forholde seg til regler og prosedyrer for å sikre lik behandling og lik tilgang til utdanningssystemet (Maroy, 2009). Til tross for dette har de ansatte betydelig autonomi i sitt daglige virke. Det er gjennom fokuset på ansattes omsorg, lærelyst er brukt og knyttet opp mot noe barn *er* «Barn generelt er aktive og lærelystne...» (NOU 1992: 17, s. 31). Det er de omsorgsfulle voksne som ivaretar lærelysten. I denne setningen står lærelyst som et ord som påvirker hvordan vi forstår barnet og tillegger det mening (Stray, 2011). Dette er i overensstemmelse med hvordan profesjonen, gjennom den byråkratisk-profesjonelle modellen til Maroy (2009), skal bruke sin kompetanse til å sette seg inn i barns situasjon og tenkemåte, og anerkjenne deres spørsmål der gjennomtenkte, presise og forståelige svar er med på å lede barna til flere spørsmål.

Videre blir lærelyst forskriftsfestet første gang gjennom Læringsplakaten med Stortingsmelding 30 (2003-2004) Kultur for læring, som et grunnlagsdokument for LK06. I Læringsplakaten står det at skolen skal; «stimulere elevenes og lærlingenes **lærelyst**, utholdenhet og nysgjerrighet» (St.meld. 30, 2004, s. 36). Lærelyst er fremdeles noe eleven *har* eller *er* slik som det har fremtrådt i rammeplan for barnehagen, men i læringsplakaten legges det vekt på hva skolen *skal*, der lærelysten skal stimuleres. Stortingsmeldingen er tydelig på at det er i skolens praksis ansvaret for lærelyst skjer, dette kan vi se i figur 5.7 der stortingsmeldingen «kultur for læring» representerer dokument 5. Læringsplakaten er et rammeverk for å øke kvaliteten i norsk utdanning, og vil derfor ha betydning for hva som skjer i opplæringen. Med LK06 beveger utdanningen seg mot det Maroy (2007, 2009, 2012) kaller den evaluerende stat-modellen, men der den byråkratisk-profesjonelle modellen fremdeles er sterkt til stede. Som en motsetning til L97, skal LK06 ikke være sentrert rundt det faglige innholdet. Det skal være de forpliktende kompetansemålene i fag som skal være førende for hvilke metoder, virkemidler og innhold profesjonen velger for å nå læreplanens kompetansemål. De største endringene for skolen og profesjonen er mindre standardisering og mer desentralisering av hvordan opplæringen organiseres lokalt.

Neste gang lærelyst får betydning er gjennom Opplæringsloven der ideen artikuleres i ny formålsparagraf. Hensikten med formålsparagrafen er å angi hva som er skolens verdigrunnlag og hensikt, og hvilke overordnede målsetninger det norske samfunnet har for skolen. I formålsparagrafen fremstår lærelyst som noe eleven skal utvikle gjennom møte med skolen, «...gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (NOU 2007: 6, s. 16). Nå

har betydningen av lærelyst endret seg fra forståelsen av å være noe eleven *er* eller *har*, til å være noe som kan fremmes eller utvikles ved hjelp av skolen. Helge Ole Bergesen, tidligere statssekretær for Kristin Clemet, var en sentral aktør i utformingen av Kunnskapsløftet. Han skrev boken, *Kampen om kunnskapsskolen* fra 2006 (Stray, 2011, s. 19). Han hevder at skolepolitikk handler om kampen om virkelighetsforståelse, der sosialdemokratene har hatt den språklige makten i diskusjonen om skole og utdanning. Han hevder videre at dette har hindret andre aktører i å få gjennomslag for sine synspunkter om formålet med skolen. Der de språklige begrepene og måten de blir brukt på er med på å påvirke virkelighetsforståelse av skolens samfunnsrolle. På grunn av dette vil vår forståelse av språket i formålsparagrafen ha betydning for hvordan definisjonsmakt etableres og forvaltes ved at begreper og ord rammes inn av nye diskurser og endrer mening. Debatten om skolen har fått en ny vending som vi har sett med LK06 og ny formålsparagraf, som kom i etterkant av Kunnskapsløftet 2006. På den måten kan meningen hentes ut, ikke kun fra språket i seg selv, men fra språklige, historiske og institusjonelle kontekster.

For å kunne vurdere hvordan omtalen av lærelyst i dokumentene kan utformes til en bærende idé for å skape en virkelighetsoppfattelse i dokumentene, skal jeg i neste del drøfte hvordan bruken av lærelyst har utviklet seg over tid (Røvik, 2007).

## 6.2 Lærelyst på reise

Gjennom analysen kommer det frem hvordan tilnærmingen til lærelyst har endret seg i takt med forventningene til opplæringen. Med ulike ideer om hva opplæringen bør bestå av eller hva som bør komme ut av den, har utdanningsinstitusjonene de siste 30 årene gjennomgått små og store reformer. I forkant av en reform sirkulerer det mer eller mindre presise «oppskrifter» på hvordan reformideene bør styres, ledes og organiseres. Røvik (2007) mener samfunnsmessige understrømninger er med på å påvirke hvordan ideer og «oppskrifter» i organisasjoner forplanter seg, og får stor påvirkning på utdanningsinstitusjonen. I dette kapitlet vil jeg drøfte spørsmålet om hvordan ideen om lærelyst er blitt overført, oversatt og kontekstualisert gjennom utdanningspolitiske dokumenter, for så å ende som et rettslig begrep i vurderingsforskriften.

For å kunne forstå hvordan lærelyst ender som integrert begrep i vurderingsforskriften, vil jeg ta utgangspunkt i Udir sin rolle (Røvik, 2015) og det vedlagte brevet fra Udir til Kunnskapsdepartementet (vedlegg 4). Dette vil jeg diskutere opp mot empirien i mine undersøkelser sammen med Røvik (2007, 2015) sin forståelse av hvordan ideer «reiser» og tar

form gjennom dekontekstualisering og kontekstualisering (Røvik, 2007). Maroy og Pons (2019a; 2019b) sitt teoretiske rammeverk kan være hjelpelig for å se hvordan politikken utvikler seg og operasjonaliseres.

Argumentet til Udir om å bruke lærelyst i vurderingsforskriften §3-3, belegges først og fremst ved å vise til formålsparagrafen, der lærelyst er det valgte ordet fremfor andre relevante ord, og til Overordnet del kapittel 3.2 i læreplanverket som omtaler sammenhengen mellom mestring, motivasjon og lærelyst (vedlegg 4, s. iv). Udir anser dermed lærelyst og motivasjon til å bety omtrent det samme, som et resultat av mestring oppleves det lærelyst. Paragraf 3-3 i vurderingsforskriften skal fungere som formålet for vurdering, den står derfor ikke som noe krav som kan stilles lærere. På samme måte fratras elever og foreldre muligheten til å klage på manglende opplevelse av lærelyst. Direktoratet skriver i sitt brev at det bør komme en presisering, slik at det ikke forekommer ulike tolkninger av lærelyst i vurderingsforskriften. Det å vektlegge formuleringer som allerede er brukt i tidligere formål og forskrifter, er vanlig i utforming av ny politikk og bestemmelser gjennom stivhengighet (Maroy & Pons, 2019b, s. 77).

For å kunne vurdere betydningen av det Udir legger i lærelyst, ser jeg tilbake til formålsparagrafen og min empiri for å se hvordan overføringen har foregått, og hvordan ideen er blitt satt inn i en meningsammenheng med betydning for forståelsen.

Opplæringsloven §1-1, «formålet med opplæringen», er delt inn i 3 (4) ledd som viser til hvert sitt perspektiv: samfunnsperspektivet, individperspektivet og institusjonsperspektivet (Stette, 2020, s. 23). Der tredje ledd, institusjonsperspektivet, omtaler lærelyst; «*Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.*» (Opplæringsloven, 1998). Bostadutvalget ønsket formålsformuleringer som er minst mulig flertydige, der de understreker at formålet nødvendigvis må inneholde en del abstrakte begreper, siden det skal gjelde på et overordnet nivå. Siden abstrakte ord utgjør en fare for å fremstå som tomme honnørord, er utvalget bevisst på å unngå oppramsing av disse (NOU 2007: 6, s. 25). Jeg anser lærelyst i denne konteksten som et begrep der skolen har ansvar for å få elevene til å ha lyst til å lære i skolen. Som jeg har sett i analysen kobler utvalget lærelyst med læring, der læring skjer gjennom møte med utfordringer i trygge omgivelser hvor eleven får mulighet til å føle mestring. Et resultat av denne prosessen er lysten til å lære, som de sammenfatter som lærelyst (NOU 2007: 6, s. 38).

Fra å være et ord som blir koblet med noe eleven *er* eller *har* fra 1990-tallets dokumenter, der 3 av 7 dokumenter som bruker ordet er innstillinger (figur 5.3), blir lærelyst overført og

dekontekstualisert til å stå i sammenheng med hva som kan gjøres både av eleven og de rundt for at hen skal ha motivasjon og lærelyst til å lære. Jeg tolker dette som at lærelyst er blitt dekontekstualisert gjennom *pakking* (Røvik, 2007), der et allment akseptert uttrykk eller idé, som her om eleven, har blitt overført inn i en ny kontekst og satt sammen med nye fortolkninger av uttrykket. Lærelyst vil nå fremtre som en prosess der eleven har større bevissthet om for eksempel kjennskap til læringsmål i fag. Elevens aktive kjennskap og forståelse av målene vil styrke lærelysten, motivasjonen og med det læringsutbytte (St.meld. 30, 2004). Tanken er, slik jeg skjønner det, at eleven gjennom å møte utfordringer, som de skal mestre, vil stimuleres til å skjønne at utfordringer og mestring fører til læring og utvikling, noe som vil gi lærelyst. Dette kaller Sivesind (2019, s. 104) en verdibasert prosess der eleven ser sammenheng i det de lærer på skolen med nytte for videre liv. Lærelyst blir med det en del av en verdibasert prosess som assosieres med en ny form for danning, der referansepunktene for læreplanen etableres ved at styringen skjer etter forventninger om fremtiden snarere enn fortiden (Hilt & Riese, 2022). Lærelyst er koblet til motivasjon, men denne koblingen har ikke samme «verdi» så lenge den forbindes med et læringsutbytte i form av oppnådde læringsmål. Argumentet hviler også på en forutsetning om at oppnådde mål kan skje uten lærelyst hos eleven.

Det er bakgrunnsdokumentet til Stortingsmeldingen kultur for læring; NOU 2003: 16 som i første rekke forsterker kvalitet i en grunnopplæring for alle, og legger koblingen mellom eleven og kjennskap til målene som vesentlig for lærelysten. Denne koblingen kan sees som et resultat av behovet for å utvikle kompetanser for livslang læring (NOU 2003: 16, s. 86).

Fagekspertisen er dermed tidlig ute med å oversette ideen om lærelyst fra å være relatert til barnets indre motivasjon og kvaliteter, til å utvikle en idé der lærelyst fremtrer gjennom ytre motivasjon i henhold til elementer som mål og læreren. Som vi har sett oppstår ikke koblingen mellom læring og lærelyst med Bostadutvalget, men 4 år tidligere med Søgneutvalgets (NOU 2003: 16) bakgrunnsdokumenter for Kunnskapsløftet. Ved å studere tekster semantisk kan man avdekke at ordvalg i en tekst har like stor betydning som tekstens struktur med tanke på å overbevise leseren (Sivesind, 2019, s. 103).

Jeg ser med andre ord en sammenheng mellom politikktutforming og ulike endringer som angår rettsreglene i samfunnet. Lovverket er gjenstand for justeringer gjennom forskrifter. Det vil si at å rettsliggjøre ord og uttrykk, kan påvirke skifter i bruk av styringsformer. Dette gjelder også i utdanningssektoren gjennom hvordan ulike regjeringspartier har hatt ulik tilnærming til hva opplæringen bør være og hvordan den reguleres. Ved at det skjer skifter i statlig styring, blir også lovverket gjenstand for justeringer (Hall, 2019, s. 45).

