



Fagfellevurdert artikkel

Fremtidsargumentet: Et kritisk blikk på *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*

Lene Ferstad-Løland

Høgskolen på Vestlandet

Ferstad-Loland.Lene@hvl.no

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8391-0066>

Sammendrag

Artikkelen ser på hvordan fremtiden konstrueres som et toneangivende retorisk budskap i forarbeidet til LK20, kjent som Fagfornyelsen. Artikkelen argumenterer, ved hjelp av kritisk-retorisk analyse, for at kompleks problemløsning og kompetanser for det 21. århundret – i møte med en usikker fremtid – synes å være det mest sentrale ved norsk skole (jf. *NOU 2014:7*), og at nyliberale skolepolitiske ideer og påvirkning fra OECD ligger til grunn for denne utviklingen. Det synes å være et helt system av aktører som engasjerer seg i skolen, og det fokuseres i stor grad på kompetanser og ferdigheter i utdanningspolitikken, for å kunne møte kravene til fremtidens usikre arbeidsliv – i et økonomisk og internasjonalt perspektiv. Det ser ut til å ha vært en villet politikk fra både høyre- og venstresiden i politikken, utløst av PISA-sjokket på begynnelsen av 2000-tallet. Artikkelen viser at ideen om at fremtiden er uviss og krever at vi omstiller oss, fungerer som et sentralt argument i forarbeidet til Fagfornyelsen. Og det at fremtiden er uviss, er en topos som bidrar til å gi dette budskapet en appellerende kraft.

Nøkkelord: Fagfornyelsen; fremtid; utdanningsretorikk; læreplankritikk; OECD

ENGLISH ABSTRACT

The Future as Rhetorical Reasoning for Change in Norwegian School Policy

This article looks at how the future is constructed as a rhetorical image in the preparatory work that led up to the current Norwegian curriculum, *LK20*, whose main intention was to renew the school subjects and to adjust the curriculum to what seemed to be the needs of the future, especially regarding future working life in an economic and international perspective. This article argues that the constructed images of the future in the political document, *NOU 2014:7 The Students' Learning in the Future School* (my translation), portray the future as something very uncertain and fast developing, and therefore the main message is that the school curriculum needs to change to keep up with progress. Influenced by international trends such as theories about *21st Century Skills*, and especially by the OECD, *NOU 2014:7* argues in favor of a competence-based curriculum. This article points out that the idea that the future is uncertain and demands transformation functions as an important argument in this report. Also, the uncertainty of the future is identified as a rhetorical topos which fuels this message.

Keywords: Curriculum reform; The future; Educational rhetoric; Curriculum critique; OECD

Innledning

Samfunnet endrer seg raskt og det elevene lærer skal være relevant og fremtidsrettet. Læreplanene er derfor endret slik at kompetansen elevene utvikler skal kunne brukes også på områder som i dag er ukjent. Å lære å lære er vesentlig i de nye læreplanene fordi det gir grunnlag for læring gjennom hele livet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

«Jeg tenker aldri på fremtiden. Den kommer tidsnok», skal Albert Einstein ha sagt.

Riktignok uvisst i hvilken sammenheng, men sitatet peker likevel på noe viktig. Nemlig at vi

med stor sikkerhet kan vite at fremtiden kommer, men også at det finnes ulike måter å tenke om den på. Og kanskje er det nettopp derfor det å tegne eller konstruere bilder av fremtiden kan være effektivt. Særlig gjelder dette i relasjonen mellom den spådde fremtiden og den faktiske – den som blir en del av historien (Polak, 1973). Den som vi på forhånd ikke kan vite hvordan vil se ut. Likevel tenker vi på fremtiden, og forestillinger om fortiden preger hvordan vi ser på oss selv i nåtiden, og hvordan vi ser for oss at fremtiden kan og bør bli (Andresen et al., 2015, s. 11). Fremtidsbilder kan være både positive og negative, de kan gi håp eller de kan spre frykt. Fremtidsbilder brukes også som argumentasjon for politisk endring, og ved å tegne opp fremtidsbilder kan man danne mer eller mindre spesifikke fremtidsscenarioer, som i virkeligheten kan kalles for samtidsbeskrivelser (Nordmark, 2015). Det kan ligge mye makt i å skape fremtidsscenarioer (Møller, 2010), spesielt når man antyder et behov for å lage en skisse eller en plan for en tenkt situasjon eller utvikling.¹ Fremtidsbilder kan dermed males for å fremme politiske narrativer som definerer rammer for nye tiltak (Ryymän, 2017). Dette ser vi også i skolens styringsdokumenter (Sæle, 2017; Rosland, 2025), og vi finner ønskede fremtidstilstander og visjoner som utgangspunkt for reformer og styring (Trippestad, 2014). Haug (2020) finner at språkbruken i læreplanrevisjoner som regel slår fast at behovet for endring er stort, og at den nye planen følgelig vil treffe både samtiden og fremtiden bedre enn eksisterende plan.

Det er i norsk sammenheng vanlig å innhente et kunnskapsgrunnlag før man iverksetter reformer eller andre større endringer. Rapporten *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag* dannet, sammen med *NOU 2015:8 Fremtidens skole*, grunnlaget for Fagfornyelsen som skulle implementeres i skolen i 2020 (Kvaale-Conateh, 2025). Og som det innledende sitatet viser, fremhever også Utdanningsdirektoratet betydningen av fremtiden i sin begrunnelse for de endringene som Fagfornyelsen stod for. Det første budskapet man kan lese ut av dette sitatet er at læreplanene er endret slik at kompetansen elevene utvikler skal brukes også på områder som i dag er ukjent. Videre pekes det på at det er vesentlig å *lære å lære*, fordi det gir grunnlag for læring gjennom hele livet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vi kan her identifisere den uvisse fremtiden som et argument for å endre innholdet i skolen. Her finnes også en kobling til diskursen om livslang læring som lenge har hatt en sentral posisjon i utdanningspolitikken – og som presenteres som en beredskap mot en uviss og omskiftelig fremtid (jf. Biesta, 2014). Ideen om livslang læring handler først og fremst om å utvikle menneskelig kapital for å sikre konkurransekraft og økonomisk vekst (Biesta, 2014, s. 89). Nicoll og Edwards (2004) viser til en politisk diskurs i en britisk kontekst som er opptatt av at vi befinner oss i en «ny tid» og ikke minst en ny «æra for læring», og som på den måten presenterer et narrativ om at vi må mobilisere for

