

Sammenheng: Om et diskursivt knutepunkt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Morten Bartnæs

UiT Norges arktiske universitet, Norge

SAMMENDRAG

Denne artikkelen er en diskursanalytisk orientert undersøkelse av noen trekk ved språkbruken i tekster rundt innføringen av den norske læreplanreformen, LK20. Artikkelen argumenterer for at *sammenheng* (med Laclau og Mouffes uttrykk) er et diskursivt knutepunkt i tekstene, og for at språket i tekster som «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» preges av ekvivalenskjeder der enkelte ord gir fra seg noe av sin selvstendige betydning i identitetsrelasjonene som etableres mellom dem og uttrykk som *kompetanse* eller *sammenheng*. Samtidig som artikkelen beskriver trekk ved de makt- og meningsskapende prosessene som ligger bak læreplanreformen, forsøker den en metodisk nyorientering i norsk, tekstorientert læreplanforskning, idet fokus dreies fra dokumentenes påstandsinnehold mot deres språk og form – blant annet mot kontaktpunkter mellom dagligspråk og fagterminologi, og mot bruken av ordet ‘og’ som del av tekstenes menings-skapende praksis.

Nøkkelord: *fagfornyelsen; læreplanreform; diskursanalyse; dokumentanalyse; koherens*

ABSTRACT

***Sammenheng* (‘coherence’): A discursive nodal point in the Norwegian curriculum reform, LK20**

Drawing on perspectives from discourse analysis, this article examines some features of the language used in texts pertaining to the recent Norwegian curriculum reform, LK20. It is argued that *sammenheng* (‘coherence’) takes the role of a discursive nodal point in these texts, and that the language in the Core Curriculum and related documents is characterized by chains of equivalence where single words give away some of their individual meaning in the relations of identity that are established between them and expressions like ‘competency’ or ‘coherence.’

Besides describing features of the discursive processes that shaped the reform, the article attempts a methodical reorientation in Norwegian, textually oriented curriculum studies – by shifting focus from the texts’ declarative content to their language and form; e.g., to points of contact between everyday language and curricular terminology, and to the use of *og* (‘and’) as a part of the texts’ meaning-making process.

Keywords: *curriculum reform; discourse analysis; coherence; consistency; alignment*

Mottatt: August, 2021; Antatt: August, 2022; Publisert: October, 2022

Korrespondanse: Morten Bartnæs, e-post: morten.bartnaes@uit.no

© 2022 Morten Bartnæs. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Bartnæs, M. (2022). *Sammenheng: Om et diskursivt knutepunkt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 8, 375–388. <http://dx.doi.org/10.23865/npk.v8.3371>

Innledning

I norsk utdannings- og læreplanforskning har det gjennom det siste tiåret vært økende interesse for dokumentene som former skolen. Ofte gjelder denne interessen språket som skolepolitisk styringsverktøy. For eksempel har det blitt hevdet at Kunnskapsløftet (2006) først ble introdusert for offentligheten i en stortingsmelding med den (tilsynelatende) programmatiske, men samtidig vage og konsensskapende tittelen *Kultur for læring* (St.meld. 30 (2003–2004)). Seinere i reformarbeidet nedtones denne målsettingen til fordel for mer skolespesifikke, styringsorienterte og potensielt kontroversielle uttrykk som «læringsutbytte» (Stenersen & Prøitz, 2020).

Et emne som har vakt spesiell interesse, er møtene mellom den norske skolens fellesskaps-, dannelses- og didaktikkorienterte tradisjoner og tankegods fra internasjonale aktører som OECD. Prosessene der OECDs «styring ved hjelp av begreper» (Mausethagen, 2013, s. 169, min overs.) tillempes til en norsk skolekontekst, har blitt undersøkt med utgangspunkt i konsepter som kompetanse/danning (Mausethagen, 2013) og selvregulering (Riese et al., 2020), men også med en bredere orientering, for eksempel mot elevsyn (Hilt et al., 2019) og lærerroller (Mølstad & Prøitz, 2019). Disse prosessene er også et sentralt interessefelt i tekstanalytisk anlagte studier med en mer allmenn innretning, for eksempel mot innflytelsen som *New Public Management* utøver i norsk utdanningspolitikk (Helgøy & Homme, 2016), mot implementeringen av OECDs målsetting om å vektlegge emosjonelle og sosiale ferdigheter (Restad & Mølstad, 2020), eller mot kunnskapsbasen som har blitt valgt som utgangspunkt for de siste tiårenes skolereformer (Baek et al., 2018). Holdningene som inntas overfor innflytelsen utenfra, er ofte kritiske og ikke sjelden avvisende, for eksempel i diskusjonen av uttrykk som kompetanse (Willbergh, 2015) og dybdelæring (Melby-Lervåg, 2019).

Denne interessen for nasjonale og internasjonale styringsdokumenter reflekteres i flere nye innføringsbøker i samfunnsvitenskapelig orientert tekst-, diskurs- og dokumentanalyse (Bratberg, 2021; Brænder et al., 2014; Skrede, 2017). «Dokumenter er selvsagt også tekst», understreker Asdal og Reinertsen (2020, s. 99). Til tross for at behovet for «nærlesing» og for bevissthet om de i snevrere forstand språklige sidene ved undersøkelsesmaterialet vektlegges i alle disse innføringene, ligger interessen oftest nærmere dokumentenes institusjonelle kontekst og påstandsinnhold enn på deres uttrykksform. Lesingen av studiene jeg har nevnt i de foregående avsnittene, kan gi grunnlag for en lignende observasjon. Alle berører emner som en gang ble sammenfattet i boktittelen *Den nye utdanningspolitiske retorikken: Bilder av internasjonal skoleutvikling* (Telhaug, 1990). Imidlertid er fokuset på retorikk (og på språkets uunngåelige og uunnværlige billedlighet (Askeland & Agdestein, 2019)) sjelden fremtredende. Dette gjelder til en viss grad også studier med et eksplisitt formulert, språkbruksanalytisk tilsnitt. Et eksempel er den tidligere nevnte artikkelen om bruken av uttrykkene «kultur for læring» og «læringsutbytte». Her danner kvantitative, NVivo-baserte språkdata en hovedstreng i argumentasjonen (Stenersen & Prøitz, 2020, s. 10).