Hvis vi igjen peker på formålsparagrafen, plasseres lærelyst sammen med danning; to ord som klinger godt i formålet med opplæringen. Proposisjonen til formålsparagrafen uttaler;

«Utvalget har hatt som utgangspunkt at formålsformuleringene i minst mulig grad skal være flertydige, og at det bare kan være et begrenset rom for tolkning. Utvalget ønsker ikke at formålet med så viktige samfunnsinstitusjoner som barnehage, skole og lærebedrift skal være avhengig av bestemte tolkningsrammer for å kunne forstås og tas i bruk. Etter utvalgets oppfatning bør formålene derfor være så enkle og forståelige som mulig, med ord som har meningskraft utover det å ha status som honnørord. Først da vil formålene kunne fungere som inspirasjon og påminnelse for flest mulig barn, unge og voksne i barnehager, skoler og lærebedrifter». (Ot.prop., 2008a, s. 11).

Jeg tolker dette som at politikerne ser på «lærelyst» som et ord med meningskraft, og at det skal være enkelt og forståelig. Men som vi har sett gjennom analysen og i høringsvarene i Udir sitt brev til Kunnskapsdepartementet, har det vist seg å ikke være så enkelt å forstå hvordan lærelyst skal kunne tolkes i en lov eller forskrift. For at aktuelle aktører skal kunne tolke hva som legges i lærelyst, må det fremlegges en fortolkning av lovforslaget eller forskriften. Siden det er Udir som vanligvis får ansvaret med å fremlegge forslag til forskrifter for departementet, opererer de både som oversetter gjennom å tolke hva departementet ønsker i et lov- eller forskriftsforslag, samtidig som de skal fungere som iverksetter av samme forslag ved å implementere det myndighetene har besluttet (Røvik, Eilertsen, et al., 2015). Udir er en medierende aktør (Maroy & Pons, 2019b) mellom departementet og brukere av forskriften når ny vurderingsforskrift utformes. For at forskrifter skal kunne stå som mest mulig forståelig og brukervennlig for aktørene i skolen, har Udir også rollen med å hjelpe skoleledere og andre i skolen med å utforme fortolkningskriv når nye lover og forskrifter skal konkretiseres. Hall (2019, s. 48–49) skriver at det kan stilles spørsmålsteget ved om fortolkninger av lover og forskrifter fra Udir kan komme i veien for skolelederes egne fortolkninger, siden Udir representerer andre aktørers fortolkninger. Når proposisjon 2008, som nevnt over, anbefaler at formuleringer bør være så enkle og forståelige som mulig, vil noen hevde at det er unødvendig med nye fortolkninger av ordet. Men i dette tilfellet kan det se ut som at sentrale aktører synes det er problematisk med et ord som lærelyst i en forskrift (vedlegg 4), da det forutsetter ytterligere eksemplifisering. På denne bakgrunn anser jeg lærelyst som et komplekst ord som er fremmet som et lett forståelig begrep, men jo flere kontekster det anvendes i, jo flere betydninger får det. For å ha kunnskap og kompetanse til å fortolke



begrepet lærelyst trenger aktørene bedre oversettelseskompetanse. Røvik (2007) antyder at oversettelseskompetanse er en knapp ressurs i skole-Norge og ellers i samfunnet, dermed blir det Udir som står for denne kompetansen, noe som kan vise seg å være komplisert i og med at de får en dobbeltrolle. For ikke skal Udir bare formidle «nedover» i styringskjeden; de skal også være en medierende aktør av ideer fra skolene til departementet. Dette arbeidet kan føre til uklarheter mellom aktører (Maroy & Pons, 2019b), og dermed kan formidlingene stoppe opp på veien. Udir har stor betydning i utvikling av utdanningen gjennom sin kraftfulle blanding av kyndighet og myndighet, og er med å legitimere vitenskapelig forskning og råd fra eksperter, noe som viser viktigheten av kritisk å undersøke bruken av forskning i politikktutforming (Camphuijsen et al., 2021, s. 14).

Det som er vesentlig angående lærelyst i tiden mellom formålsparagrafen og ny vurderingsforskrift, er hvordan lærelyst blir brukt videre i ny overordnet del i læreplanen i kapittel 3.2 som også Udir refererer til (vedlegg 4, s. iv). I overordnet del kap. 3.2 står det i ingressen: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, **lærelyst** og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Dette er eneste gang i hele kapittelet lærelyst nevnes, mens motivasjon, mestring og læring nevnes flere ganger i kapittelet. Dette mener jeg er et valg av stivhengighet (Maroy & Pons, 2019b) ved å bruke de samme begrepene fra formålsparagrafen til ny læreplan og vurderingsforskrift.

Utgangspunktet for lærelyst, er at elevene skal ha lyst til å være på skolen og ha lyst til å lære. Dette har analysen, og hvordan lærelyst er blitt overført, oversatt og tekstualisert gjennom de siste tre tiårene, blitt sett på som vesentlig for at elevene skal lære noe for egen selvutvikling, og for samfunnets utvikling.

Hvordan tilnærmingen til dette blir fremstilt gjennom tidene er ulik.

Tidligere var ideene bygget på mer generelle og universelle ideer om eleven og grunnlaget for skolen. Motivasjon ble mye brukt om hvordan eleven kan lære i sammenheng med lærelyst, mens senere blir lærelyst koblet sammen med mer direkte læring. Ved å endre koblingen med lærelyst til mer direkte læring, tolker jeg at veien til kompetanser og ferdigheter anses å gå gjennom andre ideer enn tidligere, der en forutsetning for læring er at faktorer som inngår i ideen om lærelyst ligger til grunn. Jeg tenker tanken bak de ulike tilnærmingene ofte har som mål å nå det samme; personlig og samfunnsmessig utvikling, der motivasjon og lyst til å gå på skolen fremdeles er essensen i dagens utdanning. Men den offentlige retorikken endrer seg, og behovet og konkurransen i samfunnet er kanskje større enn tidligere. Derfor poengteres dette sterkere i dokumentene, og figur 5.7 viser hvordan flere av dokumentene fra de siste årene

refererer til lærelyst i forhold til innramming av læreplan og evaluering, der de som gis størst ansvar for å muliggjøre og ivareta lærelysten er på skolens praksisnivå.

På denne måten kan vi si at ideer reiser i tid og rom, de utvikler seg, får nye tilnærminger og beveger seg mellom domener og aktører, men som Røvik (2007) antyder er hovedmålet ofte det samme. Dette har sammenheng med samfunnsmessige understrømninger for hvordan «oppskrifter» tar form. Denne reisen har ofte tilknytning til politiske, økonomiske og teknologiske rammer slik Røvik (2007) beskriver reformene, og slik Lundgren (1990) forstår hvordan ulike systemer er med på å styre skolesystemet. De empiriske funnen i figur 5.1 viser at innstillinger er overrepresentert i utvalget når det gjelder omtale av lærelyst. Det ser dermed ut til at representantene for de politiske partiene er mer opptatt av temaet lærelyst enn hva fagekspertisen i forvaltningen og utvalgene er. Det kan være at politikere er opptatt av å fremstille sin politikk i positive ordlag, der et ord som «lærelyst» er positivt ladet og setter tema det refereres til i godt lys. Men som vi ser fra bakgrunnsdokumentene til reformene og forskriftene, er det ekspertisen i utvalgene som gir lærelyst nytt innhold og kontekstualiserer det i nye domener. Dermed er det fagekspertisen politikerne støtter seg på når de bruker lærelyst og former ordet til en idé om hva som er viktig for å skape en best mulig opplæring for videre utvikling av samfunnet.

### **6.3 Endringer i bruken av lærelyst**

Maroy (2007, 2009, 2012) skriver at vi har, som tidligere nevnt, beveget oss mot en postbyråkratisk modell i styring av utdanningssystemet i form av fellesskapsstyring, der myndighetene lytter mer til hva markedet, foreldrene og elevene ønsker enn tidligere. Myndighetenes viktigste rolle er å bestemme hva som skal være de overordnede målene i skolen, og på den måten beholder de fortsatt makten. I dette kapittelet skal jeg i lys av denne tenkningen drøfte hva som synes å ha vært de viktigste begrunnelsene for endringene i bruken av lærelyst som reformidé.

I drøftingen vil jeg bruke teori om hvordan samfunnsendringer fører til endrede former for praksiser med mer desentralisering og dekontekstualisering på den ene siden, og utvikling av standarder og nasjonale mål og forskrifter på den andre siden, opp mot mine funn fra analysen. Dette vil diskuteres opp mot den økende rettslige ansvarliggjøringen som aktørene opplever i skolen.

Norge har tradisjonelt vært preget av en byråkratisk-profesjonell utdanningsmodell, der skolens læreplaner var innrettet som et betingelsesprogram (Bachmann & Sivesind, 2012b). I dette programmet blir skolen fritatt for ansvar for å bestemme hva undervisningen og skolen skal handle om. I stedet bestemmes innholdet i læreplanen på programmatisk nivå der de politiske bestemmelsene og offentlige forventningene bindes sammen gjennom anvisninger av det praktiske arbeidet i skolen. Da gis aktørene i skolen en autonom rolle i spørsmål som angår hvordan de skal realisere innholdet slik at elevene får mulighet til læring og utvikling. Som vi ser i den diakrone analysen blir det ikke gjort noe poeng i dokumentene frem til LK06, at læreren er en avgjørende faktor for elevenes lærelyst. For meg ser det snarere ut til at man i utgangspunktet er innforstått med profesjonens mandat. Det er heller andre elementer som vektlegges i forhold til lærelyst, der forvaltningen og politisk nivå gis ansvaret for at lærerne har de verktøyene som trengs for å legge til rette for og videreutvikle den lærelysten elevene *har*. Eksempler på dette fra analysen er endringer til 10-årig grunnskole og diskusjoner om karaktersystemets påvirkning på elevene (St.meld. 29, 1995, s 36; Innst., 1996, s. 38; Innst., 1997, s.7).

De siste 30 årene har tilnærmingen til lærelyst endret seg ettersom samfunnet har vært under påvirkning av ulike faktorer, som blant annet nyliberal tenkning med NPM, globalisering og individualisering av samfunnet, og disse faktorene har hatt stor påvirkning på utdanningspolitikken (Maroy, 2009a). På den ene siden har det skjedd en desentralisering av opplæringen med Kunnskapsløftet 2006, hvor undervisningsstoff og arbeidsformer fjernes fra læreplanen til fordel for hva som kan vurderes og måles. Det målformulerte programmet impliserer et innhold, men gir få føringer for hvilke begreper som skal inngå i undervisningen (Bachmann & Sivesind, 2012b). Oppgaven å fylle dette innholdet desentraliseres til kommuner og skoler for lokalt å utarbeide undervisningen og arbeidsformer som møter betingelsene i fag.

Med en forventingsstyring av elevenes læring og måloppnåelse blir det et kompetansebasert vurderingssystem som legger føringer for hva elevene skal oppnå i hvert enkelt fag. Det er ikke lenger autoriserte læremidler som er førende for hvilket innhold som skal velges. På den andre siden vil en slik desentralisering av opplæringen føre til mer kontroll og evaluering av målene, der profesjonen er ansvarlig for elevenes måloppnåelse. Nå vil «alle» midler som har som mål å nå betingelsene være tillatt å bruke av profesjonen (Bachmann & Sivesind, 2012b). Denne måten å utføre utdanningspolitikk på viser til den postbyråkratiske evaluerende statsmodellen (Maroy, 2012). Denne modellen fremmer institusjonell autonomi og evaluering slik det kommer frem gjennom desentralisering av ansvaret. For staten er

styrking av mål og standardisering av læreplanen essensielt for å beholde kontrollen over skolene. Evaluering, som argument for å styrke kvalitetsarbeidet i skolen, skal fungere som incentiver og press for å gjøre det bedre på hver skole. I Norge brukes det en form for hybride styringsformer der Maroy (2012) sine modeller fungerer side om side.

Hvordan samfunnsendringene og politikken har vært med å endre ideen om lærelyst kan ansføres i analysen for hvordan skolen etter Kunnskapsløftet skal være med å gi elevene ulike utfordringer som de kan mestre. Disse utfordringene bør være av en karakter som gir variasjon og motivasjon for elevene, det er på denne måten de får lærelyst i henhold til Ot.prop., 2008a. Å ha elever som liker å lære og gå på skolen er vesentlig for samfunnsutvikling og menneskets lyst til å fortsette å lære gjennom livet.

Utviklingen til et postbyråkratisk samfunn med institusjonell regulering endrer betydningen til reguleringsbegrepet ved at regulering forstås som noe mer enn regler og prosedyrer.