¹ Jf. Det Norske Akademis ordbok/scenario.

fremtiden ved å omstille oss på en rekke felt. Apple (2015) ser dagens utdanningspolitiske situasjon i Vesten som en *vanskelig tid*, og knytter det direkte til resultatet av nyliberal og konservativ politisk styring. Det er likevel ikke slik at utviklingen kan knyttes spesifikt til den politiske høyresiden. Fra 1990-årene ble også visjonen om kunnskapssamfunnet viktig for sosialdemokratiske partier over hele den vestlige verden, blant annet som en respons på overgangen fra det postindustrielle samfunnet (Helsvig, 2022). I norsk sammenheng peker flere på at kunnskapsministere fra partier på tvers av politiske skillelinjer sammen bidro til at den norske skolen i større og større grad orienterte seg mot et internasjonalt landskap (Malkenes, 2025; Helsvig, 2022; Slagstad, 2018). Helsvig (2021) peker i den forbindelse på en kobling mellom vår tids OECD-tenkning og den sosialpedagogiske arven fra 1968, som handler om at begge retninger har nedprioritert kunnskapsinnhold i fagene til fordel for elevenes personlige vekst, og næringslivets behov for kompetanse.

En NOU har ofte en sentral plass i utformingen av ny politikk (Rosland, 2025), og kan fortelle noe relevant om hvilke ideer og meninger som rører seg i tiden. Grunnholdningen i forkant av *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag* var at norsk skole ikke var god nok på en rekke områder. En utløsende faktor for denne holdningen var PISA-sjokket ved inngangen til 2000-tallet (Løvlie, 2005; Sjøberg, 2014). Blant annet ble det rettet kritikk mot såkalt «tradisjonell klasseromspraksis» (Ryen, 2024), og inn kom isteden begreper som dybdelæring, kompetanser og ferdigheter som alle har til felles at de kan knyttes til en nyliberal retning innenfor utdanningspolitikk, med OECD som sentral aktør (Biesta, 2014; Løvlie, 2005; Sjøberg, 2014; Helsvig, 2022). Frykten for å bli akterutseilt i en globalisert verden synes å være et sentralt premiss i denne utviklingen (Børhaug, 2018), og det kan argumenteres for at når fremtiden stadig knyttes til det uvisse i utdanningsdiskursen, bidrar det til å skape en stemning om at endring er avgjørende for å henge med i både samtiden og i fremtiden.

Vi vet at *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag* spilte en vesentlig rolle for arbeidet med Fagfornyelsen. Det er etter mitt skjønn derfor viktig å se nærmere på den for å få mer kunnskap om hvordan fremtiden som konstruksjon fungerer som et argument for at skolen må endres. Fremtiden som en problemkonstruksjon er videre interessant å undersøke i lys av en pågående kritikk av læreplanen LK20 (Fauskevåg, 2022; Karseth, 2025; Ferrer, 2025), og OECDs påvirkning på norsk skolepolitikk de siste tiårene (Løvlie, 2005; Sjøberg, 2014; Slagstad, 2018; Fauskevåg, 2022; Helsvig, 2022).

Metodisk innfallsvinkel: Kritisk-retorisk linse

Metodisk vil jeg innta en kritisk-retorisk posisjon. Og ved å ta i bruk vokabular fra retorikken vil jeg i tekstanalysen forsøke å vise hvordan fremtiden brukes som et argument for å endre skolen i *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Begrepet

kairos står sentralt i retorikken og handler om at det finnes et rett øyeblikk eller en situasjonell anledning hvor en retorisk ytring kan få gjennomslag (Kjeldsen, 2018). Det kan også beskrives som «å gripe øyeblikket» (Grue, 2024), og det kan bety at også tilfeldigheter kan spille inn når et retorisk budskap blir fremsatt. Nøkkelen til å forstå hvorfor et budskap har gjennomslagskraft kan vi finne i budskapetets appell. Bitzer (1968) kalte et slikt «sammentreff» mellom tidspunkt og budskap for *den retoriske situasjonen*, og beskrev det som å treffe på en *stemning* for å endre virkeligheten. Dette kan også karakteriseres som å treffe en *tidsånd*, og ifølge Bitzer kan man i slike tilfeller lykkes i å skape en diskurs som endrer hvordan vi tenker om en sak (Bitzer, 1968; Kjeldsen, 2018).

I artikkelens analyse representerer den nyliberale vendingen fra 1980-tallet – og makten som ligger i OECD-systemet – to sentrale kontekstuelle momenter som ligger til grunn for å forstå utviklingen som ledet fram til arbeidet med Fagfornyelsen. Til sammen utgjør dette en bred retorisk situasjon som innebærer en nokså omfattende historisk og kulturell kontekst (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2023, s. 188). Enhver tekstanalyse krever kunnskap om kontekst for å forstå hvordan mening blir skapt og tolket (Veum & Skovholt, 2022), og i både *kairos* og *den retoriske situasjonen* finnes det en nøkkel til å se på timingen for en ytring.

Appell er et annet sentralt begrep i retorikken, og vi forstår vanligvis appell som et virkemiddel med mål om å vekke følelser (Kjeldsen, 2018). I klassisk retorikk utgjør begrepstrioen *etos*, *patos* og *logos* de tre viktigste argumentasjonsformene. *Mens etos* er appellen til talerens troverdighet, handler *patos* om å vekke følelser og *logos* om å ha logiske argumenter (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2023; Kristiansen, 2007). Appell forstås vanligvis som enten en oppfordring eller en tiltrekning – og kan dermed ha en forførende kraft. Dersom noe virker appellerende, virker det som regel også logisk og troverdig på mottakeren, og det fremsatte budskapet vil dermed ha gode kår. Og skal man se en NOU i lys av disse tre appellformene, vil den vanligvis skåre høyt på troverdighet i kraft av å være en offentlig norsk utredning. En NOU ansees å være en troverdig rapport som tar for seg et problem, som videre hviler på et premiss om at noe bør endres eller forbedres (Hansen, 2024).