Tilnærmingen min tar utgangspunkt i en undring over noen trekk ved språket i dokumenter med tilknytning til læreplanreformen som trådte i kraft høsten 2020, kjent som *fagfornyelsen*. I utredningen *Fremtidens skole* viser det såkalte Ludvigsenutvalget til analyser som har konstatert en mangel på «sammenheng og konsistens» i det foreliggende læreplanverket. Formuleringen brukes i et underkapittel der «Bedre læreplansammenheng» etableres som den første av de «rammer» som bør forme de enkelte fagplanene (NOU 2015: 8, s. 61–62). Samtidig preges *Fremtidens skole* av formuleringer som synes å tematisere målet om bedre læreplansammenheng på mer indirekte måter. To eksempler jeg kommer tilbake til seinere, er bruken av verbet ‘knytte’, og av semantisk overlappende uttrykk som er lenket sammen med ordet ‘og’ – som i «sammenheng og konsistens». Et lignende forhold – altså samvirket mellom et ideal om sammenheng og språkbruk som synes å støtte opp om dette idealet – preger etter mitt syn også andre dokumenter med tilknytning til reformen, ikke minst «Overordnet del» (Kunnskapsdepartementet, 2017b), som dannet grunnlaget for det påfølgende fagplanarbeidet.

Idealet om sammenheng, dets bakgrunn og dets funksjon i argumentasjonen for endringene som ble skapt i fagfornyelsen, er tema som hittil har fått liten oppmerksomhet. Til tross for at det har blitt annonsert en språklig vending i læreplanforskningen (Englund, 2011), gjelder det samme også for de trekkene ved den norske skolens styringstekster som ikke uten videre kan beskrives med innholds- og begrepsorienterte analysemetoder.

Denne artikkelen har to målsettinger. For det første ønsker jeg å gjøre oppmerksom på funksjonen som et ideal om sammenheng har hatt i arbeidet fram mot LK20, samt å skissere noen trekk ved denne målsettingens utdanningspolitiske kontekst og språklige uttrykksformer. For det andre håper jeg at en tilnærming der tekstenes påstandsinnhold ses i lys av deres språklige form, kan bidra til en metodisk nyorientering. Det teoretiske utgangspunktet er diskursanalytiske begreper som også har blitt operasjonalisert i norsk læreplanforskning tidligere (f.eks. Stenersen & Prøitz, 2020). Etter en presentasjon av begrepene *diskursivt knutepunkt* og *ekvivalenskjeder* gir jeg et riss av konseptualiseringsprosessen som ideen om sammenheng har gått gjennom i løpet av de siste rundt 30 årene, og av dens posisjon i norsk utdanningsforskning og i norske læreplanverk.

I den tekstanalytiske delen av artikkelen kombinerer jeg nærlesing av et utvalg tekster med tilknytning til LK20 med noen enkle, kvantitative observasjoner. I sentrum for analysen står noen sentrale passasjer fra «Overordnet del» av læreplanen, blant annet kompetansedefinisjonen, samt støttmateriell fra den offisielle versjonen av LK20 på Utdanningsdirektoratets nettsider. I analysen kommer jeg også inn på tekster fra forarbeidene til læreplanreformen, i hovedsak utredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8). En slik tilnærming, der fokus nødvendigvis må ligge på tolkning av et relativt snevert utvalg enkeltpassasjer og språktrekk, kan kritiseres for å være impresjonistisk og selektiv. Om lesningene som presenteres, faktisk representerer pedagogisk og skolepolitisk relevante trekk i

språkbruken rundt reformen, må det til en viss grad bli opp til den enkelte leseren å svare på.

Diskursive knutepunkt og ekvivalenskjeder

Ideen om at mening er relasjonell, altså kontekstbestemt og ustabil, er en diskursanalytisk grunntanke. Det samme gjelder tanken om at maktens nettverksstrukturer ikke bare gjenspeiles, men konstitueres språklig og tekstuell. Begrepene som brukes for å beskrive de semantiske nettverksstrukturenes privilegerte, diskurskonstituerende posisjoner, varierer. Psykoanalytikeren Jacques Lacan sammenligner dem med dobene som gir sofaputer form og fasthet (etter Laclau & Mouffe, 1985/2001, s. 112). Vanligere er begrepet 'knutepunkt': «Any discourse is constituted as an attempt to dominate the field of discursivity, to arrest the flow of differences, to construct a centre. We will call the privileged discursive points of this partial fixation, *nodal points*.» (Laclau & Mouffe, 1985/2001, s. 112, kursiv i orig.).

Det har blitt vanlig å presentere dette begrepet sammen med ideen om at knutepunkter etableres gjennom såkalte ekvivalenskjeder (*chains of equivalence*) (Gleiss & Sæther, 2021, s. 128; Jordhus-Lier, 2021, s. 191–192). Fra et teoriehistorisk synspunkt kan dette virke problematisk, siden verbalspråklige ekvivalenskjeder diskuteres mest utførlig i en artikkel der begrepet 'knutepunkt' tilsynelatende er forlatt til fordel for mer allmenne (post)strukturalistiske konsepter som tomme/flytende signifikanter (Laclau, 1997; jf. Thomassen, 2019, s. 57). Begrepet 'knutepunkt' konnoterer en stabilitet som står i motsetning til tanken om diskursers grunnleggende foranderlighet. En grunn til at jeg likevel foretrekker det tidligere, teorispesifikke uttrykket, er at dette tydeligere markerer tilknytningen til Laclau og Mouffe.