Institusjonell regulering omfatter alle mekanismer for orientering, koordinering, kontroll og balansering av systemet av utdanningsmyndighetene, noe som vil vise seg gjennom økt ansvarliggjøring og evaluering som styringsmiddel (Maroy, 2009b, s. 69, 2009a, s. 71). Denne form for politisk styring gjennom en ytelsesbasert ansvarliggjøring av profesjonen impliserer et skifte fra inputbasert politisk regulering til outputbasert regulering der elevenes resultater blir måleenheten for ansvarliggjøringssystemet (Maroy & Pons, 2019c, s. 57). Det eksisterer ulike typer ansvarlighetspolitikk i verden, og i Norge føres det en myk og refleksiv form for ansvarlighetspolitikk. Den myke ansvarlighetspolitikken baserer seg på tilbakemeldinger til profesjonen og skolen om testresultatene, for deretter å oppmuntre aktørene til å reflektere over disse og forbedre undervisningen (Maroy & Pons, 2019c, s. 58). Det oppmuntres også til videreutdanning for lærere og ledere. Profesjonen bruker testresultatene til å kunne forbedre sin undervisning, men særlig brukes resultatene til å hjelpe de elevene som ikke har de resultatene man kunne ønske. Som en respons på ansvarliggjøring er det en fare for at en skole og dens aktører bruker ulike former for mediering som spillstrategier eller «læring for testing» for å bedre testresultatene i skolen eller kommunen. Selv om Norge kan sies å være en hybrid av byråkratisk-profesjonell og postbyråkratisk modell, er vi ikke kommet dit enda at skolen eller lærerne møtes med sanksjoner om de ikke oppfyller læringsbetingelsene.

Å bevege seg fra en inngangsbestemt prosess til et resultatbestemt produkt gjør at en ytelsesorientert politikk får konsekvenser for skolens aktører. Det faglige ansvaret for at elevene når kompetansemålene er profesjonens ansvar, de skal bruke sitt mandat gjennom sin didaktiske og profesjonelle kunnskap for å påse at elevene oppnår skolens mål. For at de skal få mulighet til å gjøre dette, må føringene komme fra myndighetene. Deres føringer springer ut fra

institusjonell regulering der læreplaner er en del av forskriftene. For å sjekke om aktørene i skolen makter å oppfylle kompetansemål, eller følge andre forskrifter, må de ansvarlige aktørene etterprøves.

Innføringen av nasjonalt vurderingssystem på starten av 2000-tallet var med på å endre norsk utdanningspolitikk ved å fokusere på utdanningskvalitet i vurderingen av elevene. Som jeg kan se i min analyse var dette allerede et tema i Stortingsmelding 47 (1995-1996), der vurderingsprosessen vektlegger hvordan en klar vurderings-veiledning vil fremme motivasjon og lærelyst for videre utvikling hos eleven. Med denne stortingsmeldingen er det den personlige utviklingen til eleven som vektlegges sammen med målene i læreplanen. Dette er et resultat av bricolage (Maroy & Pons, 2019c) der rapporten til OECD fra 1989 (Sivesind, Skedsmo, et al., 2016, s. 109) har hatt påvirkning på hvordan økt kontroll kan gjennomføres ved å innføre et sentralt evaluerings- og informasjonssystem som baserer seg på kvalitative og kvantitative data. Dette var begynnelsen på det vi i dag kjenner som et omfattende kvalitetssystem som sammenligner og skoler, kommuner og regioner i Norge, samtidig som elever i Norge måles opp mot elever i andre land (Sivesind, Skedsmo, et al., 2016, s. 109). Det å innføre et vurderings- og kvalitetssystem ga store konsekvenser for hvordan det kunne etterleves og følges opp. I Norge er det nasjonale tilsyn som kontrollerer at skoleeier og enkeltskoler overholder sine plikter og elevenes rettigheter. Udir ble opprettet som en konsekvens av denne tidens samfunnsendringer, der de blant annet har det overordnede ansvaret for tilsyn av grunnskolen. Under tilsyn sees det også på underveisvurdering som en del av skolens rutiner (Hall, 2019, s. 48).

På denne bakgrunn ser vi hvordan tilnærmingen til lærelyst fremstår mer og mer som en idé som bør ligge som et robust grunnlag i forståelsen av hva som er viktig å vektlegge i undervisning av elever for å oppnå de målene samfunnet har for skolen i dag. Viktigheten av ideen om lærelyst er, slik jeg har sett det, fremstilt på to ulike måter. På den ene siden bør elevene fullføre skolegangen for å legge grunnlaget for et godt liv, slik Innstilling 19 (2016-2017), s. 6 omtaler ideen. Den vektlegger ideen om lærelyst ved å peke på hvordan skolen kan bidra til den personlige danningen og utviklingen for at eleven skal bli et «helt» menneske. På den andre siden vektlegges lærelyst både for å øke læringsutbytte og for å motivere de unge til livslang læring (Innst, 2017b, s. 6); i Stortingsmelding 21, 2017 fremheves lærelyst som viktig for eleven for å mestre og fullføre utdanning, slik at de unge ikke risikere å stå utenfor felleskapet med store kunnskapshull (Meld.St. 21, 2017, s. 5-6) som er økonomisk dyrt for samfunnet.

Det at ansvarlighet er et demokratisk verktøy for overvåking og kontroll, sier Maroy og Pons (2019b) er en følge av NPM som måling for god politisk styring. Innen utdanningsinstitusjonen blir lover og forskrifter en mekanisme for å opprettholde kontroll og sikre kvalitet i institusjonen (Maroy & Pons, 2019c, s. 55). Denne kontrollen forplanter seg nedover i hierarkiet og inkluderer den pedagogiske praksisen. Analysen min har avdekket hvordan innstillingene til Kunnskapsløftet 2006 og 2020 gjør lærerne ansvarlige. I LK06 gis lærerne ansvaret gjennom Læringsplakaten som rammeverk for utvikling. Den skal også være grunnlaget for rapportering og eventuelt tilsyn (Innst., 2004, s.19). Et slikt rammeverk gjør skolen og lærerne ansvarlige for et resultatbestemt produkt, der skolen skal «stimulere elevenes og lærlingenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet» (St. meld. 30, 2004, s. 36). Til tross for idéen om at lærelyst må være til stede hos eleven for at utvikling skal skje, innebærer selve styringen en ansvarliggjøring av de profesjonelle aktørene i skolen når prinsippene forskriftsfestes. Gitt denne kontrollen skapes det en forventning om at det kan forekomme konsekvenser, hvis du som profesjonell ikke klarer å stimulere til lærelyst. Læreren ansvarliggjøres for prosessen slik at elevene utvikler lærelyst og dermed oppnår læringsutbytte og kompetansemålene. På denne måten oppnås formålet med opplæringen (Opplæringsloven, 1998), som stadfester skolens institusjonelle ansvar ovenfor eleven.

LK20 (Meld.St. 28, 2016) viderefører læreplanverket fra 2006, der den overordnede delen spesifiserer sammenhenger mellom formålet med opplæringen, som kom etter LK06, og hvordan elevenes faglige læring skal forbedres for å ivareta de resultatbestemte kompetansemålene. Det faglige utbytte av opplæringen har vært for svakt for mange elever, ifølge myndighetene, og det er blitt gjort mye for å styrke dette; Stortingsmelding 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring omtaler hvordan barnehagen og lærerne bør legge til rette for hvert enkelt barn slik at de kan nå sitt læringspotensial ved å støtte nysgjerrighet, vitebegjær og lærelyst. Denne tilretteleggingen vil legge et godt grunnlag for livslang læring (St.meld. 16, 2007, s. 56). Lærerne spiller en stor rolle for å skape dette grunnlaget for barna, mens utdanningsinstitusjonen er ansvarlige for organiseringen av institusjonen, slik at lærerne har de verktøyene som trengs. I 2010 kom det ny forskrift om rammeplan for grunnskolelæreutdanningen (2010a). Myndighetene forskutterte en kompetanse hos lærerne etter innføringen av LK06 som ikke var tilstrekkelig til å fylle kravene som omhandlet læringsutbytte for fag og praksisopplæringen. Og dermed endret de rammene for grunnskoleutdanningen. I forskriften heter det at lærerkandidaten skal kunne «tilpasse opplæringen til elevers ulike evner og anlegg... motivere til lærelyst gjennom å

tydeliggjøre læringsmål og bruke varierte arbeidsmetoder for at eleven skal nå målene» (Forskrift 2010a, s. 4).

Flere steder i analysen nevnes det hva skolen skal *gi* elevene for at de skal kjenne mestring, motivasjon og lærelyst. Det er med å understøtte forestillingen om at lærerne anses som de største bidragsyterne for elevenes utvikling, mestring, læring og lærelyst i tillegg til de strukturelle endringene som fremkommer med forskriften. På denne måten kommer man ikke unna det ansvaret som pålegges aktørene i skolen. Med nye standarder og forskrifter endres betingelsene skolen jobber under, og vi kan spørre om det er samfunnets behov som står i sentrum, og/ eller om det er elevenes rett til god kvalitet på opplæringen som skal sikres? Jeg oppfatter at forvaltningen antyder et svar på dette i Stortingsmelding 21 (2016-1017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Her skriver de «Utvikling av kvaliteten på opplæringen er imidlertid mer komplekst og vanskeligere å lykkes med enn å utvide **rettigheter og plikter**» (Meld.St. 21, 2017, s. 10). Jeg tolker det som at kvaliteten er viktig både for elever og samfunn, men den enkleste måten å heve kvaliteten på er å legge større ansvar på aktørene i skolen gjennom å utvide rettigheter og plikter.

## 6.4 Lærelyst som masteridé

Jeg anser det som et empirisk spørsmål om lærelyst kan sies å utgjøre en forskjell i utdanningspolitikken slik en masteridé anses å gjøre ifølge Røvik og Pettersen (2015, s. 54). I utgangspunktet ser jeg ikke på ideen om lærelyst som en reformutløsende masteridé, men den har mange likhetstrekk med kjennetegnene til masterideer, og jeg ønsker derfor å gå nærmere inn på dette her ved å drøfte; kan lærelyst identifiseres som en masteridé?

De siste skolereformene har båret preg av å skulle løse utfordringer i den norske skole. Det startet med «Pisa-sjokket», der en av løsningene, forenklet sagt, ble en helt ny skolereform som omtalt tidligere i oppgaven. Reformen var en bevisst og politisk satsing på utdanning, som både skulle fremme enkelt individenes evner, interesser og muligheter, men samtidig møte samfunnets behov og krav i et materielt nyttemotiv. Men det viste seg at innføringen av Kunnskapsløftet som en initiert politisk reform vedtatt av Stortinget, ikke ga de forventede resultatene raskt nok (Karseth, Møller & Aasen, 2013, s. 232). Nye reformer fremtrer ofte som et resultat av utålmodighet på politisk nivå, som etterlyser de intensjonale og tilsiktede virkningene av reformene gjennom nye politiske grep. Etter LK06 har det vært små og store

endringer på det norske utdanningsfeltet, hvor intensjonen om å være best mulig rustet til å møte en kunnskapsdrevet samfunn, der utdanning og utdanningsnivå er avgjørende for både den enkelte og nasjonen, har ligget til grunn for endringene (Karseth et al., 2013, s. 234). Formålsparagrafens bruk av lærelyst har vært førende ifølge mine analyser for hvordan ordet er blitt brukt gjentagende ganger i dokumenter, analysen har også vist hvordan lærelyst er gitt betydning. Jeg vil på det grunnlaget hevde at den faglige konteksten har hatt betydning for hvordan lærelyst har utviklet seg til å bli et begrep som er potensielt stridbart, fordi det kan ha flere betydninger ut ifra den politiske og sosiale konteksten (Kurunmäki, 2005, s. 182). Videre vil jeg anse ordets repetitive bruk i viktige dokumenter, som blant annet Læringsplakaten, formålsparagrafen, Stortingsmelding 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen, overordnet del av læreplanen og vurderingsforskriften, gjør lærelyst til en idé i henhold til Bergström og Boréus (2005) sin definisjon av ideer (kap. 1). Det at ideer kan fremstå som politiske løsninger (Béland & Cox, 2011; Røvik & Pettersen, 2015) tolker jeg å stemme utifra min figur 5.4 der de politiske tekstene anser lærelyst som en løsning på hva alle elver bør ha, eller få stimulert, for å få bedre utbytte av utdanning for egen del og for samfunnsnytt. Noen ideer som har influert norske organisasjoner, og også utdanningen de siste tiårene, som Røvik og Pettersen (2015, s. 60) anser for å være masterideer, er ledelse, kvalitet, accountability og evidensbasert praksis.