Et annet begrep fra retorikken er *topos*. *Topos* handler om å utforske de referansepunktene en tekst påkaller (Nyrnes, 2007). Ordet *fremtid* tilbyr en rekke assosiasjoner, fra det populærkulturelle til det religiøse, og synet på fremtid har sannsynligvis også endret seg i takt med den historiske utviklingen og ved overgangen til tidlig moderne tid (jf. Polak, 1973). Det at fremtiden angår oss alle bidrar til å gi konstruksjoner av fremtiden en viss sprengkraft. Fremtiden er likevel per definisjon uvisst, og fremtidsbilder vil derfor naturligvis være konstruerte og postulerende. Også fra et vitenskapelig ståsted er det vanlig å tenke at vi ikke kan ha reell kunnskap om fremtidens hendelser (Holmen, 2024). Det vi derimot kan vite noe om er samtid og fortid – to viktige komponenter i å forstå konteksten en

retorisk ytring står i. Det er mye makt i språket, og argumentene for de endringene det blir tatt til orde for, vil da være å finne i det tekstlige. Språket er også fullt av symboler som kan bidra til å forsterke et budskap, mer eller mindre bevisst fra avsenderens side (Foss, 2018). I tillegg finnes etablerte oppfatninger og selvfølgelige sannheter som gjør at et budskap lett kan formidles.² I retorikkens topos-lære handler dette om at det finnes tematiske landskap hvor momenter og argumenter ofte settes i forbindelse med et oppgitt tema (Grue, 2024). Topos er gresk for *sted*, og i språket handler dette om mentale sammenbindinger av ord og mening som man kan si hører «logisk sammen». Et slikt eksempel finner vi i fremtidsbegrepet, hvor det å henvise til en usikker fremtid er nettopp en slik topos – og dermed fremstår som et allment logisk argument.

I analysen vil jeg se på både tekst og bilder i *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole*. Dette gjør jeg fordi hvert kapittel starter med et illustrerende bilde som supplement til kapittelets tematiske overskrift. Illustrasjoner og bilder er retoriske virkemidler og brukes vanligvis til å uttrykke et budskap eller en idé (Kalleklev & Låstad, 2025). Et bilde har ulike konnotasjoner og representerer ulike ideer, verdier og holdninger for den enkelte (Veum & Skovholt, 2022). Den meningen jeg leser ut av illustrasjonene i NOU-en er påvirket av min kjennskap til kontekst og av den kunnskapen jeg har om det tematiske i teksten, og det gir derfor mening å inkludere bildene som en del av analysen. Det sentrale momentet i analysen vil dermed være å vurdere det tematiske og symbolske samspillet mellom bilde og tekst. I analysen fokuserer jeg videre på hvordan løsninger for skolen presenteres, som grunnlag for å diskutere fremtiden som problemkonstruksjon.

² Jf. det latinske begrepet *loci communes*, snl.no.

Lyspære-idyll i fremtidens skole

Fremsiden av *Elevenes læring i fremtidens skole* er dekorert med en illustrasjon som viser en lyspære som har et kollasjlignende uttrykk.



Figur 1: Denne lyspæren pryder forsiden på NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Hvert kapittel har en lyspære som illustrerer tematikkene som tas opp. Omslagsillustrasjon, NOU 2014:7.

På innsiden av lyspæren er det grønt gress og blå himmel. På gresset finnes et forstørrelsesglass som holdes over en sommerfugl og en blomst. Like ved deles gresset av en bilvei, og vi ser både skog og bydannelse i bakgrunnen. På himmelen finnes en sirkel som skal symbolisere jordkloden, og der ser vi mennesker i ulike aldre som holder hverandre i hendene. Man kan også skimte en stemmeurne, en person som løper og et klasserom. Det finnes en lignende lyspære-illustrasjon for hvert kapittel, med ulike varianter av tematikker som assosieres med kapitteloverskriften.

I rapportens første kapittel presenteres utvalgets oppsummering og vurdering, og her gis det en gjennomgang av de viktigste anbefalingene for veien videre, for fornyelsen av skolens rammer og innhold. Sentrale stikkord er her: et bredt kompetansebegrep, dybdelæring og progresjon, fagfornyelse i skolen, temaer, problemstillinger og kompetanser på tvers av fag, kompetansebehov i det 21. århundre, samt vurderingssystemer (NOU 2014:7, kap. 1). Når fremtiden nevnes her, gjentas ulike formuleringer knyttet til at skolen må endres for å imøtekomme fremtidens arbeidslivskompetanse, men det står også en formulering om at de

tradisjonelle vitenskapsdisiplinene ikke lenger skal sette premissene for valg av innhold i skolen i fremtiden. Nedprioriteringen av vitenskapsdisiplinene forklares med at fremtidens behov handler om fagoverskridende kompetanser, knyttet til kompetanser og ferdigheter, inkludert sosiale og emosjonelle kompetanser (NOU 2014:7, kap. 1). Fremtidsbegrepets funksjon i innledningen synes å harmonere med ideen om den uvisse fremtiden som krever handling i form av endring, og for å komme utfordringen i møte må også noe vike, som her – de tradisjonelle fagdisiplinene.

I lyspæren som skal illustrere kapittel 2 *Dagens norske skole*, er det ikke noe utpreget fremtidsrettet. Her er det fokus på nåtidige motiv, som et eldre skolebygg i arkitektonisk forstand, elever som spiller på instrumenter med et klassisk rockeband-image, samt noen noter som svever rundt i skyene. Dette kapittelet tar for det meste for seg fakta og lovbestemmelser, og skiller seg på den måten fra resten av rapporten med sine mer nøkterne beskrivelser av skolen som institusjon. Dette kapittelet har altså som mål å beskrive dagens skole og holder seg til denne målsetningen.