Laclaus utgangspunkt er at diskurser, som nødvendigvis er kontingente (altså mulige, men ikke nødvendige), oppstår og får kraft gjennom en forstillelsesprosess der denne egenskapen tilsløres. Det karakteristiske ved denne på samme tid nødvendige og umulige prosessen er at enkelte forestillinger, ord eller idealer opphøyes ved at andre momenter relateres til dem i en dobbelt likhetsrelasjon. Det kanskje mest anskuelige eksempelet Laclau gir, har å gjøre med den monoteistiske mystikkens uttrykksformer. Siden monoteismens gud er altomfattende, kan i utgangspunktet alle slags uttrykk brukes for å beskrive guddommen. I mystikernes språkbruk kan det altså hevdes at Gud *er* jord og himmel, fri vilje og allmakt, evighet og øyeblikk og så videre. Identitetsrelasjonen som etableres mellom dette knutepunktet og enkeltordene som brukes i beskrivelsen, gjør at også de enkelte ordene i en viss forstand blir likeverdige: Til tross for at den mystiske diskursen lar dem beholde noe av sin diskrete betydning, etableres forestillingen om Gud ved at de enkelte, beskrivende ordene ordnes i en kjede der det forbindende elementet er en likhetsrelasjon. De enkelte

¹ Norske oversettelser av uttrykket *nodal point* varierer. Jeg foretrekker ordet 'knutepunkt' fremfor 'nodalpunkt' o.l.

ordene fyller den tomme signifikanten med mening og stabilitet ved gi fra seg noe av det som skiller dem fra hverandre (Laclau, 1997, s. 311–315).

En fordel ved Laclau og Mouffes begrepspar (ekvivalenskjeder og knutepunkter) er at det analytiske fokuset flyttes fra diskursens enkelte bestanddeler til prosessene der makt og mening transporteres mellom ulike posisjoner. Knutepunktene grunnleggende tomhet er tendensiell, ikke absolutt; tomheten innebærer altså et potensial for en makt- og meningsskapende prosess som i seg selv er verdinøytral, og der ekvivalensrelasjonene samtidig tillater en viss grad av partikularitet (Thomassen, 2019, s. 48–49).

Sammenheng som ide og begrep

I skolens styringsdiskurser er det ikke uvanlig at uttrykk fra dagligspråket tildeles spesialiserte betydninger, samtidig som de får en normativ karakter – og dessuten ofte en symbol- eller slagordfunksjon. Kompetansebegrepet er ett eksempel. Gjennom de siste 30 årene har ordet 'kompetanse' fått en stadig mer fremtredende rolle i den norske skolediskursen, samtidig som betydningene det tildeles, er i kontinuerlig endring (Mausethagen, 2013). Når det gjelder idealet om sammenheng, har konseptualiseringsprosessen kommet kortere. Det samme gjelder tilsynelatende interessen i læreplanforskningen. I en kvantitativt orientert undersøkelse av sentrale begreper i ti norske policydokumenter utgitt mellom 2010 og 2016 er uttrykk som «evne», «vekst» og «frihet» tatt med, men ikke «sammenheng» eller beslektede ord (mine overs.; jf. Mølsted & Prøitz, 2019, s. 418).

Samtidig kan man argumentere for at uttrykk fra dette semantiske feltet har blitt en stadig viktigere del av den offentlige samtalen om skole og utdanning i Norge siden 2010. De to spaltene i *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8, s. 62) der planarbeidet for de enkelte fagene orienteres mot målsettingen om bedre læreplanssammenheng, står ikke alene. Innenfor engelskspråklig forskning og policylitteratur beskrives lignende målsettinger med uttrykk som *alignment*, *consistency*, *coherence* og *congruence*. Ordene gis ulike valører. Av og til får *consistency* rollen som overordnet term (Prøitz et al., 2020). Vanligere er det å vektlegge forskjellene mellom *consistency* og *coherence*, og å foretrekke det siste som overordnet uttrykk. Dette gjelder for eksempel Lindvall og Ryves oversiktsartikkel om forskningen på sammenheng i videreutdanningsopplegg for lærere, som tar utgangspunkt i 95 studier utgitt siden 1988 (Lindvall & Ryve, 2019).

I den angloamerikanske utdanningsdebatten er idealet som sammenheng – hovedsakelig kondensert i ordet *coherence* – spesielt fremtredende i diskurser rundt spørsmålet om offentlig styring av skolen. En motivasjon til de siste årenes interesse for koherens i USA er bekymringen for fragmentering og kvalitetsforskjeller i et land der aktører på ulike lokale nivåer har betydelig frihet i skolesaker (Aspen Institute, u.å., s. 6). Man kan altså se på engasjementet for koherens som del av et initiativ for større grad av harmonisering mellom ulike aktører i og rundt utdanningssystemet – eller

som et retorisk virkemiddel i en sentraliseringskampanje der en av målsettingene er å innføre felles, nasjonale læringsmål (*Common Core*). En grunn til å velge *coherence* fremfor *alignment* eller *consistency* kan være at ordet ikke i samme grad assosieres med likhetsmakeri eller aktiv styring ovenfra (Honig & Hatch, 2004, s. 17; Lindvall & Ryve, 2019, s. 142). De siste årene har tenketanker som Carnegie Corporation og RAND utgitt rapporter om temaet (Polikoff et al., 2020; Srinivasan & Archer, 2018). Aspen Institute har tatt initiativet til *Coherence Lab Fellowship* (Aspen Institute, u.å.). Blant bøkene av Michael Fullan og Joanne Quinn som foreligger i norsk oversettelse, er ikke bare *Dybdelæring*, men også *Koherens i skoleutviklingen* (Fullan et al., 2017/2018; Fullan & Quinn, 2015/2017). Styringsperspektivet er også fremtredende i ph.d.-avhandlingen *Creating Coherence in Educational Change through Communication Framing* (Mendoza, 2020).