Røvik og Pettersen (2015, s. 54) mener at det trekket ved masterideer som er mest gjenkjennelig, er deres **store utbredelse**. Med analysen og figur 4.7 kan jeg vise til at lærelyst har stor utbredelse på tvers av offentlige dokumenter og rammebetingelser. Det at lærelyst er blitt det foretrukne ordet i formålsparagrafen, og igjen blitt tatt inn i den overordnede delen i læreplanverket og videre til vurderingsforskriften, slik jeg har drøftet tidligere i dette kapitlet, viser at ordet har tilslutning av mange forfattere og gis status som en bærende ide.

Et annet kjennetegn på masterideer, ifølge Røvik og Pettersen (2015, s. 54), er at de er vanskelige å identifisere og dermed har **uklare opphav**. Gjennom min analyse har jeg, som drøftet i første del av dette kapitlet, identifisert lærelyst å stamme fra barnehagekonteksten. Men det betyr ikke at lærelyst er et ord som oppsto i denne konteksten. Videre er lærelyst innlemmet i skolediskursen gjennom læringsplakaten, og hva som bør skje på skolens praksisnivå. Gjennom figurene 5.4 – 5.7 redegjør jeg for at ideen har størst utbredelse i forvaltningstekster. Av disse tekstene er det innramming av læreplan og læremidler sammen



med evaluering som referer og bruker lærelyst i størst grad. Jeg mener årsaken til dette er at det er innenfor disse innrammingene nærheten til elevene skjer gjennom skolens praksis, og resultatet av denne praksisen må lærerne og de som legger føringene for utdanningen stå til ansvar for gjennom reformer og læreplaner. Når jeg ser til figur 5.2 som representerer alle de 78 dokumentene, ser jeg at det er tekster skrevet på politisk nivå, totalt 32 stk., som bruker og referer til ideen om lærelyst, mens forvaltningsnivå har 30 tekster som bruker lærelyst. Til tross for at dette er en ganske jevn fordeling, kan jeg se i figur 5.1 at innstillinger som dokumenttype produserer flest dokumenter med hele 30 tekster på politiske nivå. Dette viser hvordan politiske tekster blant annet har stor bruk av ord og begreper som gir positive assosiasjoner slik som lærelyst, og dermed får de stor påvirkning på hvordan samfunnet og de aktuelle diskursene rundt konteksten blir preget av policyen. Dette fører oss videre til ideen om at masterideer er selvbegrunnende.

Ideer som blir sett på som løsninger, og som får plass i politiske prosesser hvor de involverer ulike aktører, kan etter hvert få stor legitimitet og blir institusjonalisert gjennom å bli **selvbegrunnende** ideer (Røvik & Pettersen, 2015, s. 55). Ideene vil bli sett på som noe som er «selvfølgelig» i institusjonen og samfunnet, og vil ikke lenger bli satt spørsmålsteget ved. Dette har kommet frem gjennom hvordan lærelyst først er blitt fremstilt som noe elevene er, eller har med seg, som naturlig fra småbarnsalder. Gjennom leken er dette en egenskap som driver barnet til å utforske, prøve ut og lære mer ettersom de vokser. Denne egenskapen og virkestrangen fremheves først i NOU 1992: 17 Rammeplan for barnehagen, deretter i Stortingsmelding 29 (1994-1995) og Stortingsmelding 47 (1995-1996). Videre kan det se ut til at NOU 2007 har brukt dette som selvbegrunnende idé for å si at «å møte utfordringer og oppleve mestring er avgjørende for læring og lærelyst» (NOU 2007: 6, s. 38). Det kan være vanskelig å argumentere mot slike ideer. Denne tankegangen er blitt fulgt, og har utviklet seg gjennom de neste reformperiodene, og sees på som viktig for at elevene skal like å være på skolen og oppnå de kompetansene som anses som viktige i et samfunn i stadig utvikling.

Ved å være en **reformutløsende ide** mener Røvik og Pettersen (2015, s. 55) den må ha kraft til å utløse reformaktivitet i ulike sektorer og organisasjoner. På dette området vil jeg ikke si at lærelyst alene har denne kraften. Men de siste årene med LK20 og tverrfaglige temaer, og videre forslaget om fullføringsreformen (Meld. St. 21, 2020) ser vi en dreining mot hva som bør gjøres med utdanningen for at elevene skal synes skolen er givende, relevant og utfordrende for hvert enkelt individ. Her er tanken bak lærelyst, slik vi har fått det fremstilt

tidligere i analysen og dette kapittelet, blitt aktualisert og operasjonalisert for å få elevene til å ha lyst til å lære. På denne måten kan vi si at lærelyst ikke kan betraktes som kun en løsning, men også som en idé om en tidstypisk problembeskrivelse av skolen, som kan være en av begrunnelsene til nye reformer. Det er mange flere faktorer som gjør at det trengs endringer i skolen, men en av dem kan se ut til å samsvare med lærelyst og hva som skal til for at elevene skal ha lyst til å gå på skolen.

Et siste kjennetegn på masterideer er ideer som ikke nødvendigvis sees som presise, standardiserte oppskrifter. De kan ha karakter av å representere filosofier med normative undertoner som drar oppmerksomheten mot tanker om likhet i organisasjoner, som i utgangspunktet er helt ulike. Disse kaller Røvik og Pettersen (2015, s. 55, 58) **eklektiske** ideer. For å være en eklektisk idé bør ideen ha karakter av å være generell og romslig, slik at den kan bli sett på som selvfølgelig i høyst ulike virksomheter. I Stortingsmelding 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen, omtales lærelyst som noe *alle som har en rolle i utdanningssystemet må ha for at barn og unge skal ha lyst til å lære, være motiverte og oppleve mestring* (Meld. St. 21, 2017, s. 7). Jeg mener lærelyst omtales i stortingsmeldingen som en tilstand som er generell og selvfølgelig i utdanningsinstitusjonen blant alle, fra lærer til politikere, som jobber med utdanning. Lærelyst kan være en slik eklektisk idé, selv om den ikke nødvendigvis framstår som en bærende kraft for store reformer. Grunnen er at lærelyst fremstilles som noe naturlig og «selvfølgelig» for å få utvikling og fremdrift, individuelt eller kollektivt, i en organisasjon, og det gjelder alle, kanskje spesielt innen utdanning. Masterideer som er eklektiske kan føre til differensiering i betydning og oppfatning i ulike sektorer, organisasjoner etc., og gjør at ideen utvikler ulike versjoner på ulike lokasjoner (Røvik & Pettersen, 2015, s. 56). I dette lyset vil oppmerksomheten om lærelyst binde sammen aktører, men like fullt skape rom for ulike fortolkninger.

## 7 Oppsummering og konklusjon

Formålet med arbeidet i denne oppgaven fremgår av problemstillingen: *Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan «lærelyst» som reformidé kommer til uttrykk på ulike måter i offentlige utdanningspolitiske tekster og endrer seg på tvers av tekstsjangre, områder og tidsrom fra 1990 til 2021. I denne rammen vil jeg analysere hvilken betydning ideen tillegges i kommunikasjon om utdanningsreformer. Det er særlig interessant å forfølge ideen over tid, ikke minst for å analysere hvordan ideen om «Lærelyst» endte med å bli et rettslig begrep i vurderingsforskriften §3-3 fra 2020.*

For å undersøke dette har jeg i denne oppgaven sett på hvordan offentlige utdanningspolitiske dokumenter har tillagt ordet «lærelyst» mening ut over seg selv. Ved å bruke «lærelyst» gjentakende ganger sammen med flere ord i ulike dokumenttyper og diskurser, viser analysen at det er blitt ilagt ulik betydning. Ord som overføres og brukes på denne måten, kan med tiden få en slik tyngde og legitimitet at de blir anerkjent som viktige ideer og faktorer for politisk adferd for hvordan politiske problemer forstås, og dermed definere mål og strategier. For å finne ut om lærelyst er en idé med tyngde og legitimitet, har jeg identifisert lærelyst og deres meningsenheter i dokumentene. Videre har jeg analysert funnene, for deretter å sette dette i sammenheng med teoretiske perspektiver og annen dokumentasjon, som eposten med utfyllende informasjon fra Utdanningsdirektoratet. Jeg har arbeidet utifra et sett med forskningsspørsmål som hjalp meg å besvare problemstillingen. Ved hjelp av en rammemodell (figur 3.2) for analyse av politisk styring av utdanningen, har jeg fått en oversikt over hvordan de ulike dokumentnivåene rammer inn ideen om lærelyst i sine dokumenter. Sett på bakgrunn av det jeg har funnet ut, viser resultatene av analysen at politisk nivå bruker lærelyst i mye større grad enn forvaltnings- og fagnivået. Min sammenliknende idéanalyse av dokumentene viser at dokumentene legger mer vekt på lærere ved å hevde de er den aktøren som har størst betydning for elevenes lærelyst, mens ordlyden i ny formålsparagraf fra 2008 kan sies å være den største enkeltendringen for hvordan lærelyst innrammes som en regulativ ide, og det kan ha stor betydning for hvordan utdanning organiseres i ettertid.

Slik jeg tolker min analyse, artikulere dokumentene at lysten til å lære er noe vi mennesker i utgangspunktet *har* eller *er* utstyrt med som en indre driv for å kunne utvikle seg som menneske. Ved å sette ord på det normative gjennom språklige begreper og formuleringer,

endres forståelsen over tid sammenliknet med den opprinnelige betydningen. Måten ordet lærelyst blir rammet inn på for første gang, kan illustreres med NOU 1992: 17 Rammeplan for barnehagen (NOU 1992: 17). Den regulative innrammingen av lærelyst blir også aktualisert inn i skolen med læringsplakaten i St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring (St.meld. 30, 2004), formålsparagrafen i NOU 2007 6 Formål for framtida Formål for barnehagen og opplæringen (NOU 2007: 6) og nå sist vurderingsforskriften §3-3 (Vurderingsforskriften, 2020).

Hovedargumentene for hvordan lærelyst kommer til uttrykk i de offentlige utdanningspolitiske tekstene, er at bruken og forståelsen av lærelyst har endret seg fra å være noe eleven *er* eller *har* naturlig i seg som skal stimuleres og styrkes gjennom dannelsesprosessen der lærerens fremste instrument er didaktikken. Reformen Kunnskapsløftet for grunnsopplæringen har vært med å endre denne tilnærmingen til at lærelyst er noe skolen er ansvarlige for å *gi* elevene gjennom utfordringer i trygge omgivelser, opplevelse av mestring, kjennskap til læringsmål og varierende arbeidsoppgaver. Lærelyst blir gjennom ord og begreper i større grad dekontekstualisert ved å sees i sammenheng med hva som generelt sett kan gjøres av både eleven og de rundt for at hen skal ha motivasjon og lyst til å lære.

På grunnlag av oppgavens diskusjon av teoretiske perspektiver og analyse vil jeg hevde at hovedargumentet er i stor overensstemmelse med teorien. Analysen viser at argumentene for denne endringen kommer som en konsekvens av en form for styring, der den postbyråkratiske modellen til Maroy (2012) har fått stadig større fotfeste i Norge. Dette betyr allikevel ikke at tiden for den byråkratisk-profesjonelle modellen, som har stått støtt i Norge, er forbi. Det kan se ut som disse styringsformene fungerer side om side i en slags hybrid form for styring, der institusjonell regulering skjer gjennom evaluering (Lundgren, 1990). Et middel har fått en ny rolle for å styrke kvaliteten på opplæringen.

Dagens forventningsstyring viser at ansvarlighet i utdanningen har ført til et skifte i den politiske styringen fra inputbasert (prosess)- til outputbasert (produkt) regulering. Denne endringen har gitt myndighetene et verktøy, med forskriftsfesting og regulering, til å styre den pedagogiske praksisen gjennom ansvarliggjøring av lærerne på bakgrunn av mål- og skoleresultater. Denne endringer har konsekvenser for hvordan lærelyst begrepsfestes.