I rapportens kapittel 3 *Elevenes læring* er eleven i fokus. I lyspæren vektlegges illustrasjoner som gir assosiasjoner til samarbeid og tenkning. Tenkningen er illustrert ved en hjerne. I lyspæren ser vi også elever som jobber digitalt. Dette samsvarer med en enighet i tiden om at fremtiden er digital – og at skolen derfor også må være det (Blikstad-Balas et al., 2020). Noen vanlige argumenter for digitaliseringen av skolen har særlig handlet om at teknologien likevel er overalt, samt at digitale løsninger gir bedre læring og kompetanse (jf. Blikstad-Balas et al., 2020; Gilje, 2017). Dette er argumenter som har møtt motbør, blant annet ved å slå i hjel forestillingen om at elever er «digital natives» (Blikstad-Balas et al., 2020). Samlet sett har dette vært med på å male frem et fremtidsbilde om at skolen må henge med i tiden når det gjelder å jobbe med digitale ferdigheter, uten å ta hensyn til hvilken annen læring det eventuelt vil gå på bekostning av. Tematisk handler kapittelet også om læringsteorier og læringsbegreper, som blant annet dybdelæring og samspillet mellom kognitiv, sosial og emosjonell læring, og det vises til en internasjonal kontekst over forskning som fremmer læring (NOU 2014:7, s. 31–41). Læring i dette kapittelet handler med andre ord om ferdigheter og språk for læring, mens innlæring av kunnskap er utelatt. Et paradoks ved Fagfornyelsen kan slik sett være at fremtidens mennesker ikke synes å trenge kunnskap i møte med den omstillingen som den uvisse fremtiden «tvinger frem» (jf. Sæle, 2017, s. 195).

Læring er et ord som har preget den internasjonale utdanningsdiskursen siden 1990-tallet, og det har ifølge Biesta (2005, 2014) utviklet seg et nytt læringspråk som brukes i utdanningssammenheng. Likeledes er ordet «læringstrykk» en nykomling i den pedagogiske terminologien, som benyttes hyppig (jf. Sjøberg, 2014). Utbredelsen av dette læringspråket er et resultat av både innflytelse fra nye læringsteorier og postmoderne kritikk av autoritære undervisningsformer (Biesta, 2014, s. 87). I sitatet under ser vi hvordan fokuset er på noe

helt annet enn på elevens hverdag i skolen. Det handler snarere om deltakelse i fremtidens samfunns- og arbeidsliv, og for eksempel mindre om skolens tradisjonelle dannelsesmandat.

Arbeidsmarkedet endrer seg raskere enn før og stiller høye krav til kunnskap og omstillingsevne både for den enkelte og for organisasjoner. I tillegg er livslang læring viktig for den enkeltes muligheter til å lykkes, blant annet for å kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnslivet. Læring i arbeidslivet handler om kapasitet og motivasjon til å utføre nye arbeidsoppgaver og mestre nye kunnskapsområder. På andre arenaer kan det handle om å mestre ny teknologi, kommunikasjonsformer eller andre endringer som påvirker den enkeltes hverdag og samfunnsdeltakelse (NOU 2014:7, s. 36).

I sitatet ser vi at livslang læring, med fokus på omstillingsevne, presenteres som en metode for å møte en uvis og omskiftelig fremtid på. Biesta (2005, 2014) har også interessert seg for hvordan det nye læringsspråket innenfor det utdanningspolitiske området er forførende, noe han mener tildekker sentrale politiske aspekt, og som dermed er nyttig for denne analysen. Som en oppsummering kan man slå fast at gjennomgangsmelodien her er at den usikre fremtiden tydelig trer frem som et argument for endring, og at den retoriske appellen ligger i det språket som føres, og som ved første øyekast gir positive assosiasjoner knyttet til læring og utvikling. Det kan være vanskelig å argumentere mot dette budskapet, da den uvisse fremtiden kan sies å være en topos, og da vi naturligvis må gjøre det vi kan for å forberede oss på den. Dette kan også knyttes til de ønsker vi har for den oppvoksende slekt; vi vil våre barn vel og ønsker å ruste dem for å henge med i tiden. I hvilken grad denne argumentasjonen har et reelt substansielt innhold, er en annen sak. Sæle (2017) peker blant annet på at det er symptomatisk at dette er et budskap som gjentas i forarbeidet til LK20, uten at det konkretiseres.

Det at fremtiden knyttes til teknologiutvikling, globalisering, kulturelt mangfold og demokrati, klima og miljø, og den raske utviklingen i kunnskapssamfunnet, står sentralt og tegner et bilde av en kompleks verden. Det er tydelig at budskapet er at vi må være forberedt på det som kommer. I et historisk perspektiv er det likevel ikke noe nytt ved at store omveltninger eller nyvinninger endrer verden – enten det er snakk om oppfinnelsen av hjulet, boktrykkerkunsten eller ymse revolusjoner (Sæle, 2017). Det er likevel ikke slik at menneskeheten alltid kan stille helt forberedt på dette, men heller må tilpasse seg endringene underveis. I likhet med Sæle mener jeg at et helt sentralt trekk ved rapporten synes å være at teknologiutvikling, globalisering og økende tempo fungerer retorisk både som en advarsel og som argument for omstilling (Sæle, 2017). Dobbelttheten som ligger i å både skremme og argumentere for gode sider ved omstilling spiller på mottakernes følelser og moral, og kan dermed medføre at det blir vanskeligere å stille seg kritisk til budskapet.

Videre i kapittel 4 *Læringsresultater* fortsetter fokuset på eleven og læring, men nå med vekt på resultater. Innledningsvis viser lyspæren oss en trapp, hvor det står et smilende barn nederst og en tilsvarende glad voksen på toppen. Den voksne, som vi kan gå ut fra er en

lærer, peker mot himmelen. I bakgrunnen ser man en grafisk fremstilling av PISA-resultatene. Budskapet synes klart; eleven kan klatre til topps, og måling og testing utgjør viktige redskaper på veien mot målet. Kapittelet begynner med å forklare at det med innføringen av læreplanreformen *Kunnskapsløftet* skjedde et skifte som endret skolens retning:

Med innføringen av Kunnskapsløftet og et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem skjedde det et skifte fra styring med hovedvekt på rammebetingelser og innsatsfaktorer i skolen i retning av styring med hovedvekt på mål og resultatinformasjon, det vil si hvilken kompetanse elevene har tilegnet seg på ulike tidspunkter i opplæringsløpet (NOU 2014:7, s. 42).

