

Sammendrag

Fokuset i denne studien er rettet mot en relativ ny problematikk som preger debatten om skolen: barn og unges psykiske helse. Flere studier har de siste årene avdekket en bekymringsfull utvikling i norske elevers psykiske helse, og årsaken til dette blir blant annet adressert til prestasjonsrelatert stress i skolen. Det er dermed interessant å undersøke hvilken plass elevenes helse får i skolepolitiske dokumenter, for som vi skal se er elevenes helse formulert som et ansvar tilknyttet skolen. Studiens problemstilling er: *Hva vektlegges i tenkningen om fremtidens skole; elevenes resultater eller elevenes helse?*

For å besvare problemstillingen benyttes den tekstanalytiske tilnærmingen diskursanalyse. Intensjonen er å avdekke hvilke forståelser og mulige prioriteringer fremtidens skoletenkning er preget av. Studiens datagrunnlag består av Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meldingen foreslår en omfattende fornying av læreplanverket i skolen, og bygger på Ludvigsen-utvalgets utredninger av hva elevene vil ha behov for å lære i skolen i fremtiden. Slik sett har meldingen et fremtidsrettet perspektiv, og kommer med anbefalinger og ønsker for fremtidens skole

At skolen har et mandat som både innebærer å utvikle et solid kunnskapsgrunnlag men også å ivareta elevenes psykiske helse kommer fram i Meld. St. 28. Dermed ser det ut til at den utdanningspolitiske tenkningen legger elevenes helse og elevenes prestasjoner til grunn som ønsker og behov for fremtidens skole. Samtidig indikerer funnene i analysen at det er elevenes resultater og prestasjoner som viser seg å være det styrende for de anbefalinger som foreslås. Det stilles derfor spørsmål ved om resultater og prestasjoner er det som prioriteres i tenkningen om fremtidens skole. I meldingen identifiseres også konkurrerende forståelser og noen interne motsetninger, dette synliggjør at det er vanskelig å koble psykisk helse med resultater og prestasjoner i skolen. Med dette utgangspunktet vurderes det også om skolen er gitt et utfordrende mandat. Kort oppsummert ser denne studien på hvilke prioriteringer den norske utdanningspolitikken er preget av, samt mulige motsetninger og spenninger.

Forord

Å skrive en masteroppgave er, som mange har uttrykt før meg, en krevende prosess. Denne oppgaven har til tider medført strevsomme dager og frustrasjon, men (og heldigvis) viser ikke denne oppgaven alle sidespor og blindveier. Mest av alt har det vært en lærerik og spennende prosess, og jeg er stolt over både det endelige produktet og over å ha fullført.

Jeg fant tidlig ut av tema for oppgaven og har aldri gjennom denne prosessen sett meg tilbake. I løpet av 5 år med studier i pedagogikk er det utdanningspolitikk som virkelig har engasjert meg og fanget min interesse. At jeg har stortrivdes med tema og problemstilling tror jeg er årsaken til at jeg sitter igjen med gode minner fra vårsemesteret 2017.

Det er noen spesielle jeg vil rette en takk til som har betydd ekstra mye i denne prosessen:

Min veileder, Heidun Oldervik, for konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord

Min flinke studievenninne Marianne for alle timer sammen på lesesalen og gode samtaler

Min snille, lyttende og tålmodige samboer Kristoffer

Min kjære og støttende familie; Pål, Inger og Betina

Til slutt vil jeg komme med noen (u)pedagogiske visdomsord sitert av min bestemor Aud Kristine Berglie, som for øvrig ikke er relevant for denne oppgaven men som fortjener å bli skrevet ned:

«Man skal aldri bruke kjeft på barn!» og «Barn burde ikke hatt lekser!»

God lesing!