De ulike dokumentnivåene (figur 5.4 - 5.6) omtaler ideen om lærelyst på litt ulike måter. De politiske tekstene plasserer lærelyst i kontekster som beskriver utdanningens betydning for samfunnsutviklingen, mens forvaltningstekstene assosierer lærelyst mest med hva som bør skje på skolens praksisnivå. Fagteksten, som er om ny formålsparagraf, omhandler hvordan

institusjonen skal møte elevene gjennom utfordringer som fremmer lærelyst. Denne teksten gjør elevene ansvarlige for egen kunnskapstilegnelse, der de selv bør være engasjerte og aktive for å skape egen lærelyst.

Felles for alle tekstene er at lærerne, som aktører, fremstilles som den største bidragsyteren til elevenes lærelyst.

Til tross for denne anerkjennelsen av deres profesjonsmandat har det gjennom de siste tiårene kommet stadig nye styringsmidler, som jeg tenker ikke kan sees på som noe annet enn en form for politisk styring gjennom ytelsesbasert ansvarliggjøring av profesjonen (Maroy & Pons, 2019a). Et eksempel er innføringen av nasjonalt vurderingssystem (St.meld.47, 1996), et annet er innføringen av Læringsplakaten (St.meld.30, 2004) og det tredje er opprettelsen av Utdanningsdepartementet i 2004 som en effekt av NPM-bølgen (Røvik, Eilertsen, et al., 2015).

I min drøfting av forskningsspørsmålene fremkommer det hvordan Udir sin rolle i utforming av reformer (Røvik, Eilertsen, et al., 2015) er av stor betydning for hvorfor og hvordan lærelyst blir brukt i vurderingsforskriften §3-3 og hvilken tolkning lærelyst skal ha. Udir sitt hovedargument er å vise til tidligere valg av lærelyst fremfor andre ord i formålsparagrafen og overordnet del kapittel 3.2. Det å vektlegge formuleringer som allerede er brukt i tidligere formål og forskrifter, er vanlig i utforming av ny politikk og bestemmelser gjennom stivhengighet og bricolage ifølge Maroy og Pons (2019b), og Røvik (2007) sine tanker om hvordan ideer og «oppskrifter» forplanter seg og reiser på tvers av tid og rom.

Som en konklusjon vil jeg si at mine resultater, sammen med de teoretiske perspektivene, peker i samme retning; utdanningsfeltet påvirkes av samfunnsendringer og beveger seg mot en postbyråkratisk modell, der utdanningspolitikken preges av en mer detaljert regulering og ansvarliggjøring av alle aktørene i skolen.

Analysen viser at alle de ulike dokumentnivåene anser lærelyst som en overhengende idé, som må være til stede for at elevene skal lære. Lærelyst har dermed en normativ funksjon for å binde sammen aktører på tvers av tekstsjangre og utdanningspolitiske områder.

Jeg har reflektert over om min metode hadde kunne vært brukt på samme måte på andre ord i utdanningsdiskurser, og om oppgavens konklusjon ville blitt den samme. Jeg har stor tro på at man kan bruke samme metode og ganske lik teori på andre ord som har dukket opp jevnlig i utdanningspolitikken, eksempelvis; dybdelæring, tverrfaglige temaer, livslang læring, læreløft og kultur for læring. Om konklusjonen fremdeles ville blitt at ordene har en normativ funksjon istedenfor deskriptiv må en videre undersøkelse avgjøre, men antagelsen om at ord

som kan anses å være buzzword også påvirkes av samfunnsendringer, og er med å forme innrammingsprosessen av politiske problemer, mener jeg er svært sannsynlig. Jeg anser dermed mine funn for å være holdbare og generaliserbare.

Jeg har med dette arbeidet sett hvordan Udir har fungert som en medierende kanal mellom det politiske og det faglige nivået. Uten å ha undersøkt direktorater på andre politiske områder, har jeg en anelse om at disse operer på samme måte som Utdanningsdirektoratet.

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg en dypere innsikt i den politiske prosessen, hvordan beslutninger begrunnes og hvordan den former seg over tid. Mitt kikkhull inn i denne prosessen har vært gjennom utdanning og ideen om lærelyst. Men jeg anser analysen av samfunnsmessig betydning også for andre områder i politikken. Overalt hvor vi beveger oss i det moderne samfunnet er det forhåndsbestemte synlige eller usynlige koder og bestemmelser vi forholder oss til. Disse bærer preg av hvordan ideer er med å påvirke eksempelvis hvordan organisasjonsstrukturer utformes og forholder seg til styring og organisering. Felles for noen av disse ideene er at de bærer preg av å ha kjennetegn som masterideer. Selv om ideen om lærelyst kan samsvare med disse kriteriene, tror jeg ikke den vil ha stor nok gjennomslagskraft og legitimitet til å kalles en reformutløsende masteridé på lik linje som kvalitet, ledelse, accountability og evidensbasert praksis (Røvik & Pettersen, 2015). Analysen viser heller at lærelyst er mer en eklektisk og bærende idé, der ulike tolkninger og meninger er med å danne løsninger som er generelle og selvfølgelig i utdanningen.

Det å ha kjennskap til hvordan utviklingen i samfunnet har påvirkning på hvordan beslutninger tas på politiske områder, er en vesentlig kompetanse å ha for beslutningstakerne og de aktørene som skal ta i bruk nye beslutninger. I min analyse har jeg ikke drøftet hvordan samfunnet gjennom medier og andre aktører påvirker utdanningspolitikken, men jeg har vist hvordan temaer knyttet til ideen om lærelyst har endret seg. Likevel vil jeg i denne avsluttende drøftingen reise et spørsmålet om medienes betydning for politikken. Jeg vil hevde at vi står overfor et paradoks når det stadig kommer frem i media hvor stor mangel det er på kvalifiserte lærere. Argumentene går gjerne på for dårlig lønnsvekst og hvordan lærerne dermed ikke føler seg anerkjent for sin profesjonelle rolle i samfunnet. Samtidig viser min oppgave at samtlige dokumenter, uavhengig av nivå, peker på at læreren er den viktigste aktøren for elevenes læring. I et samfunn hvor politikere hevder at kunnskap er den nye oljen (Solberg, 2015), hvorfor anerkjennes ikke lærerne?

Til slutt vil jeg gå tilbake til min innledning og eksempelet med stillingsannonsen hvor det søkes etter lærere som kan bidra til lærelyst. Sett på bakgrunn av analysen jeg har gjort, vet

jeg nå at kandidatene de søker etter bør ha flere kapasiteter, som evnen til å kunne utfordre elevene i trygge omgivelser, gi dem opplevelse av mestring, gi dem kjennskap til læringsmål og varierende arbeidsoppgaver, slik at elevene ønsker å lære, og har lærelyst.

# Litteratur

- Afsar, A., Skedsmo, G., & Sivesind, K. (2006). Evaluering og kunnskapsutvikling i ledelse av utdanning. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 202–226). J.W. Cappelen Forlag AS.
- Andenæs, K., & Møller, J. (2016). *Retten i skolen: Mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.
- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T., & Skålevåg, S. A. (2019). *Å gripe fortida: Innføring i historisk forståing og metode* (3. utg.). Samlaget.
- Bachmann, K., & Sivesind, K. (2012a). Kunnskapsløftet som reformprogram. I T. Englund, E. Forsberg, & D. Sundberg (Red.), *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 242–261). Liber.
- Bachmann, K., & Sivesind, K. (2012b). Kunnskapsløftet som reformprogram: Fra betingelser til forventninger. I T. Englund, E. Forsberg, & D. Sundberg (Red.), *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 242–260). Liber.
- Béland, D., & Cox, R. H. (2011). *Ideas and Politics in Social Science Research*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199736430.001.0001>
- Bergström, G., & Boréus, K. (2005). Idé- og ideologianalyse. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt* (2. utg., s. 149–180). Studentlitteratur AB.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th edition). Oxford University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1739337>
- 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). *Eksperthenes inntog*. Universitetsforlaget.
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., & Aars, J. (2014). *Forvaltning og politikk* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (2023). *anspore—Det Norske Akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/anspore>
- Eckhoff, T., & Smith, E. (2003). *Forvaltningsrett* (7. utg.). Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: Læreplanen som idébærer—Et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner—Hva, hvordan, hvorfor: Skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapsentret læreplantenkning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(01), 53–64. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-06>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0022027910230601>
- Hall, J. B. (2019). Rettslig styring og rettsliggjøring av grunnopplæringen—Konsekvenser for skoleledere som juridiske aktører. I R. Jensen, B. Karseth, & E. Ottesen (red.) (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen: Spenninger og dynamikker* (s. 91–110). Cappelen Damm akademisk.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1956596>
- 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>



- Hopmann, S. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459–478. <https://doi.org/10.1080/00220270305520>
- Hopmann, S. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417–456. <https://doi.org/10.1080/00220270801989818>
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *FAGFORNYELSENS LÆREPLANVERK Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Karseth, B., & Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg» Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 452–468. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-0>
- Karseth, B., Møller, J., & Aasen, P. (2013). Reformtakter—Kunnskapsløftets komposisjon. I B. Karseth, J. Møller, & P. Aasen (Red.), *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 231–248). Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kurunmäki, J. (2005). Begrephistorie. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt* (2. utg., s. 181–217). Studentlitteratur AB.
- Kvernbekk, T. (2016). Mål-middel-tenkning. I T. Strand, O. A. Kvamme, & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (1. utg., s. 155–164). Cappelen Damm akademisk.
- Kvernbekk, T. (2019). Practitioner tales: Possible roles for research evidence in practice. *Educational Research and Evaluation*, 25(1–2), 25–42. <https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1617988>
- Langfeldt, G. (2008a). Ansvarsstyring i utdanningssektoren—Statlig ambisjon og ideologi. I G. Langfeldt, E. Elstad, & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 123–150). Cappelen Damm AS.
- Langfeldt, G. (2008b). Hva står ASAP for? Hva er oppnådd? I G. Langfeldt, E. Elstad, & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 11–32). Cappelen Damm AS.
- Lundgren, U. (1990). OECD-rapporten—En bakgrunn. I M. Granheim, U. P. Lundgren, & T. Tiller (Red.), *Utdanningskvalitet—Styrbar eller ustyrig? : Om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole* (s. 25–46). TANO AS.
- Maroy, C. (2007). The New Regulation Forms of Educational Systems in Europe: Towards a Post-bureaucratic Regime. I N. C. Soguel & P. Jaccard (Red.), *Governance and Performance of Education Systems* (s. 13–33). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6446-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6446-3_2)
- Maroy, C. (2009a). Convergences and hybridization of educational policies around ‘post-bureaucratic’ models of regulation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 71–84. <https://doi.org/10.1080/03057920801903472>
- Maroy, C. (2009b). Introduction to the sub-issue ‘New modes of regulation of education systems’. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 67–70. <https://doi.org/10.1080/03057920802559885>
- Maroy, C. (2012). Towards Post-Bureaucratic Modes of Governance: A European Perspective. I G. Steiner-Khamsi & W. Florian (Red.), *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education*. Routledge.
- Maroy, C., & Pons, X. (Red.). (2019a). *Accountability Policies in Education: A Comparative and Multilevel Analysis in France and Quebec* (Bd. 11). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01285-4>
- Maroy, C., & Pons, X. (Red.). (2019b). Introduction. I C. Maroy & X. Pons (Red.), *Accountability Policies in Education: A Comparative and Multilevel Analysis in France and Quebec* (s. 1–12). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-01285-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01285-4_1)