Her ser vi at kompetansebegrepet nevnes, og videre fokuseres det på kapittelets kunnskapsgrunnlag. Det er først en del om norske elevers testresultater, og så en del om forskning og prosjekter knyttet til læringsresultater, og til slutt en gjennomgang av ulike kompetanser på ulike områder. Kapittelet er gjennomgående positivt til måleverktøy, og både OECD og PISA nevnes hyppig. I tillegg tegnes det opp et skille mellom kompetanse og problemløsning på den ene siden, og innlæring av kunnskap og ferdigheter på den andre siden (NOU 2014:7, kap. 4). Til slutt kommer utvalgets vurdering, som er opptatt av at det har vært en del endring i positiv forstand, men at det trengs mer av samme medisin. Hovedbudskapet synes å være at norske elever ikke har et godt nok repertoar av læringsstrategier for å være rustet for fremtiden. Sitatet under illustrerer denne oppfatningen:

Norske elevers rapportering i internasjonale studier tyder på at de har et begrenset repertoar av læringsstrategier, og at de i liten grad bruker læringsstrategier. Utvalget vil i hovedutredningen vurdere hva som kan gjøres med innholdet i skolen for å legge til rette for økt bruk av læringsstrategier blant norske elever. Å ha evne til utstrakt og differensiert bruk av læringsstrategier er viktig både for læring i skolen og i et perspektiv om livslang læring (NOU 2014:7, s. 52).

Her vises det til internasjonale studier for å underbygge påstanden om at norske elever ikke holder mål. Dette illustrerer at norsk skolepolitikk er under en sterk internasjonal påvirkning (jf. Sjøberg, 2014). Videre kan det, som flere har forsket på, pekes på at det tradisjonelle allmenndanningsaspektet er erstattet av en individualiserings- og kvantifiseringskultur i skolen (Sjøberg, 2014; Skarpenes, 2021). Det fokuseres på enkeltindividet, men ikke nødvendigvis fordi man har danning som målsetning. Det som henspiller på følelser og moral i dette kapittelet handler om at norske elever henger etter i den internasjonale konkurransen som skolen er blitt, og at den eneste måten skolen kan bøte på dette på, er å omstille og endre seg. Og dersom man ikke blir presentert for alternative syn på dette budskapet, er det logisk at det fremstår som et kritisk problem som må løses. Men kritiske innvendinger har etter hvert kommet til. Blant annet peker Æsøy (2022) på at vi i dag lever i et vurderingssamfunn

der alt stadig skal forbedres, og det viktigste målet ved fremtidens skole ser ut til å være at elevene *presterer* bedre. En utfordring med dette læringssynet er at det for mange elever skaper en følelse av å aldri være god nok, og at det som en konsekvens kan hindre elevene i å tenke fritt og selvstendig (Æsøy, 2022).

Det påfølgende kapittelet, kapittel 5 *Kompetanse*, kan ses som en naturlig fortsettelse av tematikken læringsresultater. I lypære-illustrasjonen ser vi elever som holder hender i en ring, en som hopper over et hinder, noen som forsker i et laboratorium, samt et forstørrelsesglass. Det er med andre ord en illustrasjon med positive konnotasjoner, og assosiasjonene den kan vekke hos mottakeren, kan være viktigheten av samarbeid, samt å kunne både forske og løse utfordringer sammen. Ser man videre på kapittelet, trer det også her frem koblinger til hvordan man skal forholde seg til den uvisse fremtiden. I dette kapittelet løftes særlig kompleks problemløsning frem som noe som vil være viktig for skolen å jobbe med. Teorier som tar for seg kompetanser for det 21. århundret blir også løftet frem, og sitatet under viser at man må se ut mot verden for å finne løsninger:

I hovedutredningen vil utvalget vurdere hvordan globale og nasjonale utviklingstrender bør få følger for skolens innhold og diskutere utfordringer knyttet til implementering og vurdering av eventuelle endringer (NOU 2014:7, s. 12).

Internasjonale utdanningstrender er en rød tråd i rapporten. Ser man videre til kapittel 6 *Fag i grunnopplæringen*, presenteres utvikling og struktur i skolefagene, mens det i kapittel 7 *Læreplaner og vurderingssystemer* fokuseres på læreplanmodeller, elevvurdering, nasjonale prøver og kvalitetsvurdering. Begge kapitlene uttrykker at overgangen til kompetanseorienterte læreplaner, som kom med *Kunnskapsløftet LK06*, var et viktig skifte som representerer veien videre for den norske skolen (NOU 2014:7, kap. 6 og 7). Det kan argumenteres for at kapitlene er i tråd med tidsånden ved at det vektlegges at man må vurdere hvordan globale og nasjonale utviklingstrender må implementeres i læreplanarbeidet. Dette kan vi særlig se når budskapet fra kompetanse-kapittelet forsterkes i rapportens siste del, kapittel 8 *Kompetanser for det 21. århundre*. Det er her snakk om teorier og modeller som omhandler såkalte kompetanser for det 21. århundret, som i stor grad har påvirket hvordan man bør se på hvilke ferdigheter som trengs for å møte fremtiden (Geisinger, 2016).

Hilt, Riese og Søreide (2019) peker på at denne typen teorier har fått konsekvenser for hvordan det konstrueres et bilde av en type idealelev i det skolepolitiske arbeidet. Denne idealeleven er kreativ, ansvarlig, samarbeidsvillig, engasjert og selvregulert, og har full kontroll over seg selv. Lypæren i dette kapittelet viser ulike teknologiske fremskritt, en valgurne, unge mennesker som samarbeider rundt et bord, samt noen voksne med stresskoffert under armen. Dette gir et inntrykk av kompleksitet og behovet for mennesker