Trondheim, 18/05/17

Celine Berglie

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
2. Konteksten for studien	5
2.1. En ny problematikk i skolen.....	5
2.2. Skolens omfattende mandat	7
2.3. Læreplanen – et styringsdokument og en idébærer	9
2.4. Oppsummering	9
3. Diskursanalyse: teori og metode	11
3.1. Den tekstanalytiske tilnærmingen diskursanalyse.....	11
3.2. Diskursbegrepet.....	11
3.3. Vitenskapssyn: Et fortolkende utgangspunkt	12
3.4. Diskursteori	13
3.4.1. Representasjoner	13
3.4.2. Dominerende representasjoner.....	13
3.4.3. Motstand.....	14
3.5. Diskursanalyse	15
3.6. Neumanns analysesteg	15
3.6.1. Kulturell kompetanse som en forutsetning for diskursanalytikeren.....	16
3.6.2. Neumanns 1. steg: valg og avgrensning av diskursen.....	17
3.6.3. Neumanns 2. steg: identifikasjon av diskursens representasjoner	17
3.7. Meld. St. 28 som datagrunnlag.....	18
3.8. Validitet, reliabilitet og eget forskningsståsted	19
4. Analyse og resultater	23
4.1. Tilegnelse av kulturell kompetanse	23
4.2. Avgrensning av diskursen	24
4.2.1. Avgrensning av representasjonene.....	25
4.3. Identifikasjon av representasjoner	26
4.3.1. Identifikasjon av representasjoner i Meld. St. 28.....	27
4.3.2. Identifikasjon av dominerende representasjoner i Meld. St. 28	40
4.3.3. Inneholder Meld. St. 28 konkurrerende representasjoner?.....	44
5. Oppsummering og avsluttende refleksjon	47
5.1. Hvilken del av skolens mandat blir prioritert i tanken om fremtidens skole?.....	48
5.2. Er skolen gitt et paradoksalt mandat?	50
5.3. Det kreves diskursivt arbeid for å vedlikeholde en representasjons dominans	50
5.4. Kan min forforståelse og mine valg ha ført til at jeg har oversett noe vesentlig?.....	51
5.5. Veien videre	53
6. Sluttkommentar	55
7. Litteraturliste	57

1. Innledning

Norske barn og unge har svært god helse i et globalt perspektiv. Men nyere forskning, utført av blant annet Andersen og Bakken (2015), NOVA (2015) og Sletten og Bakken (2016) viser til at omfanget av psykiske plager blant norske barn og unge er økende. I Opplæringsloven står det beskrevet at skolen aktivt skal arbeide for å fremme elevenes helse: «Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane» (Opplæringslova, 1998, § 9a-4). Likevel viser det seg at psykiske plager og lidelser er et økende helseproblem. En av årsakene til denne bekymringsfulle utviklingen adresseres blant annet til prestasjonspress i skolen.

Det vises i senere stortingsmeldinger (f. eks. St. meld. Nr. 47 (2008-2009); Meld. St. 34 (2012-2013)) til at skolen er en viktig arena for å ivareta og fremme god helse i den norske befolkningen. Men til tross for at styringsdokumentene fastslår at elevenes psykiske helse angår skolen, er ikke dette en garanti for at helsefremmende arbeid praktiseres. Ser vi på den solide statlige satsingen på den såkalte «kunnskapsskolen» (f. eks. St. meld. Nr. 30 (2003-2004); St. meld. Nr. 31 (2007-2008)), er det muligens grunn til bekymring for om elevenes psykiske helse kommer i bakgrunnen for mer prestasjonsorienterte prioriteringer i skolen. Torbjørn Røe Isaksen (2013), som i skrivende stund er kunnskapsminister, skriver i et innlegg på regjeringens nettsider:

Da skoleresultatene fra internasjonale undersøkelser kom på begynnelsen av 2000-tallet, skapte de sjokkbølger. Den norske skolen var ikke verdens beste. Vi var middelmådige. [...] For å nå målene må vi prioritere. Det er mange gode tiltak i skolen, men denne regjeringen vil prioritere det viktigste først: Tiltak for mer kunnskap.

Budskapet er klart og tydelig: tiltak for mer kunnskap skal prioriteres i den norske skole. Det erkjennes fra skolepolitisk hold at god psykisk helse også er viktig, men gjenstår det å se hvilken plass elevenes psykiske helse får i statlige papirer. Det er det som er denne studiens anliggende: ved hjelp av en diskursanalytisk tilnærming skal jeg identifisere hvordan elevenes psykiske helse og elevenes prestasjoner og resultater kommer til uttrykk i skolepolitiske dokumenter.

Problemstillingen blir derfor: *Hva vektlegges i tenkningen om fremtidens skole; elevenes resultater eller elevenes helse?*

Den norske grunnskolen er gitt et omfattende mandat som konkretiseres i formålsparagrafen og den øvrige delen av opplæringsloven. Her står det beskrevet hva som er formålet med opplæringen. I denne studien er det skolens mandat om kunnskapsutvikling og skolens mandat om helsefremmende arbeid som vil være fokus når vi skal se hvilken del av skolens formål som

kommer til uttrykk og er den dominerende i tenkningen om fremtidens skole. Med tanke på at det den siste tiden har vært mye fokus på psykiske helseproblemer blant barn og unge som et resultat av blant annet prestasjonspress, er det både aktuelt og interessant å se hvordan disse to forholdene kommer til uttrykk i den utdanningspolitiske tenkningen. Hva blir fra skolepolitisk hold ansett som skolens viktigste oppgave? Slik sett er målet å kaste lys over mulige prioriteringer fra skolepolitisk hold.