Et av målene med nittitallsreformene i det norske skolesystemet var å skape et mer enhetlig, 12–13-årig skoleløp. I datidens forsknings- og policytekster opptrer av og til et ideal om sammenheng som begrunnelse for reformarbeidet, men språkbruken tar oftest utgangspunkt i dagligtalen (f.eks. Gundem & Sivesind, 1997, s. 10). Prosessen der ordet ‘sammenheng’ vinner status som fagbegrep, skyter først fart etter 2010. I likhet med utviklingen som kompetansebegrepet har gjennomgått siden midten av 1990-tallet (Mausethagen, 2013, s. 171–172), kommer også denne konseptualiseringsprosessen først til syne i tekster som omhandler profesjonsutdanningene (Hatlevik, 2014; Heggen & Raaen, 2014; Heggen & Smeby, 2012). Et kjennetegn ved denne utviklingen er at terminologien diversifiseres og operasjonaliseres – for eksempel i en språklig orientert studie der yrkesfaglærer-studenters bruk av kontraster og metaforer danner utgangspunktet for å undersøke deres opplevelse av «biografisk koherens» (Sarastuen, 2020). Styringsperspektivet og fokuset på utjevning av elevers læringsutbytte, som er fremtredende i den angloamerikanske diskursen, kan være vanskeligere å få øye på i disse forskningstekstene, som gjerne orienterer seg mot studenters opplevelse av forholdet mellom teoretiske og praktiske sider ved profesjonsutdanningene. Styringsperspektivet kommer inn i den norske diskursen noe seinere – for eksempel i Fullan og Quinns *Koherens i skoleutviklingen* (2015/2017), der den viktigste målgruppen er skoleledere, og ikke minst i utredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8). I de sentrale tekstene rundt LK20 foretrekkes ordet ‘sammenheng’; ‘koherens’ forekommer verken i «Overordnet del» eller i *Fremtidens skole*.

Man kan også finne andre eksempler på at språkbruken i tekster rundt innføringen av LK20 graviterer mot forestillinger om sammenheng. I presentasjoner av uttrykket dybdelæring brukes ofte Marton og Säljös innflytelsesrike artikkel «On Qualitative Differences in Learning» (Marton & Säljö, 1976) som utgangspunkt. Dette gjelder for eksempel en innføringsartikkel utgitt i *Bedre Skole* (Gilje et al., 2018). Ideen om at dybdelæring dreier seg om å se kunnskap «i en dypere sammenheng», tekster i en «større meningsfull faglig sammenheng» og så videre, presenteres uttrykkelig som en parafrasering av Marton og Säljös artikkel (Gilje et al., 2018, s. 22). Denne språkbruken er overraskende fordi Marton og Säljö bruker et strukturalistisk inspirert

begrepsapparat (der f.eks. overflatelæring forklares som en følge av overdrevent fokus på signifikantplanet), og fordi de entydig beskriver dybdeprosessering som en orientering mot å forstå en forfatters (dypere) intensjoner bak en tekst. Tanken om at visse undervisningsformer kan gjøre det lettere for elevene å overføre det de har lært, til nye felt, berøres bare én gang i artikkelen, idet den halvveis avvisende omtales som «commonsense psychology» (Marton & Säljö, 1976, s. 7). Til tross for at Gilje et al. mot slutten av artikkelen uttrykkelig distanserer seg fra Fullan et al.s *Dybdelæring*, ligger språkbruken deres tilsynelatende nærmere denne teksten, der et «rammeverk for sammenheng» presenteres som en forutsetning for et «rammeverk for dybdelæring» (Fullan et al., 2017/2018, s. 56 og 61).

Analyse: Sammenheng som knutepunkt

I en kritisk fremstilling av forarbeidene til LK20 omtales kompetansebegrepet som et sentralt virkemiddel i myndighetenes maktutøvelse; det dreier seg om et begrep som de enkelte skolefagene «i langt større grad [må] underlegges» (Sæle, 2017, s. 189). Det danner utvilsomt et knutepunkt i læreplanreformenes diskurser. Noen av dokumentene som supplerer avsnittet om kompetanse i «Overordnet del», egner seg samtidig som et første eksempel for å beskrive knutepunktfunksjonen som uttrykket sammenheng innehar.

Læreplanverket som ble innført i 2020, er et nettdokument der brødt teksten opptrer ved siden av et utvalg lenkede ressurser, blant annet informasjonsfilmer (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Under «Overordnet del» (Kunnskapsdepartementet, 2017b), i avsnittet med tittelen «Kompetanse i fagene» (2.2), finner brukeren tre videoklipp. En film med tittelen «Dybdelæring» tar utgangspunkt i definisjonen «Å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder». Mens ordene «begreper» og «metoder» ikke utlegges nærmere, beskrives «sammenhenger» utførlig og emfatisk (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 1:40–2:10). I filmen «Kompetansebegrepet» er utgangspunktet dobbeltbegrepet «kunnskaper og ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). De to halvpartene knyttes iherdig sammen:

Vi er kanskje allikevel aller mest opptatt av det lille ordet *mellom* kunnskapene og ferdighetene. Nemlig «og». Det er «kunnskaper og ferdigheter», ofte brukt sammen. [...] Delene [i læreplanens enkelte kompetansemål, *sc.*] gir imidlertid ikke mening før de ses i sammenheng. [...] Derfor blir denne og-en mellom kunnskapene og ferdighetene så viktig. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, 1:13–2:30. Kursiv markerer ord som betones spesielt.)