- Maroy, C., & Pons, X. (2019c). Theoretical Framework. I C. Maroy & X. Pons (Red.), *Accountability Policies in Education* (Bd. 11, s. 53–94). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-01285-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01285-4_3)
- Maroy, C., Pons, X., & Vaillancourt, S. (2019). Morphologies and Contexts. I C. Maroy & X. Pons (Red.), *Accountability Policies in Education: A Comparative and Multilevel Analysis in France and Quebec* (s. 13–52). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-01285-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01285-4_2)
- Mehta, J. (2011). The varied roles of ideas in politics—From «whether» to «how». I D. Béland & R. H. Cox (Red.), *Ideas and Politics in Social Science Research* (s. 23–46). Oxford University Press.
- Meld. St. 21. (2020). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- Nordre Follo Kommune. (2023a, februar). *Vi trenger flere engasjerte og dyktige lærere som kan bidra til lærelyst og et godt skolemiljø*. Finn.no.
- Nordre Follo Kommune. (2023b, mars 17). *Vi søker flere engasjerte lærere!* Webcruiter. [https://141000.webcruiter.no/Main/Recruit/Public/4637205139?language=nb&link\\_source\\_id=0](https://141000.webcruiter.no/Main/Recruit/Public/4637205139?language=nb&link_source_id=0)
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pons, X., Vaillancourt, S., & Maroy, C. (2019). Methodology. I C. Maroy & X. Pons (Red.), *Accountability Policies in Education: A Comparative and Multilevel Analysis in France and Quebec* (s. 95–113). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-01285-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01285-4_4)
- Prøitz, T. S., Rye, E., & Aasen, P. (2019). Nasjonal styring og lokal praksis—Skoleledere og lærere som endringsagenter. I R. Jensen, B. Karseth, & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen: Spenninger og dynamikker* (s. 21–38). Cappelen Damm akademisk.
- Regjeringen. (2006, juni 28). *Rundskriv*. Regjeringen. [https://www.regjeringen.no/no/dokument/lover\\_regler/rundskriv/id1762/](https://www.regjeringen.no/no/dokument/lover_regler/rundskriv/id1762/)
- Rosén, M., Arneback, E., & Bergh, A. (2021). A conceptual framework for understanding juridification of and in education. *Journal of Education Policy*, 36(6), 822–842. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1777466>
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og Translasjoner—Ideer som former det 21. Århundrets organisasjoner*. Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2015). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole—Spredning, oversetter og implementering* (s. 13–50). Cappelen Damm AS.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Lund, T. (2015). «Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?» Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I K. A. Røvik, E. M. Furu, & T. V. Eilertsen (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (s. 88–120). Cappelen Damm AS.
- Røvik, K. A., Furu, E. M., & Eilertsen, T. V. (Red.). (2015). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm AS.
- Røvik, K. A., & Pettersen, H. M. (2015). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (red.) (Red.), *Reformideer i norsk skole—Spredning, oversetter og implementering* (s. 53–86). Cappelen Damm AS.
- Schmidt, V. A. (2008). Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse. *Annual Review of Political Science*, 11(1), 303–326. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.11.060606.135342>
- Sivesind, K. (2019). Læreplanen og det brede samfunnsmandatet. I R. Jensen, B. Karseth, & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen: Spenninger og dynamikker* (s. 91–110). Cappelen Damm akademisk.

- Sivesind, K., Afsar, A., & Bachmann, K. E. (2016). Transnational policy transfer over three curriculum reforms in Finland: The constructions of conditional and purposive programs (1994–2016). *European Educational Research Journal*, 15(3), 345–365.  
<https://doi.org/10.1177/1474904116648175>
- Sivesind, K., Skedsmo, G., & Hall, J. (2016). Et felles nasjonalt tilsyn: Om rammeverk og reformbaner gjennom historien. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen: Mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 101–124). Universitetsforlaget.
- Solberg, E. (2015, mars 23). *Solberg: – Kunnskap den nye oljen*. NRK.  
[https://www.nrk.no/nyheter/solberg\\_-\\_kunnskap-den-nye-oljen-1.12275000](https://www.nrk.no/nyheter/solberg_-_kunnskap-den-nye-oljen-1.12275000)
- 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). Springer Natur.
- 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), 1–25.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1656289>
- Stenersen, C. R., & Prøitz, T. S. (2020). Just a Buzzword? The use of Concepts and Ideas in Educational Governance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 0(0), 1–15.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788153>
- Stette, Ø. (Red.). (2020). *Opplæringslova og forskrifter: Med forarbeider og tolkninger 2020-2021*. Pedlex.
- Stiftelsen lovdata. (2022, januar 5). *Fordelene med Lovdata Pro*. Lovdata Pro.  
<https://pro.lovdata.no/fordelene-med-lovdata-pro/>
- Stortinget. (2014, februar 5). *Om innstillinger*. Stortinget. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/innstillinger/>
- Stortinget. (2021). *Stortingets forretningsorden*. Stortingets administrasjon, konstitusjonell avdeling.  
<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/forretningsorden/stortingets-forretningsorden.pdf>
- Stortinget. (2022a, september 26). *Lovarbeidet*. Stortinget. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Lovarbeidet/>
- Stortinget. (2022b, september 26). *Om regjeringens publikasjoner*. Stortinget.  
<https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Stray, J. H. (2011). *Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken?* Norsk pedagogisk tidsskrift.  
<http://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1504-2987-2011-01-03>
- Vurderingsforskriften. (2020). *Forskrift til opplæringslova Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregående opplæring* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata.  
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Wodak, R., & Meyer, M. (2015). *Methods of Critical Discourse Studies*. SAGE.
- Østerud, Ø., Engelstad, F., & Selle, P. (2012). *Makten og demokratiet: En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Kopinor pensum.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991325025774702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

# Vedlegg

## Stillingsutlysninger

Publisert 17.3.23 på Nordre Follo kommune sin hjemmeside



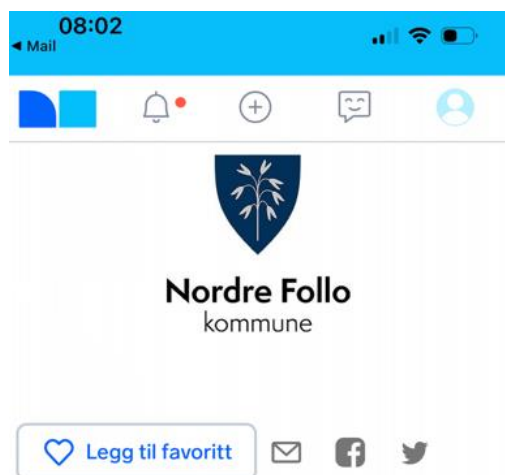
**Nordre Follo**  
kommune

**Vi søker flere engasjerte lærere!**  
Ski barneskole

Søk på stillingen

**Brenner du for elevene? Ski barneskole trenger flere engasjerte og dyktige lærere som kan bidra til lærelyst og et godt skolemiljø!**  
Fra 1. august 2023 har vi ledig 2 faste stillinger og 1 vikariat.

Publisert februar 2023 på Finn.no



08:02  
Mail

Nordre Follo  
kommune

**Vi trenger flere engasjerte og dyktige lærere som kan bidra til lærelyst og et godt skolemiljø!**

Legg til favoritt

**Vi trenger flere engasjerte og dyktige lærere som kan bidra til lærelyst og et godt skolemiljø!**

Arbeidsgiver: Nordre Follo kommune

Stillingstittel:

Hovedutlysning lærerstillinger fra 01.08.23 - Sofiemyr skole

Frist: 22.02.2023

# Mitt utvalg

## Innstillinger

1. Innst., 1993: Innst.S.nr.234 (1992–1993) Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om ... vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen – konsekvenser
2. Innst., 1996: Innst.S.nr.15 (1995–1996) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiåring grunnskole - ny læreplan
3. Innst., 1997: Innst.S.nr.96 (1996–1997) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem
4. Innst., 2004: Innst.S.nr.268 (2003-2004) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring
5. B.Innst., 2009a: B.innst.S.nr.2 (2008–2009) Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om bevilgninger på statsbudsjettet for 2009
6. B.Innst., 2009b: B.innst.S.nr.12 (2008-2009) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen pm bevilgninger på statsbudsjettet for 2009
7. Innst., 2009c: Innst.S.nr.10 (2008-2009) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om språk bygger broer
8. Innst., 2009d: Innst.O.nr.22 (2008-2009) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i opplæringslova
9. Innst., 2010: Innst.162 S (2009-2010) Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om kvalitet i barnehagen
10. Innst., 2012: Innst.145 S (2011–2012) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Motivasjon - Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet
11. Innst., 2013: Innst.12 S (2012–2013) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om bevilgninger på statsbudsjettet for 2013
12. Innst., 2015: Innst.161 S (2014–2015) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen representantforslag om tidlig innsata i grunnskolen gjennom økt lærertetthet
13. Innst., 2016a: Innst.25 S (2015–2016) Innstilling fra kirke-, utdannings- og

- forskningskomiteen om representantforslag fra stortingsrepresentantene om tidlig innsats i skolen
14. Innst., 2016b: Innst.348 S (2015–2016) Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen
  15. Innst., 2016c: Innst.302 L (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om endringer i opplæringsloven og frisjoleloven (skolemiljø)
  16. Innst., 2017a: Innst.12 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Bevilgninger på statsbudsjettet 2017
  17. Innst., 2017b: Innst.19 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet
  18. Innst., 2017c: Innst.183 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen Representantforslag om økt lærertetthet for en inkluderende fellesskole
  19. Innst., 2017d: Innst.432 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen
  20. Innst., 2017e: Innst.446 S (2016–2017) Innstilling fra kirke- utdannings- og forskningskomiteen representantforslag om styrket spesialpedagogikk oppfølging i en inkluderende skole
  21. Innst., 2017f: Innst.447 S (2016–2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen representantforslag om tillitsreform i skolen
  22. Innst., 2018a: Innst.12 S (2017–2018) Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om bevilgninger på statsbudsjettet for 2018
  23. Innst., 2018b: Innst.290 L (2017–2018) Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om endringar i opplæringslova, friskolelova og forlkehøgskolelova
  24. Innst., 2018c: Innst.378 S (2017–2018) Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om representantforslag om tillitsreform i skolen
  25. Innst., 2019: Innst.12 S (2018–2019) Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om bevilgninger på statsbudsjettet for 2019
  26. Innst., 2020a: Innst.12 S (2019–2020) Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om bevilgninger på statsbudsjettet for 2020
  27. Innst., 2020b: Innst.188 S (2019–2020) Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage,

skole og SFO

28. Innst., 2020c: Innst.41 S (2019–2020) Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om representantforslag om at alle skoler blir dysliksi- og dyskalkulivennlige
29. Innst., 2021a: Innst.402 S (2020–2021) Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen representantforslag om oppfølging av seksårsreformen
30. Innst., 2021b: Innst.585 S (2020–2021) Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden

#### Representantforslag

31. Representantforslag 172 S (2010–2011), Dok.nr.8 172 S (2010–2011)  
Representantforslag fra stortingsrepresentantene om en bedre barnehage med mer mangfold og kvalitet
32. Representantforslag 267 S (2020–2021), Dok.nr.8 267 S (2020–2021)  
representantforslag om videre oppfølging av seksårsreformen

#### Lovforslag

33. Forskrift 2006a: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2006
34. Forskrift 2006b: Forskrift til opplæringslova 2006
35. Forskrift 2006c: Forskrift til friskolelova 2006
36. Forskrift 2010a: Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn 2010
37. Forskrift 2010b: Forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn 2010
38. Forskrift 2016: Forskrift om felles ordens- og atferdsreglement ved dei vidaregåande skulane i Hordaland fylkeskommune 2016

#### Stortingsmeldinger

39. St.meld. 29, 1995: St.meld. nr. 29 (1994-1995) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan

40. St.meld. 47, 1996: St.meld. nr. 47 (1995-96) Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem
41. St.meld. 38, 2003: St.meld. nr. 38 (2002-2003) - Den kulturelle skulesekken
42. St.meld. 39, 2003: St.meld. nr. 39 (2002-2003) - «Ei blot til Lyst»
43. St.meld. 30, 2004: St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring
44. St.meld. 16, 2007: St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring
45. St.meld. 23, 2008: St.meld. nr. 23 (2007-2008) - Språk bygger broer
46. St.meld. 31, 2008: St.meld. nr. 31 (2007-2008) - Kvalitet i skolen
47. St.meld. 41, 2009: St.meld. nr. 41 (2008-2009) - Kvalitet i barnehagen
48. St.meld. 19, 2010: Meld. St. 19 (2009–2010) - Tid til læring
49. Meld.St. 22, 2011: Meld. St. 22 (2010 – 2011) - Motivasjon – Mestring – Muligheter
50. Meld.St. 20, 2013: Meld. St. 20 (2012–2013) - På rett vei
51. Meld.St. 28, 2016: Meld. St. 28 (2015-2016) Fag - Fordypning - Forståelse
52. Meld.St. 21, 2017: Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen
53. Meld.St. 6, 2020: Meld. St. 6 (2019–2020) - Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO

#### Proposisjoner

54. Ot.prop., 1994: Ot.prp.nr.21 (1993–1994) Om lov om endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen
55. Ot.prop., 2008a: Ot.prp.nr.46 (2007-2008) Om lov om endringer i opplæringslova
56. Ot.prop., 2008b: Ot.prp.nr.47 (2007-2008) Om lov om endringer i barnehageloven (om formålet med barnehagen)
57. Prop., 2010: Prop.105 L (2009-2010) Endringer i barnehageloven
58. Prop., 2017: Prop.78 L (2016–2017) Endringer i friskolelova, voksenopplæringsloven og folkehøgskoleloven
59. Prop., 2018a: Prop.52 L (2017–2018) Endringer i opplæringslova, friskolelova og folkehøgskolelova
60. Prop., 2018b: Prop.67 L (2017–2018) Endringer i barnehageloven mv. (minimumsnorm for grunnbemanning, plikt til å samarbeide om barnas overgang fra barnehage til skole og sfo)



## Rundskriv

- 61. Rundskriv fra Kunnskapsdepartementet - F-2006-8
- 62. Rundskriv fra Kunnskapsdepartementet - F-2010-5

## NOU

- 63. NOU 1992: 17: NOU 1992 17 Rammeplan for barnehagen
- 64. NOU 1996: 22: NOU 1996 22 Lærerutdanning Mellom krav og ideal
- 65. NOU 2003: 16: NOU 2003 16 I første rekke Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle
- 66. NOU 2007: 6: NOU 2007 6 Formål for framtida Formål for barnehagen og opplæringen
- 67. NOU 2008: 18: NOU 2008 18 Fagopplæring for framtida
- 68. NOU 2009: 18: NOU 2009 18 Rett til læring
- 69. NOU 2010a: 7: NOU 2010 7 Mangfold og mestring Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet
- 70. NOU 2010b: 8: NOU 2010 8 Med forskertrang og lekelyst Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn
- 71. NOU 2014: 7: NOU 2014 7 Elevenes læring i fremtidens skole Et kunnskapsgrunnlag
- 72. NOU 2015a: 2: NOU 2015 2 Å høre til Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø
- 73. NOU 2015b: 8: NOU 2015 8 Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser
- 74. NOU 2016: 14: NOU 2016 14 Mer å hente Bedre læring for elever med stort læringspotensial
- 75. NOU 2018a: 13: NOU 2018 13 Voksne i grunnskole- og videregående opplæring Finansiering av livsopphold
- 76. NOU 2018b: 15: NOU 2018 15 Kvalifisert, forberedt og motivert Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring
- 77. NOU 2019a: 2: NOU 2019 2 Fremtidige kompetansebehov II Utfordringer for kompetanepolitikken
- 78. NOU 2019b: 3: NOU 2019 3 Nye sjanser – bedre læring Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp

# Epost til Udir

E-post til Udir:

Hei

Jeg skriver for tiden en masteroppgave, i pedagogikk på UIO, om hvordan ordet «lærelyst» endte opp i vurderingsforskriften §3-3. For å undersøke dette tar jeg for meg offentlige utdanningsdokumenter (ikke læreplaner) som referer til «lærelyst» i sine dokumenter. Jeg ønsker å undersøke om betydningen av ordet har endret seg de siste 30 årene, og spesielt før og etter ny formålsparagraf. Jeg har til nå undersøkt 68 dokumenter på ulike styringsnivåer i Norge (eks. NOUer, stortingsmeldinger, innstillinger, proposisjoner etc).

Jeg er nå på jakt etter forarbeidene til ny vurderingsforskrift, hvor beskrivelser/forklaringer på vurderinger og de faglige forankringer som lå til grunn for å plassere «lærelyst» inn i ny vurderingsforskrift finnes. Kan jeg her finne noen definisjon/forklaring på lærelyst i dokumentene?

Eller hvorfor for eksempel ikke «mestring» ble brukt, det er nevnt sammen med «lærelyst» i overordnet del kap. 3.2?

Jeg har til nå lest;

- Høringsbrev om endringer i bestemmelser vurdering, eksamen og eksamensordninger i læreplanene fra 21. april 2020
- Rundskriv med Regelverkstolkninger frå Udir om «Individuell vurdering Udir-2-2020» (<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/generelle-bestemmelser/#-3-3-vurdering-i-fag>)

Om det finnes noen andre offentlige dokumenter om prosessen til ny vurderingsforskrift og spesielt §3-3 som jeg ikke har nevnt over, hadde jeg satt veldig pris på å få tilgang eller henvisning til hvor jeg kan finne dem.

På forhånd, tusen takk for svar.

Med vennlig hilsen

Solveig Furholm

furholm@hotmail.com

tlf.

# Epost fra Udir

Hei!

Viser til samtale nettopp. Her følger utdrag fra høringsoppsummeringen som ble oversendt departementet i mai 2020.

## 5. Formålet med vurdering i fag

Vi foreslår at formålet med og grunnlaget for vurdering inngår i en ny felles bestemmelse. Det vil være nytt at det vises til lærelyst i denne bestemmelsen. Dersom det er ønskelig å ta lærelyst inn i formålet, foreslår vi at ny § 3-3 første ledd skal lyde:

*«Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget.»*

Vi spurte høringsinstansene om de mente at det burde tas inn i en ny felles § 3-3 at formålet med vurdering blant annet er å bidra til lærelyst underveis.

### Høringsinstansenes svar

Det er 54 % (372) av høringsinstansene som har svart ja, 24 % (170) som har svart nei, 8 % (58) som har svart vet ikke og 14 % (94) som ikke har angitt svar.

### De som har svart ja

Av de som har svart ja, er **Kompetanse Norge, Fylkesmannen i Rogaland, Fylkesmannen i Vestland, Møre og Romsdal fylkeskommune, Troms og Finnmark fylkeskommune, Viken fylkeskommune, Rogaland og Innlandet fylkeskommune**, 16 av 18 kommuner og flertallet av skolene. **Skolelederforbundet, Statped** og **FUG** har også svart ja. Av den største gruppen som har levert høringsuttalelse, **lærer/lektor/skoleansatt**, har 217 (52 %) svart ja. **Kompetanse Norge** støtter forslaget, men mener at «motivasjon» vil være et mer relevant begrep enn «lærelyst» for voksne. **Statped** ønsker at «mestring» skal brukes, fordi dette er et bedre og mer nyttig ord for deres elevgruppe. De mener at lærelyst er vanskeligere å måle, og viser i tillegg til sluttrapporten til Lied-utvalget, «Med rett til å mestre».

Flere, herunder **Fylkesmannen i Rogaland** og **Troms og Finnmark fylkeskommune**, påpeker at lærelyst er en subjektiv størrelse som er vanskelig å gjøre etterprøvable/måle.

**Fylkeskommunen** skriver imidlertid at vurdering kan brukes som metode for å fremme lærelyst og motivasjon. De skriver videre at formålet med vurdering bør være å bidra til økt motivasjon i tillegg til å gi elevene tilbake- og fremovermelding på egen kompetanse, og at vurdering er et viktig redskap for å oppøve evnen til å lære å lære.

**Rogaland fylkeskommune** skriver at det bør understrekes at formålet bak vurdering er å bidra til lærelyst, samtidig som tilbakemeldinger skal si noe om kvaliteten på elevens prestasjon, og må dermed være realistiske.

**Bergen kommune** skriver at de synes dette skal tydeliggjøre at vurdering skal bidra til mot, motivasjon og utholdenhet i læringsarbeidet og at læringslyst dekker i alle fall noe av dette. De skriver at begrepet må avklares slik at man ikke forstår lærelyst som innsats.

**Senter for livslang læring, Høgskolen i Innlandet** skriver at det er behov for et rundskriv som definerer/forklarer/fortolker begrepet "lærelyst" slik at ansatte, elever og foresatte kan visualisere hvordan lærelyst ser ut i praksis. De skriver videre: «Vi forstår lærelyst slik at det rommer bl.a. positiv mestringsforventning, [...] og at underveisvurdering primært dreier seg om å hjelpe eleven framover i sin læringsprosess. Begrepet kan også bidra til at skillet mellom underveis- og sluttvurdering blir enda tydeligere, og dermed kunne bidra til å dempe prestasjonsorienteringen i skolen.»

Flere mener at dette vil føre til en bedre vurderingspraksis. **Bærum kommune** mener at dette signaliserer at også dette aspektet er viktig for læring. De skriver videre at det vil kunne påvirke hvilke typer vurderingsformer som benyttes og hvorvidt innholdet i vurderingssituasjonene oppleves som relevant for elevene. **Fredrikstad kommune** skriver at lærelyst er et positivt ladet begrep, som kan bidra til at vurderingene blir sett på som en inspirasjon til videre læring. De mener lærelyst bidrar med noe nytt i forhold til de to elementene som er tilstede i gjeldende regelverk (det å gi informasjon om elevenes læring og gi framovermeldinger), og at dette kan være med på å vinkle vurderingene på en god måte.

**Cerebral Parese-foreningen** og **ISAAC Norge** viser til at lærelyst er en viktig del av underveisvurderingen, at dette vil gi elevene mulighet for å komme med innspill til hva som kan bidra til økt lærelyst, som lærer kan ta med i det videre arbeidet når lærer forbereder og tilrettelegger undervisningen.

**Nannestad kommune** mener at det å ha med lærelyst vil understreke at vurderingsforskriften er i tråd med Overordnet del.

Noen peker på at det bør være «bidra til å fremme lærelyst» i stedet for «bidra til lærelyst». Flere mener at det er viktig å få frem at all vurdering ikke nødvendigvis vil føre til lærelyst, og noen viser til at det er viktig å få frem at det ikke kun er lærerens ansvar å fremme lærelyst.

Noen stiller også spørsmål ved hvorfor kun en av begrepene fra overordnet del tas inn i bestemmelsen, og viser til begrepene motivasjon og mestringsfølelse.

#### *De som har svart nei*

Av de som har svart nei er blant annet **Fylkesmannen i Oslo og Viken, Agder fylkeskommune, Vestfold og Telemark fylkeskommune** og 1 av 18 kommuner. **Norsk Lektorlag** og **Utdanningsforbundet** har også svart nei. Av den største gruppen som har levert høringsuttalelse, **lærer/lektor/skoleansatt**, har 111 (26 %) svart nei.

**Fylkesmannen i Oslo og Viken** mener at lærelyst allerede er ivaretatt i opplæringslovens formålsparagraf og i overordnet del som er forskriftsfestet. De mener derfor at det er overflødig at dette begrepet er med i forskriften om formålet med vurdering. De skriver videre: «dersom begrepet lærelyst skal stå i en bestemmelse om vurdering, stiller vi spørsmål ved hvorfor ikke tilsvarende begreper som brukes i overordnet del også skal være en del av forskriften, f.eks. motivasjon. Det er viktig å skille mellom formålet for hele opplæringen og formålet for vurdering»

**Vestfold og Telemark fylkeskommune** mener at å fremme læring er dekkende i formålet med vurdering av fag. De skriver videre at det å sette karakter ikke alltid vil bidra til lærelyst, og at begrepet kunne vært med dersom det bare hadde forholdt seg til underveisvurdering. Flere andre peker også på at det kunne vært aktuelt ved underveisvurdering, men ikke for sluttvurdering.

**Utdanningsforbundet** mener det er behov for å supplere dagens formulering i forskriften om å «fremje læring undervegs». Utdanningsforbundet skriver videre: «Høringsnotatet syner til overordna del der både lærelyst, motivasjon og meistring er nytta, men utan å drøfte desse tre omgrepa opp mot kvarandre. Utdanningsforbundet meiner at alle desse tre omgrepa kunne ha vore nytta, men rår til at *meistring* vert nytta i staden. Det er vår vurdering at meistring i større grad enn lærelyst er ein spesifikk og objektiv faktor der lærelyst kan oppfattast som ei individuell og subjektiv oppleving. I den interne høringsrunda i Utdanningsforbundet er det uttrykt noko uro for at lærelyst (eller andre omgrep) kan få ein forpliktande juridisk funksjon som kan utløyse klage på at formålet ikke er oppfylt. Utdanningsforbundet legg til grunn at formuleringa *bidra til meistring undervegs* ikkje inneber ein individuell rett for elevane. Dette vert stadfesta av direktoratet i høringsnotatet.»