som skal utvikle seg til demokratisk skodde medborgere og til å mestre et fremtidig arbeidsliv. Tematisk handler denne delen om sentrale internasjonale prosjekter, som UNESCO-rapporten *Learning: The Treasure Within* (1996) og kompetanse-prosjektet *DeSeCo*.³ Vi kan her lese om samarbeid og nettverk, samt se modeller av kompetansebegrepet, og vi møter ord som *skills* og *outcomes* – kompetanser og utbytte – som igjen kan knyttes til begrep som læringstrykk og vurdering for læring. Videre vises det til at ulike organisasjoner har blitt invitert til å mene noe om hvilke kompetanser de anser som viktige i skolen. Det er altså snakk om å la aktører som ikke har noe med skolen å gjøre få være med i reformarbeidet (jf. Biesta, 2014; Løvlie, 2005; Knain, 2005; Sjøberg, 2014). Ett budskap som kan leses ut av dette er at skolen er allemannseie, og at elevene kan betraktes som tannhjul i et markedsorientert samfunnsmaskineri. Det legges ikke skjul på bånd til store, private, internasjonale aktører som for eksempel Microsoft, Intel og Cisco, alle aktører innenfor det internasjonale software-markedet (NOU 2014:7, s. 111). I det hele tatt understreker dette siste kapittelet at veien videre mot hvordan utfordringer knyttet til fremtidens skole skal løses, vil være et samarbeid mellom forskere, offentlige myndigheter og Kursivert «Ett» (tallord) – er det tilsiktet? Ellers «Et budskap». næringsliv (NOU 2014:7, s. 126), som videre kan kobles til nyliberale ideer og politikk som ser elevene i et humankapital-perspektiv (Malkenes, 2025).

Løsninger for fremtidens skole

En gjennomgang av NOU-ens samtlige kapitler, med lyspære-illustrasjonen som inngang, gir inntrykk av en rapport som ønsker å skape positive assosiasjoner til ideen om fremtidens skole, men med en medfølgende advarsel. Det males ingen mørke skyer på himmelen i disse lyspærene, og det hintes vagt om fremtidsscenarioer i den forstand at det samlede budskapet synes å være elevens vei mot voksenlivet. Gitt at retorikk grunnleggende handler om å overtale noen til å tro på et fremsatt budskap (Kjeldsen, 2018), vil en passende illustrasjon kunne bidra til å forsterke budskapet. Lyspære-illustrasjonene er nok ment som en tematisk innramming, og det noe «svevende» uttrykket gir leseren en mer eller mindre harmonisk inngang til teksten. Om dette er bevisst eller ubevisst er derimot vanskelig å bedømme, men det fremstår som en mismatch mellom lyspærene og deler av de tekstlige budskapene. I teksten fremstilles fremtiden som uviss, og budskapet er at handling må til for å unngå farene ved å bli hengende etter i den skolen som skal utformes. Rosland (2025) har undersøkt farekonstruksjoner i forarbeidene til Fagfornyelsen og viser til at det i innledningen til *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole* blir formulert en problemforståelse for den kommende skolereformen: «Endringene i samfunnet og kunnskapsutviklingen skjer i et

³ Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, OECD, jf. Knain (2005).

stadig høyere tempo. Dette er ikke nytt, men det stiller økte krav til endring av kompetanser, både for enkeltindividet, for samfunns- og arbeidslivet, og for skolen» (NOU 2014:7, s. 7). Sitatet er symptomatisk for budskapet i rapporten, og Rosland (2025) sammenligner faren som her tar form med et ukontrollerbart og stadig akselererende lyntog. Poenget er at frykten finnes i redselen for å ikke komme med på toget, som videre assosieres med det konstruerte behovet for uspesifikke kompetanser som NOU-en fremhever (Rosland, 2025). En konsekvens av å ikke henge med i utviklingen vil da være at den kompetansen man sitter igjen med vil være for gammel og ikke lenger brukbar (Rosland, 2025). Dette er i og for seg et nokså alvorlig budskap som ikke bør stå uimotsagt, særlig ikke i lys av en ellers ukritisk tro på såkalte generelle kompetanser og ferdigheter.

I lesningen av rapporten oppleves *endring* som det mest sentrale løsningsforslaget til hvordan skolen skal møte den uvisse fremtiden. Dette vises også i oppsummeringen til slutt i rapporten ved at det presenteres en punktliste over ulike aspekter utvalget har lagt til grunn i rapporten. Her nevnes kompetansebegrepet, dybdelæring, elevvurdering og andre begrep som også er sentrale i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Teorier om kompetanser for det 21. århundret fremstår som en rettesnor og en løsning for hvordan skolen kan møte fremtiden, og som et siste punkt trekkes anbefalinger fra internasjonal forskning og trender i tiden frem:

Anbefalingene fra en rekke internasjonale prosjekter som vurderer hvilke kompetanser det vil være behov for i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Prosjektene stiller spørsmål ved om innholdet i dagens skole i tilstrekkelig grad forbereder elevene på livet etter skolen (NOU 2014:7, s. 8).

Igien stilles det spørsmål om skolens evne til å håndtere fremtidens samfunns- og arbeidsliv, og det vises til hvilke kompetanser det vil være behov for i fremtiden. Utvalget viser også gjennomgående til at NOU-en befinner seg i et fellesskap med en rekke andre rapporter, forskning og pedagogiske teorier og læringsfilosofier. En NOU har i utgangspunktet høy troverdighet og kan ha en reell påvirkning på utforming av politikk (Rosland, 2025). Det er avsenderens troverdighet, eller etos, som gir kraft til et gitt budskap. Etos er likevel en foranderlig størrelse, og man setter troverdigheten sin i spill hver gang man henvender seg til noen (Kjeldsen, 2018, s. 87). Dette gjelder også for NOU-er. Lesning av denne NOU-en med et kritisk blikk etterlater i tillegg et bilde av en rapport som gjentar seg mye på veien mot å argumentere for at skolen må endres, og det mer implisitte budskapet ser ut til å være at innholdet i skolen må tilpasse seg den nyliberale utdanningsdiskursen, anført av OECD. Gjennomslagskraften til budskapet finner man i den retoriske situasjonen (Bitzer, 1968), ved at konteksten gir ladning til fremtidskonstruksjonen i NOU-en, og at budskapet om at skolen må endre seg er noe som dermed fremstår logisk.