Knutepunktfunksjonen som ideen om sammenheng har, tematiseres her uttrykkelig, samtidig som begrepene «kunnskaper» og «ferdigheter» gir fra seg noe av sin betydning. De danner en kjede der et sideordnende 'og' gjør dem til likeverdige, men hver for seg ufullstendige representasjoner av kompetansebegrepet. Denne

knutepunktfunksjonen markeres også i den siste filmens tittel, «Sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdelæring» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Den meningssskapende funksjonen som ideen om sammenheng innehar i LK20, er et sentralt trekk ved språkbruken i nøkkeldokumenter som *Fremtidens skole* og «Overordnet del». Sammenheng presenteres ikke bare som en nærmest allmenngyldig målsetting, men fungerer også som universell sistebegrunnelse og resonansbunn. I innledningen til «Overordnet del» – en tekst som ble utgitt før de enkelte fagplanene ble utarbeidet – hevdes det at «de ulike delene [av læreplanverket] henger tett sammen og må brukes sammen». Om skolens dannings- og utdanningsoppdrag heter det at de «henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre» (2). Kapitlet i *Fremtidens skole* der uttrykket ‘fagfornyelse’ lanseres, innledes med målsettingen om å skape «en bedre sammenheng mellom skolens formålsparagraf og det faglige innholdet i skolen enn slik det er i dag» (NOU 2015: 8, s. 12).

Like påfallende er dominansen til substantivet ‘sammenheng’ og verbforbindelser som ‘henge sammen’, ‘knytte’ (sammen) og lignende i de to tekstene. I «Overordnet del» brukes aldri ordene ‘forbindelse’ og ‘kontekst’. Med ett unntak (kompetansedefinisjonen, 2.2) foretrekkes ordet ‘sammenheng’ også framfor ‘situasjon’. I et av tekstens svært få språklige bilder omtales «en sammenhengende [ubrutt, *sic.*] linje fra den første lese- og skriveopplæringen til det å kunne lese avanserte faglige tekster» (2.3). Rundt 30 ganger i *Fremtidens skole* vektlegger forfatterne at ulike momenter ses eller vurderes «i sammenheng». At dette og beslektede uttrykk – for eksempel former av verbet ‘å knytte’ (sammen osv.; drøyt 120 forekomster) – har en såpass sentral plass i dokumentet, skaper en gjensidig forsterkningseffekt. På den ene siden presenteres de foreslåtte, potensielt kontroversielle endringene ved hjelp av vage, men positivt ladede og konsenssskapende ord som ‘sammenheng’. Og samtidig som utredningen med ulike språklige virkemidler understreker behovet for enhetlighet i det fremtidige læreplanverket, understreker den sin egen, indre konsistens – også, for eksempel, når uttrykk som «i næringslivssammenheng» eller «i implementerings-sammenheng» foretrekkes fremfor mindre omstendelige formuleringer (NOU 2015: 8, s. 34 og 84).

Som nevnt har kompetansebegrepet til å begynne med en sterkere posisjon i diskurser knyttet til lærerutdanning enn i skolens styringsdokumenter (Mausethagen, 2013, s. 171–172). En av tekstene Mausethagen analyserer i diskusjonen av kompetansebegrepets utvikling, er en NOKUT-rapport fra evalueringen av datidens allmennlærerutdanning (2006). Språkbruken i denne rapporten kan tyde på at Mausethagens historiske skisse også egner seg som beskrivelse av fremveksten til ideen om sammenheng – og til noen språktrekk som blir stadig mer påfallende i tiden fram mot LK20. I evalueringens sammendrag nevnes «manglende sammenheng» to ganger som årsak til at kvaliteten til lærerutdanningen i Norge er varierende; ifølge evalueringspanelet er det «vanskelig å få grep om hva som utgjør den samtlende, helhetlige og integrerende kraften i utdanningen». Seinere i rapporten vektlegger evalueringspanelet betydningen av et faglig og pedagogisk fellesskap; uten dette «blir det ikke mulig å

tilby studentene en utdanning som preges av helhet og sammenheng og tydelig progresjon» (NOKUT, 2006, s. 4 og 67).

De to siste sitatene illustrerer to språklige trekk som er spesielt fremtredende i «Overordnet del», men som også preger *Fremtidens skole*. De tre uttrykkene som plasseres etter hverandre i det første sitatet (samlende/helhetlig/integrerende), er semantisk svært nærstående – i den grad at det kan være vanskelig å si hva som skiller dem fra hverandre. I det andre skaper den gjentatte bruken av ordet ‘og’ (polysyndese) en dobbelt, retorisk effekt: Den polysyndetiske konstruksjonen fungerer ikke bare som en understrekning. Bruken av ordet ‘og’ får også en billedlig virkning. Ordet danner et synlig bånd mellom de tre uttrykkene – i en tekst som nettopp oppfordrer til økt sammenheng i lærerutdanningene.

Begge disse trekkene preger også kompetansedefinisjonen i «Overordnet del»:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning». (Kunnskapsdepartementet, 2017b, 2.2)

Ingen av uttrykkene som brukes i denne definisjonen, opptrer alene. De er arrangert i syv parformasjoner rundt ordet ‘og’. For analytisk orienterte lesere tillater den første setningen i definisjonen trettito alternative lesemåter – fra *å tilegne seg ... kunnskaper ... til å mestre utfordringer ... i kjente ... sammenhenger til å anvende ... ferdigheter til ... å løse oppgaver ... i ukjente ... situasjoner*. En slik oppsplittende og hierarkiserende tilnærming virker imidlertid lite tilfredsstillende. Kompetansedefinisjonen er ikke i første rekke en ansamling av diskrete permutasjoner. Det er ikke enkeltuttrykkene som bærer definisjonens meningsinnhold, men organiseringen i toergrupper rundt ordet ‘og’. En virkning av denne konsekvent gjennomførte språklige praksisen er at skillet mellom de enkelte ordene bygges ned. Det er som om de gir fra seg noe av sin betydning til begrepet de definerer – et moment som tematiseres uttrykkelig i den tidligere omtalte informasjonsfilmen. Ordene danner ekvivalenskjeder, samtidig som identitetsrelasjonen mellom dem og uttrykket de definerer, understrekes ved ordvalg som «Kompetanse er å [...]», «Ferdigheter er å [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, 2.2, mine uthevinger).