Flere påpeker at begrepet er subjektivt og at det vil være vanskelig å dokumentere og måle. Noen påpeker også at det virker som at man skal vurdere lærelyst. Det er noen som mener at det vil være problematisk at elever og foreldre kan få rett til å klage på at lærers underveisvurdering ikke skaper lærelyst hos eleven, og noen stiller spørsmål ved hvorfor kun

ett av de tre begrepene er benyttet. Det er også noen som viser til at det ikke vil være nødvendig fordi det står i overordnet del, andre påpeker at det ligger i uttrykket «å fremme læring».

#### *De som har svart vet ikke*

Av de som har svart vet ikke er blant annet **Trøndelag fylkeskommune** og **Elevorganisasjonen**. Av den største gruppen som har levert høringsuttalelse, **lærer/lektor/skoleansatt**, har 32 (8 %) svart vet ikke.

**Trøndelag fylkeskommune** skriver at de opplever at begrepet kan være vanskelig å forstå i en forskriftstekst, og at det kan danne grunnlag for tolkninger som kan virke både positivt og mot sin hensikt. De skriver videre at begrepet slik det er forstått kan sende noen signaler om at all opplæring skal være lystbetont, og at begrepet lystbetont refererer til den subjektive opplevelsen av opplæringen.

**Elevorganisasjonen** skriver at vurderinger ikke bare bør være en del av elevenes hverdag for å avgjøre hvilket studie eller hvilken skole man kan komme inn på. De skriver videre at hvordan vi gjennomfører vurdering i skolen påvirker også trivsel, motivasjon og læring. Det er viktig at eleven vurderes for å lære, og ikke at man utelukkende “lærer” for å vurderes. De skriver at konsekvensen da blir en pugge - og glemmeskole, hvor fokuset ligger på tallkarakteren man får tilbake, og ikke på å faktisk lære det man går gjennom. De skriver også at «slik opplæringen vår er lagt opp i dag, med eksamen som et slags klimaks, opplever vi at all læring skjer for vurderingen [...] Vurderingen må skje i et samspill mellom lærer og elev, hvor eleven får muligheten til å delta i hvordan eleven ønsker å vurderes. Jevnlige samtaler mellom lærer og elev vil også ha stor betydning for elevens mulighet til å påvirke vurderingspraksis, samtidig som det styrker samspillet mellom lærer og elev i klasserommet»

**Forandringsfabrikken** skriver at hvis hensikten med å ta «lærelyst» inn i formålet med vurdering er at det skal øke bevisstheten om å gi karakterer/vurderinger på måter som motiverer, er det bra. Da må det komme tydelig frem i formålet.

Av andre som har svart vet ikke er det også påpekt at lærelyst er vanskelig, spesielt for elever som opplever å få dårlige vurderinger og at det er vanskelig å dokumentere/bekreftede om vurderingene har bidratt til økt lærelyst. Det påpekes også at det ikke bør brukes i forbindelse med sluttvurdering, men at det kan brukes som en del av underveisvurderingen.

I likhet med de som har svart både ja og nei, er det også her trukket frem at begrepet er uklart, subjektivt og vanskelig å måle.

#### *Våre vurderinger og anbefalinger*

Et flertall av høringsinstansene er positive til forslaget om at det bør tas inn i bestemmelsen at formålet med vurdering blant annet er å bidra til lærelyst underveis. Flere uttrykker at det er bra at selve begrepet er positivt og at det kan bidra til en bedre vurderingspraksis. Det er også flere som gir uttrykk for at de stiller seg positive til begrepet dersom det gjelder underveisvurdering, men at det er problematisk dersom det skal være en del av sluttvurderingen. Det er imidlertid flere som påpeker at lærelyst er et subjektivt begrep som kan være vanskelig å måle/vurdere/etterprøve. Det er flere som mener at det i tilfellet må være en avklaring/presisering av begrepet, slik at det ikke blir store tolkningsforskjeller. Vi forstår innspillene om at begrepet ikke er entydig og at det ikke er lett å vurdere. Likevel er vår vurdering at så lenge dette står i en formålstekst og ikke som del av grunnlaget for vurdering, er ikke dette noe som skal vurderes eller måles.

Noen viser til at dette vil føre til en kobling mellom forskrift og overordnet del, mens andre stiller spørsmål til at kun ett av de tre begrepene i overordnet del tas med i forskriften.

Utdanningsforbundet foreslår formuleringen bidra til meistring underveis.

På bakgrunn av at «lærelyst» brukes i formålsparagrafen i opplæringsloven, har vi valgt å ta «lærelyst» fremfor «meistring» inni formålet for vurdering i fag. Vi mener at begrepene lærelyst og motivasjon betyr omtrent det samme, og valgte en kort formulering som viser tilbake til opplæringslovens formålsparagraf.

Vi mener at Utdanningsforbundets forslag om å bruke «meistring» i stedet for «lærelyst» også er bra, den grunnleggende tanken er da at mestringsopplevelse gir lærelyst. Dette går også frem av overordnet del. Vi har imidlertid valgt å ikke bruke begrepet «meistring» i formålsparagrafen fordi vi mener begrepet først og fremst er knyttet til underveisvurdering, se forslag til ny § 3-10 bokstav c (eleven skal få vite hva de mestrer). I formålsbestemmelsen, ny § 3-3 første ledd, foreslår vi at det skal stå: ««formålet ... er å fremje læring og bidra til lærelyst underveis». Vi mener at underveisvurdering og det at elevene skal få vite hva de mestrer, er en del av dette.

Av de som ikke stiller seg positiv til endringen, viser noen til at ikke all læring vil føre til lærelyst, og at det kan være utfordrende dersom eleven og foreldrene kan få en klagerett dersom eleven ikke opplever lærelyst. Vi foreslår å ta dette inn i den overordnede bestemmelsen om formål, slik at det framstår nettopp som et formål og ikke som et krav som stilles til lærere og instruktører. Det er ikke gitt at all vurdering underveis verken fører til læring eller lærelyst for alle elever og lærlinger, men likevel bør det være et overordnet mål. Utdanningsdirektoratet anbefaler at «lærelyst» tas inn i bestemmelsen om formålet med vurdering. Dette er begrunnet i opplæringslovens formålsparagraf «*gi dei utfordringar som*

*fremjar danning og lærelyst»* og overordnet del kapittel 3.2 som går inn på sammenhengen mellom begrepene mestring, motivasjon og lærelyst.

Vennlig hilsen

**Ylva Christiansen Sundt**

seniorrådgiver

avdeling for opplæringsloven

95211607





# Kodebok

## Nodes/Koder

Name	Description	Files	References
Argument for lærelyst og hvordan det er begrunnet		1	1
Fremmer lærelyst hos eleven	Her menes også motivasjon sammen med lærelyst. Kan denne slås sammen med pedagogisk begrunnelse?	11	12
Hemmer lærelyst hos eleven	Her ligger også tankene rundt hemming av motivasjon inne	5	6
Noe barn har med seg fra fødsel		4	5
viktig for de unges utvikling		3	4
viktig for samfunnets utvikling	Her er fokuset på samfunnets kompetansebehov, og hvorfor det er viktig at elever når læringsmål etc.	2	3
Buzzword, honørord		1	1
Diskurs	Hvilken diskurs viser teksten til	0	0
Frafallsdiskurs		1	1
Opplæringsdiskurs	her menes det opplæring av lærere, som i lærerutdanning eller andre kurs de tar	2	2
Politisk- og forvaltningsdiskursen	Her er diskursen eller konteksten rettet direkte mot de som lager og godkjenner læreplaner.	1	1
Velferdsdiskurs		6	6
Økonomiske ressurser		2	4
Eleven		9	12
den aktive elev eller elevaktivitet	her refereres det til eleven som aktiv, elevaktivitet, eller metoder som gjør eleven selv delaktiv i læringsprosessen. dette skjer gjennom læringsstrategier, motivasjon for læring og bevisstheten om egne læringsprosesser.	3	7

Name	Description	Files	References
elevdiskurs		14	17
Environment (omgivelser)	Hva er det som omgir og har påvirkning eller medvirkning på elev, lærer og innhold? Kan det være samfunnsendringer (kvinner ut i arbeid), NPM, påvirkninger fra internasjonale organisasjoner (OECD)? Det kan og være å ta i bruk aktører og omgivelser som er tilgjengelig for elevene og skolen, slik som nærmiljø, museum, næringslivet, organisasjoner etc.	14	18
institusjonsdiskursen		18	22
Fortidsrettet	viser til hvordan elementer i skolen har vært.	0	0
Beskrivende - Beretninger	viser til statistikker (eks frafall i skolen), intervjuer, referater fra møter, tidligere mål for skolen og utdanningen. Dette kan være en beretning om en tilstand og utfordring i skolen.	4	5
Normative - vurderinger	viser til tidligere resultater, rapporter, domsavgjørelser og også lover. eks tidligere forskning, eller forskrifter	4	4
Framtidsrettet		7	11
Beskrivende - Prognoser, spådommer	hvordan vi tror at fremtiden ser ut gjennom prognoser om fremtiden, økonomiske beregninger	6	6
Normative - programmer	hvordan ønsker vi at skolen og opplæringen skal være? Det gjenspeiles i læreplaner, partiprogrammer, lover og stortingsmeldinger. Her kommer også Utvalg inn, om hvordan vi ser for oss at utdanningen eller andre elementer innen skolen bør være for å nå våre mål	13	13
følger med internasjonalt		1	1
Innhold		10	15
Instrument eller virkemiddel	brukes det noen instrumenter eller virkemidler for å ivareta Lærelyst? eks; lover, mål	17	26
Livslang læring		14	18
LOV	Fra pragraf i opplæringsloven eller andre lover	11	14
Lærelyst		52	97

Name	Description	Files	References
Lærer	Hvilke meningsenheter referer til læreren og dens oppgaver. Dette kan være en blanding av både didaktiske og pedagogiske argumenter for hva som er lærerens ansvar og oppgaver i forhold til ideen om lærelyst. Hvilket ansvar har læreren i forhold til elevenes lærelyst	0	0
Didaktisk argument	Didaktisk ved at det er lærerens ansvar å ivareta lærelyst. denne lærelysten ivaretas gjennom hvordan læreren legger opp undervisningen, dette kan også gjelde hvordan skolen/myndighetene legger opp fagene og timefordeling. Blir innholdet presentert på en slik måte at det er forståelig for eleven, finnes det eks hjelpemidler for eleven	16	23
Lærernes hender er bundet		3	3
Pedagogisk begrunnelse	Gjennom at det vises til hvordan det pedagogiske området vektlegges. Hvordan barn og unge skal behandles for at de skal trives på skolen, dette kan belyses gjennom hvordan oppdragelse, undervisning, danning eller utdanning osv omtales.	20	26
Omsorg begrunnes spesielt som pedagogisk virke	Her er det beskrevet spesielt at pedagogens omsorg er særst viktig for barn og unges læring og trygghet	3	3
Pedagogisk diskurs		18	21
praksisdiskurs	her ligger hva som skal til av planlegging for å bidra med ønsket mål. Her ligger vel didaktikken til grunn	0	0
Læringstrykk		2	2
Refererer eller henviser til forskning generelt		2	3
dokumenter om tidlig innsats		2	2
Enhetsskolen		1	1
Formålsparagrafen		7	9
innst. S.nr.15 (1995-1996)		2	4

Name	Description	Files	References
Kunnskapsløftet	Hva var målet med Kunnskapsløftet? Med reformen Kunnskapsløftet skulle kommuner og fylkeskommuner få et større handlingsrom i læreplaner og regelverk, men de ble også ansvarliggjort gjennom læreplanmål og mer kunnskap om blant annet elevenes læringsutbytte. Et nasjonalt system for kvalitetsvurdering ga kommunene og fylkeskommunene et nytt grunnlag å styre skolene på.	2	2
L93		1	1
L97	Referer til seksårsreformen. L97 beskrev i større grad innholdet i opplæringen.	1	2
Liedutvalget og Fullføringsreformen i videregående opplæring		1	1
Læringsplakaten		1	1
Meld. St. 21 Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen		12	13
Meld.St.nr.28 (2015-2016) Fag - Fordypning - Forståelse		1	1
setning med lærelyst		14	14
Tidlig Innsats	hvordan dokumentet definerer tidlig innsats	2	2
viser til skolens vurderingssystem	Her kan jeg kode deler som viser til endring eller annet som har med vurdering å gjøre, dette kan være tidlige stadier for endring i vurderingsforskriften.	7	7

# UNIVERSITETET I OSLO