Ser man på konteksten, kan man også lettere forstå problemkonstruksjonen som lå til grunn for at det var en konsensus om at skolen måtte forbedres. Felles for alle politiske reformer og endringer er at det finnes en problemkonstruksjon. Det kan i noen tilfeller være snakk om problemer som ikke allerede er fremtredende, men som offentlige myndigheter av en eller annen grunn fremsetter – og som så står i fare for å få politiske konsekvenser (Bacchi, 2012). Vi lever i en æra hvor problemløsning står høyt på dagsorden, og det er derfor nødvendig å stille kritiske spørsmål til ulike samfunnsproblemer som presenteres (Bacchi, 2012). Dannelse av problemkonstruksjoner trenger ikke å forstås som feilaktige antakelser som skal avsløres (Bacchi, 2012). Problembeskrivelser kan også ha et positivt utgangspunkt, selv om de får uheldige konsekvenser (Bacchi, 2012). I mandatet til Ludvigsen-utvalget, som leverte to rapporter om fremtidens skole til Kunnskapsdepartementet, var fremtidens skole allerede en del av «bestillingen». Utvalgets oppdrag var å fornye innholdet i grunnskolen og fagene i videregående opplæring for at fagene skulle få et mer relevant innhold og sammenhengen mellom fagene skulle bli tydeligere. Det ble også formulert som et hovedmål at elevene i fremtiden skulle lære mer i hvert enkelt fag og at de skulle bruke denne kunnskapen i forskjellige situasjoner (Rødal & Karv, 2018). Dette målet er interessant fordi det antyder at det både er noe klart og uklart ved elevenes læring med tanke på det som fremtiden har å by på, uten at det utdypes hva dette dreier seg om. Et annet interessant aspekt er at fellesnevneren for begge rapporter synes å være at de fokuserer på *farene* for å ikke henge med i fremtiden (Rosland, 2025). Ved å særlig vektlegge virkninger av globalisering og peke på den kosmopolitiske verdensborgeren, bygger de opp under denne farekonstruksjonen (Børhaug, 2018; Rosland, 2025). Rosland (2025) peker også på at arbeidet til Ludvigsen-utvalget har elementer av presentisme, ved å gi inntrykk av at nåtiden er universell og lik for alle land – og i tillegg uteblir i stor grad blikket på fortiden. Dette er et perspektiv som tilbyr en forklaring på hvorfor budskapet om den raske samfunnsutviklingen og den uvisse fremtiden ser ut til å ha en slik appell, for både avsenders og mottakers del. Legger man til lypære-idyllen som illustrasjonene konnoterer, kan man få inntrykk av at fremtiden både er usikker og lys, men det krever at vi endrer skolen og tilpasser oss en markedsstyrt internasjonal orden.

Det utviklings- og tempoperspektivet (Rosland, 2025) som kan leses ut av *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole* kan, slik jeg ser det, kobles til nyliberal ideologi (Sjøberg, 2014; Slagstad, 2018; Telhaug, 1990; Tønnessen, 1995). Det kan også kobles til den uformelle makten OECD har fått over norsk skole via PISA og teorier som «ferdigheter for det 21. århundre» (Børhaug, 2018; Sjøberg, 2014). Videre synes det å være et helt system av ikke-statlige aktører som engasjerer seg i skole og postulerer hva skolen bør fokusere på, og som representerer en radikal endring fra tidligere skolepolitisk utvikling (jf. Tønnessen, 1995). Dette er et perspektiv som kan sammenfalle med det presentistiske perspektivet og en

kollektiv mangel på å se noe annet enn nåtiden som viktig (Hartog, 2003/2015), samt det nevnte kravet om at samfunnet må akselerere raskere for å unngå å sakke akterut (Rosa, 2005/2013).

Avslutning

Det fremstår som et hovedfunn i denne artikkelen at kompleks problemløsning og kompetanser for det 21. århundret, i møte med en usikker fremtid, synes å være det mest sentrale ved dagens skolepolitiske diskurs. Artikkelen viser at ideen om at fremtiden er uviss og krever at vi omstiller oss, fungerer som et sentralt argument i forarbeidet til Fagfornyelsen. At fremtiden er uviss, er videre en topos som bidrar til å gi budskapet kraft og appell, i tillegg til å være et budskap som spiller på lag med den internasjonale utdanningskonteksten og OECD som premissleverandør. Dette er en virkelighet som står i kontrast til den pedagogikken som ble forfektet mot slutten av 1970-tallet, hvor skolen først og fremst skulle være et sted elevene skulle være, vokse, blomstre og sosialiseres, og hvor noen til og med mente at vi hadde verdens beste skole (Sjøberg, 2014). Etter PISA-sjokket fikk mange et annet syn, og Fauskevåg (2022) finner at vi fikk et «systemskifte» med *Kunnskapsløftet* i 2006, som resulterte i at kompetanser ble et gjennomgående begrep for det elevene skal lære i grunnopplæringen (jf. Andreassen & Tiller, 2021). Også Slagstad (2018) har problematisert at kunnskap er erstattet av kompetanser og at OECD har fått for mye makt over norsk utdanningspolitikk. Det er ikke noe nytt at det blir rettet kritikk mot skolen fordi den ikke forandrer seg, eller i for liten grad speiler samfunnet (Blikstad-Balas et al., 2020). Påvirket av den tiden man lever i, danner hver kulturell epoke sine egne unike bilder av fremtiden (Polak, 1973), og jeg har i denne artikkelen forsøkt å vise at konstruksjoner av fremtidsbilder kan sees som et retorisk virkemiddel som kan få stor innflytelse på hvordan skolepolitikk utformes. Sagt på en annen måte: Vi bryr oss om skolen, og vi vil at elevene skal henge med og klare seg i livet. Vi ønsker også et godt samfunn, både nå og i fremtiden. Og det er først når man ser bak den problemkonstruksjonen om at skolen er for dårlig og ser den i sammenheng med politiske strømninger, og særlig ideen om eleven som humankapital, at det blir enklere å stille seg kritisk til både problemkonstruksjonen og løsningsforslaget. Et annet trekk ved rapporten som kan være verdt å bemerke handler om substans. Formuleringer gjentas gjennomgående, og det brukes mye plass på et tidsriktig vokabular knyttet til det nye læringsspråket og til å greie ut om fagovergripende kompetanser. En alternativ NOU kunne kanskje ha hatt «Elevenes læring i skolen» som tema, og budskapet kunne ha lagt seg mer på linje med Einstein, og sagt at vi må forholde oss til det vi vet nå, og la fremtiden komme når den kommer.