Laclau og Mouffe bruker av og til et språkvitenskapelig uttrykk for å beskrive forholdet mellom enhetene i ekvivalenskjeder – det er parataktisk (sideordnet) (Laclau & Mouffe, 1985/2001, s. 129–130). Det ville åpenbart være problematisk å anse bruken av det sideordnende bindeordet ‘og’ alene som et tegn på at ekvivalenskjedenes retorikk er virksom i skolens styringstekster. Bruken av binomialer (toerforbindelser knyttet sammen med f.eks. ‘og’) i byråkratiet og maktens diskurser har blitt studert av språkforskere siden begynnelsen av 1800-tallet (Kopaczyk & Sauer, 2017, s. 6). Likevel er økningen i bruken av dette ordet i de ikke-fagspesifikke delene av norske læreplaner siden 1939 påfallende. I innledningen til *Normalplan for byfolkeskolen* utgjør ‘og’ 3,9 prosent av en samlet tekstmengde på ca. 6 440 ord. I «Overordnet del» av LK20 er nesten hvert ellefte ord et ‘og’ (617 av 6 882 ord; 9,0 %).

I «Overordnet del» har tendensen til å binde sammen semantisk overlappende ord med ‘og’ blitt til en språklig manér, som i «kunnskap om og innsikt i» (2), «identitet og selvbylde, meninger og holdninger» (2.1) – eller i kompetansedefinisjonens «sammenhenger og situasjoner» (2.2). Det er symptomatisk at teksten foretrekker «her og nå» (1.6, 2, 3.5) fremfor «i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, 2.5.3). At språket i læreplaners såkalte poesidel kan virke maniert, er for så vidt ikke noen uvanlig erfaring. Flere lesere har kommentert den utstrakte bruken av bokstavrim som «streve stridt» i forgjengerteksten til «Overordnet del», «Generell del» fra 1993 (f.eks. Olsen, 2009, s. 104). I begge tilfeller dreier det seg om formtrekk som ser ut til å utøve en egedynamikk. Alene er dette likevel ikke noen tilfredsstillende analyse.

Diskusjon og perspektivering

Som beskrevet over, bidrar bruken av ordet ‘og’ i «Overordnet del» til etableringen av *sammenheng* som diskursivt knutepunkt på to måter. For det første binder det sammen enkeltord og -uttrykk i ekvivalenskjeder (som i prinsippet like gjerne kunne presenteres uten parataktiske bindeord). For det andre får ordet – i likhet med ‘knytte’, ‘sammenheng’ og så videre, en billedlig funksjon, som innrammende metafor for sammenhengen i læreplanverket som helhet. Samtidig kunne man peke på andre språklige mekanismer som binder disse ordene til hverandre. Momenter som hevdes å henge sammen, må nødvendigvis forbindes med ‘og’ – som i målsettingen om at elevene «skal lære om sammenhengen mellom handlinger og konsekvenser» (2.5). Denne formuleringen kan også illustrere et annet trekk ved sammenheng som diskursivt knutepunkt. Formuleringen bygger ned skillet mellom uttrykkene som forbindes; den antyder at handlinger også selv er konsekvenser, hendelser. Slik markerer planteksten sin tilknytning til et vitenskapelig paradigme der det verken anses som mulig eller meningsfullt å endelig fastslå årsaksforhold, og der en vesentlig del av forskningsarbeidet består i å skape «mening og sammenhenger» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 172). I dette binomialt har ‘sammenhenger’ åpenbart andre funksjoner enn å være et konsensskapende, vagt plussord. Vagheten kan like gjerne anses som et uttrykk for en nødvendig og påkrevd forsiktighet, siden ordet i utgangspunktet ikke beskriver noe mer enn en subjektivt opplevd korrespondanse. Dette verdensbildet – og tilbøyeligheten til å unngå uttryksmåter som impliserer et direkte, ensrettet og hierarkisk årsaksforhold – har blitt hegemonisk i samfunnsfag og humaniora. En målsetting om at elevene skal «lære at handlinger har konsekvenser» ville neppe passe i LK20, både av stilistiske og vitenskapsteoretiske årsaker.

Et sentralt formål med den såkalte fagfornyelsen var å «reduere stofftrengselen» i de tidligere læreplanene (NOU 2015: 8, s. 13). Lignende målsettinger er et stadig tilbakevendende tema i læreplanarbeid. Diskusjonen rundt en reduksjon av den «kvelende stoffmengden» i tyske gymnas dannet et av utgangspunktene for Wolfgang Klafkis ide om kategorial dannelse (Klafki, 1959/1996, s. 170). I artikkelen der ideen innføres, knytter Klafki an til filosofiske og teologiske grunnbegreper som det

elementære og det eksemplariske (jf. *exemplum* – (dyds)mønster). Et lignende mål lå bak normalplanene fra 1939; å holde fast på fortidens høyere og mer spesifikke kunnskapskrav ville være «i avgjort strid med» reformen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939/1962, s. 9). 1939-planene markerer innføringen av det fremdeles innflytelsesrike arbeidsskoleprinsippet i norsk skole. Begrepene og de språklige strategiene som preger 2020-reformen, kan virke fattigere. Denne observasjonen kan gi grunnlag for både metodiske og maktorienterte refleksjoner.

Nedgangsfortellinger om hvordan begreper i den utdanningspolitiske diskursen tømmes for mening, er ikke uvanlige i læreplanforskningen. Det har for eksempel blitt hevdet at bruken av binomialt *knowledge and skills* medfører en forflatende nedtoning av kunnskapsbegrepet (Corbel, 2014). Eksemplene på det motsatte – altså skildringer av prosessen der et begrep eller en utdanningspolitisk ide vinner fram idet den fylles med mening – er sjeldnere. Som nevnt tidligere synes Laclau i senere tekster å foretrekke allment brukte (post)strukturalistiske uttrykk som tomme/flytende signifikanter fremfor ‘knutepunkt’ (*nodal points*). Uten å ta stilling til om overgangen til en mindre teorispesifikk begrepsbruk på dette punktet signaliserer mer dyptgripende endringer (jf. Thomassen, 2019, s. 57), kan man konstatere at de mer allmenne uttrykkene lettere leder oppmerksomheten mot de dynamiske aspektene ved diskursiv meningsskapning – for eksempel i retning av spørsmålet om hvorfor enkelte (tendensielt) tomme signifikanter tildeles rollen med å representere en helhet. Hvilke egenskaper ved signifikanten *sammenheng* er det som gjør at den kan innta denne rollen?

Eksemplene fra 1939-reformen og Klafki viser at forbindelsen mellom hovedtrekkene i LK-20 – en reduksjon i antallet læreplanmål og innføringen av tverrfaglige temaer som «Folkehelse og livsmestring» – og det diskursive knutepunktet *sammenheng* ikke er selvinnlysende. At *sammenheng* kan innta en knutepunktfunksjon, skyldes ikke minst en semantisk åpenhet som også preger Laclaus eksempler (f.eks. *sannhet* og *rettferdighet*, Laclau, 1997, s. 309). Denne åpenheten skiller *sammenheng* fra smaler konsepter som «arbeidsskole» og «kategorial dannelse», men gir ordet samtidig fellestrekk med uttrykk som *det elementære* og *det eksemplariske*. Man kan se på *sammenheng* som en postmetafysisk pendant til disse uttrykkene. I stedet for å signalisere en tilknytning til den pedagogisk-filosofiske tradisjonen, markerer *sammenheng* et brudd.

For norske språkbrukere er *sammenheng* gjenkjennelig som en (stivnet) metafor. Dette muliggjør et spill mellom ordets billedlige og bokstavelige betydningsnyanser (og med verb som *å knytte*) som har større potensial for gjensidige forsterkningseffekter enn for eksempel *coherence* på engelsk. Dette spillet omfatter også presentasjonen av læreplanverket på Utdanningsdirektoratets nettsider, der den utstrakte bruken av hyperlenker – internt i dokumentet og til ulike former for støttemateriell – er like markant som ordet ‘og’ i «Overordnet del».

Kurt Schwitters’ collage *Das Unbild* («Og-bildet», 1919) grupperer et utvalg disparate gjenstander rundt ordet ‘og’. Collagen kan leses som et bidrag til dadaismens

maktkritikk, idet den tematiserer hvordan bruken av ‘og’ kan tildekke en grunnleggende vilkårlighet eller kontiguitet. Bruken av ‘og’, av hyperlenker og beslektede virkemidler, er påstander om sammenheng, men heller ikke mer. Det samme gjelder i siste instans *sammenheng* som diskursivt knutepunkt.

I *Fremtidens skole* og «Overordnet del» fører etableringen av det diskursive knutepunktet *sammenheng* til at et uttrykk som i utgangspunktet beskriver en subjektiv opplevelse, går over mot å bli en beskrivelse av en iboende egenskap ved læreplanverket. Knutepunktfunksjonen gir *sammenheng* virkelighet som et utenforliggende og diskurskonstituerende element. Selvstendigheten som *sammenheng* har oppnådd, viser seg på et annet språklig nivå i Lindvall og Ryves oversiktsartikkel, der et utvalg forskningstekster blant annet leses med henblikk på det forfatterne kaller «the ‘what’ of coherence» – altså på hva som ifølge forskningen henger eller bør henge sammen (Lindvall & Ryve, 2019, s. 143).

Begrepene som jeg har brukt i den foregående analysen, ekvivalenskjeder og knutepunkter, beskriver allmenne og nødvendige kjennetegn ved diskurser. Å argumentere for at *sammenheng* inngår i disse diskursive mekanismene, innebærer altså ikke noen nedvurdering av tekstene rundt LK20. Likevel kan det være verdt å påpeke at det å tale om sammenheng nødvendigvis også medfører en dobbeltbevegelse. For at noe skal henge sammen, må det også ses og presenteres som (potensielt) atskilt. Det har blitt hevdet at LK20 bare tilbyr «smale identitetsressurser» for elevene (Hilt et al., 2019, min overs.). I tillegg til argumentene som forfatterne legger fram, kunne man nevne at menneskene som omtales i «Overordnet del», ofte (23 ganger) opptrer som «den enkelte». Samhandlingen i samfunnet – og i læreryrket – presenteres oftest som en interaksjon mellom (isolerte) enkeltpersoner og et altomfattende, nasjonalt eller globalt fellesskap, noe som kan føre til at andre former for gruppetilhørighet nedtones. Språket i LK20 splitter først opp samfunnet i «fellesskapet» og «den enkelte», og så bruker det sammenhengens retorikk i forsøket på å forene dem.

Forfatteromtale

Morten Bartnæs er førsteamanuensis i norsk/norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet.