Referanser

- Andreassen, S.-E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2015). *Å gripe fortida. Innføring i historisk forståing og metode*. Samlaget.
- Apple, M. W. (2015). Reflections on the Educational Crisis and the Tasks of the Critical Scholar/Activist. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1–17. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.90>
- Bacchi, C. (2012). Introducing the “What’s the Problem Represented to be?” approach. Bletsas, A. & Beasley, C. (Red.), *Engaging with Carol Bacchi: Strategic Interventions and Exchanges*. University of Adelaide Press, 21–24.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 54–66.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1(1), 1–14.
- Blikstad-Balas, M., Kornhall, P. & Nilsson, J. (2020). *Det store digitaliseringseksperimentet i skolen*. Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap – mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 35(3–4), 268–278. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07>
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 109–123.
- Ferrer, M. (2025). Historiens marginalisering i grunnskolenes læreplaner. Børhaug, K. & Helsvig, G. (Red.). *Kampen om samfunnsfaget*. Pax Forlag.
- Foss, S. (2018). *Rhetorical Criticism. Exploration and Practice*. Waveland Press.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st Century Skills: What Are They and How Do We Assess Them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245–249.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.
- Grue, J. (2024). Kairos. I *Store norske leksikon*. Hentet 23. juni 2025 fra snl.no
- Hansen, T. (2024). Norges offentlige utredninger (NOU). I *Store norske leksikon*. Hentet 2. november 2024 fra snl.no
- Hartog, F. (2003/2015). *Regimes of Historicity*. Columbia University Press.
- Haug, P. (2020). Fagfornyinga i reformhistorisk perspektiv. *Bedre skole*, publisert 30.12.2020.
- Helsvig, K. (2021). Det lange 1968 i norsk pedagogikk og skole. I K. Dørum, Ø. Tønnesson & R. H. Vaags (Red.), *Arven etter 1968*. Cappelen Damm Akademisk, 233–255.
- Helsvig, K. (2022). Kunnskapssamfunnet og nasjonen – den internasjonale vendingen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 5–17.
- Hilt, L. T., Riese, H. & Søreide, G. E. (2019). Narrow identity resources for future students: The 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 384–402.
- Holmen, H. A. (2024). Teorier om kunnskap. I *Store norske leksikon*. Hentet 14. mai 2025 fra snl.no
- Johannessen, Lars E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2023). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget, 8. opplag.
- Kalleklev, K. & Låstad, E. (2025). Illustrasjon. I *Store norske leksikon*. Hentet 14. mai 2025 fra snl.no
- Karseth, B. (2025). Skandinavisk læreplanpolitikk – i takt eller utakt. Trippestad, T. A., Roos, M. & Eidsvik, E. (Red.). *Utdanningspolitikk som krisefabrikk – håndbok for norske skolekriser*. Cappelen Damm Akademisk, 53–74.
- Kjeldsen, J. E. (2018). *Vor tids retorik. Indføring i moderne retorisk teori og metode*. Akademisk Forlag.
- Knain, E. (2005). Definering og valg av kompetanser – DeSeCo. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(1), 45–54.
- Kristiansen, H.-I. (2007). Retorikkens utvikling. I O. Nordhaug & H.-I. Kristiansen (Red.), *Retorikk, samtid og samfunn*. Forlag 1.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvaale-Conateh, L. A. (2025). Fagfornyelsen. I *Store norske leksikon*. Hentet 22. september 2025 fra snl.no
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89 (4), 269–279.

- Malkenes, S. (2025). *Humankapitalen. Framveksten av et nytt kunnskapsregime i norsk skole i perioden 1988–2008, med vekt på OECDs rolle*. Doktorgradsavhandling, NTNU, 2025:301.
- Møller, P. (2010). *Diskursiv konstruksjon av framtid. Scenarier i offentlige utredninger som retorisk praksis*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Nicoll, K. & Edwards, R. (2004). Lifelong learning and the sultans of spin: Policy as persuasion? *Journal of Education Policy*, 19(1), 43–55.
- Nordmark, J. (2015). *Med en framtida demokrat som adressat. Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992–2010* [Doktorgradsavhandling]. Mälardalens högskola.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Nyrnes, A. (2007). Retorisk pedagogikk. I O. Nordhaug & H.-I. Kristiansen (Red.), *Retorikk, samtid og samfunn*. Forlag 1.
- Polak, F. (1973). *The image of the future*. Elsevier Scientific Publishing Company.
- Rosa, H. (2005/2013). *Social Acceleration. A New Theory of Modernity*. Columbia University Press.
- Rosland, S. (2025). Inn i det ukjende: Konstruksjonen av farar i forarbeida til Fagfornyninga. I T. A. Trippestad, E. Eidsvik & M. Roos (Red.), *Utdanningspolitikk som krisefabrikk*. Cappelen Damm Akademisk, 75–96.
- Ryen, E. (2024). Valg av fagstoff og progresjon som didaktiske utfordringer i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget, 44–65.
- Ryymen, T. (Red.) (2017). *Historie og politikk. Historiebruk i norsk politikkutforming etter 1945*. Universitetsforlaget.
- Rødal, A. & Karv, H. (2018). Dybdelæring og nye fag i fremtidens skole. *Utdanningsforskning.no*. Publisert 02.12.2018. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/dybdelaring-og-nye-fag-i-fremtidens-skole/>
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30–43.
- Skarpenes, O. (2021). De unges problem – individualisering og kvantifiseringskultur i skolen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 38(1), 139–153.
- Slagstad, R. (2018). Når OECD tar makten – om det nye skolepolitiske kunnskapsregimet. *Bedre skole*, publisert 08.11.2018.
- Sæle, C. (2017). Samordning og omstilling. Historiebruk i Ludvigsen-utvalgets utredninger om fremtidens skole. I T. Ryymen (Red.), *Historie og politikk. Historiebruk i norsk politikkutforming etter 1945*. Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (1990). *Den nye utdanningspolitiske retorikken. Bilder av internasjonal skoleutvikling*. Universitetsforlaget.
- Trippestad, T. A. (2014). Visjonærstillingen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(6), 410–423.
- Tønnessen, L. K. B. (1995). *Norsk utdanningshistorie. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsløftet 2020 – hvorfor har vi fått nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hvorfor-nye-lareplaner/> hentet: 4. september 2026.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2022). *Tekstanalyse. En innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Æsøy, K. O. (2022). Kritisk blikk på vurdering for læring. *Bedre skole*, 3/2022.