Referanser

- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Askeland, N. & Agdestein, M. W. (2019). *Metaforer: Hva, hvor og hvorfor?* Universitetsforlaget.
- Aspen Institute. (u.å.). *Addressing fragmentation in public education: The Coherence Lab Fellowship*. Aspen Institute Education & Society Program.
- Baek, C., Hörmann, B., Karseth, B., Pizmony-Levy, O., Sivesind, K. & Steiner-Khamsi, G. (2018). Policy learning in Norwegian school reform: A social network analysis of the 2020 incremental reform. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(1), 24–37. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1412747>
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Brænder, M., Kølvrå, C. & Laustsen, C. B. (2014). *Samfundsvidenskabelig tekstanalyse*. Hans Reitzel.
- Corbel, C. (2014). The missing 'voice' of knowledge in Knowledge and skills. I B. Barrett & E. Rata (Red.), *Knowledge and the future of the curriculum* (s. 104–119). Palgrave Macmillan.
- Englund, T. (2011). The linguistic turn within curriculum theory. *Pedagogy, Culture, & Society*, 19(2). <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582256>
- Fullan, M., Quinn, J. M. & McEachen, J. (2018). *Dybdeløring* (F. T. Gregersen, Overs.). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 2017)
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen* (I. C. Goveia, Overs.). Kommuneforlaget. (Opprinnelig utgitt 2015)
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnæringer. *Bedre Skole*, 30(4), 22–27.
- Gleiss, M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gundem, B. G. & Sivesind, K. (1997). From politics to practice: Reflections from a research project on curriculum policy and notes from (outside and inside) a national curriculum reform project. I *Papers Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (s. 1–34). American Educational Research Association.
- Hatlevik, I. K. (2014). *Meningsfulle sammenhenger: En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. ODA. <https://hdl.handle.net/10642/2397>
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærarutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 3–13. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-07>
- Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig samanheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 4–14. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-02>
- Helgøy, I. & Homme, A. (2016). Educational reforms and marketization in Norway: A challenge to the tradition of the social democratic, inclusive school? *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 52–68. <https://doi.org/10.1177%2F1745499916631063>
- Hilt, L., Riese, H. & Søreide, G. E. (2019). Narrow identity resources for future students: The 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 384–402. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356>
- Honig, M. I. & Hatch, T. A. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16–30.
- Jordhus-Lier, A. (2021). Using discourse analysis to understand professional music teacher identity. *Nordic Research in Music Education*, 2(1), 187–210. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.3025>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1962). *Normalplan for byfolkeskolen*. Aschehoug. (Opprinnelig utgitt 1939)
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1959)
- Kopaczyk, J. & Sauer, H. (2017). Defining and exploring binomials. I J. Kopaczyk & H. Sauer (Red.), *Binomials in the history of English: Fixed and flexible* (s. 1–23). Cambridge University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Læreplanverket*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnoppløringen*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Laclau, E. (1997). The death and resurrection of the theory of ideology. *MLN*, 112(3), 297–321.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso. (Opprinnelig utgitt 1985)
- Lindvall, J. & Ryve, A. (2019). Coherence and the positioning of teachers in professional development programs: A systematic review. *Educational Research Review*, 27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.005>
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I – outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- Mausethagen, S. (2013). Governance through concepts: The OECD and the construction of 'competence' in Norwegian education policy. *Berkeley Review of Education*, 4(1), 161–181.
- Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdeløring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 1–4. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1534>

- Mendoza, A. (2020). *Creating coherence in educational change through communication framing* [Doktorgradsavhandling]. LaFetra College of Education.
- Mølstad, C. E. & Prøitz, T. S. (2019). Teacher-chameleons: The glue in the alignment of teacher practices and learning policy. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 403–419. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1504120>
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. Del 1: Hovedrapport*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0011/ddd/pdfv/290662-nokut_hovedrapport1.pdf
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole: Fornytelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Olsen, M. H. (2009). Ideen om en inkluderende skole. I S. Germeten (Red.), *Kunnskapsløftet – fra læreplantekest til lærerens praksis* (s. 95–117). Eureka.
- Polikoff, M., Wang, E. L., Haderlein, S. K., Kaufman, J. H., Woo, A., Silver, D. & Opfer, V. D. (2020). *Exploring coherence in English language arts instructional systems in the common core era*. RAND Corporation.
- Prøitz, T. S., Wittek, A. L. & de Lange, T. (2020). Layers of consistency in study programme planning and realization. I M. Elken, P. Maassen, M. Nerland, T. S. Prøitz, B. Stensaker & A. Vabø (Red.), *Quality work in higher education: Organisational and pedagogical dimensions* (s. 79–96). Springer.
- Restad, F. & Mølstad, C. E. (2020). Social and emotional skills in curriculum reform: A red line for measurability? *Journal of Curriculum Studies*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1716391>
- Riese, H., Hilt, L. & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i 'Fremtidens skole'. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 176–190.
- Sarastuen, N. K. (2020). Som å ta av seg verktøybeltet: Kontraster og metaforer i overgangen fra fagarbeid til yrkeslærerutdanning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 63–80. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010263>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Srinivasan, L. & Archer, J. (2018). *From fragmentation to coherence: How more integrative ways of working could accelerate improvement and progress toward equity in education*. Carnegie Corporation.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Stenersen, C. R. & Prøitz, T. S. (2020). Just a buzzword? The use of concepts and ideas in educational governance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788153>
- Sæle, C. (2017). Samordning og omstilling: Historiebruk i Ludvigsen-utvalgets utredning om fremtidens skole. I T. Ryymin (Red.), *Historie og politikk: Historiebruk i norsk politikkutforming etter 1945* (s. 180–199). Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (1990). *Den nye utdanningspolitiske retorikken: Bilder av internasjonal skoleutvikling*. Universitetsforlaget.
- Thomassen, L. (2019). Discourse and heterogeneity. I T. Marttila (Red.), *Discourse, culture and organization: Inquiries into relational structures of power* (s. 43–61).
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Dybdelering* [Video]. Vimeo. <https://player.vimeo.com/video/296006080>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kompetansebegrepet* [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/380688785>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdelering* [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/296006149>
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334–354. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>