Denne studiens datagrunnlag er Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*, som heretter vil benevnes Meld. St. 28. Stortingsmeldingen kommer med forslag til hvordan fremtidens skole skal se ut. Ved å benytte denne stortingsmeldingen kan man si noe om tenkningen om fremtidens skole da den uttrykker hvilken utvikling som er ønskelig. Jeg skal analysere hvordan de to ulike delene av skolens mandat som tidligere er presentert kommer til uttrykk i Meld. St. 28 og om en av delene viser seg å være dominerende. Disse delene av skolens mandat vil betegnes som «resultater og prestasjoner» og «helse og livsmestring». Diskursen som skal analyseres vil dermed være «norsk utdanningspolitikk med vekt på elevenes resultater og elevenes helse i tenkningen om fremtidens skole». For enkelthetens skyld vil diskursen videre omtales som den norske utdanningspolitiske diskursen. Hensikten er å avdekke hva som fra skolepolitisk hold prioriteres av skolens mandat i en tekst som omhandler fremtiden. Meld. St. 28 bygger sine anbefalinger om fremtidens skole på samfunnsbehov, og det er derfor interessant å se hvilken plass forbedret helse og «mer kunnskap» har fått i denne meldingen.

Ved å benytte den tekstanalytiske tilnærmingen diskursanalyse er målet å kunne si noe om politiske oppfattelser og prioriteringer på bakgrunn av utsagn. Ved å trekke ut utsagn fra den aktuelle stortingsmeldingen ønsker jeg å vise hvilke oppfattelser som eksisterer og synes å styre politikken på det utdanningspolitiske feltet. Hensikten er å analysere dokumentet med utgangspunkt i hva som faktisk står der. Men studien er også opptatt av mer enn det som deskriptivt kan belyses, og avslutningsvis vil jeg derfor diskutere funnene opp mot skolens mandat og mulige prioriteringer i den utdanningspolitiske diskursen.

Kapittel 2 vil ta for seg konteksten for oppgaven. Dette kapittelet vil se på tidligere forskning og studier om norske barn og unges psykiske helse og ser samtidig på mulige årsaker til psykiske helseproblemer. Dette settes videre i sammenheng med skolens mandat, før det gjøres rede for hvordan læreplaner gjenspeiler samfunnsutviklingen og samfunnsønsker. Kapittel 3, metodekapittelet, tar opp den tekstanalytiske tilnærmingen diskursanalyse, diskursbegrepet, diskursteorier og Neumanns analysesteg. Avslutningsvis vil dette kapittelet presentere Meld. St.

28 som datagrunnlag før jeg vurderer validitet, reliabilitet og eget forskningsståsted. I kapittel 4 vil Meld. St. 28 analyseres med utgangspunkt i aktuell diskursteori og ved hjelp og inspirasjon fra Neumanns analysesteg. I analysen vil funnene bli presentert fortløpende. I kapittel 5 vil jeg oppsummere kort resultatene av analysen og diskutere hva funnene kan fortelle oss ytterligere om den norske utdanningspolitiske diskursen. Derneft følger kapittel 6 som inneholder en kort sluttcommentar.

2. Konteksten for studien

2.1. En ny problematikk i skolen

En mulig definisjon av psykisk helse er den mentale tilstanden hvert enkelt individ innehar (Bø og Helle, 2008). Det handler i korte trekk om hvordan man har det. Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer mental helse som:

(...) a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community (WHO, 2014)

Som vi skal se i den kommende analysen av Meld. St. 28 anbefales det noen temaer som skal være overordnede i skolen, blant annet «folkehelse og livsmestring». Beskrivelsen av hva «folkehelse og livsmestring» har som intensjon å utrette har likheter med WHO sin forståelse av hva «a state of well-being» innebærer. Her blir det i likhet med definisjonen til WHO trukket frem at elevene skal kunne mestre eget liv og ha kunnskap, ferdigheter og holdninger for å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. I tillegg blir forhold som trivsel, livsglede, egenverd og betydningen av god helse trukket frem som sentrale aspekter temaet skal favne. Temaet «folkehelse og livsmestring» blir i Meld. St. 28 beskrevet slik:

Et tredje tema departementet vil prioritere i læreplanverket, er folkehelse og livsmestring. Det er nedfelt i formålsparagrafen at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 39).

De siste årene har vi sett at psykiske helseplager blant unge har vært gjenstand for diskusjon på flere arenaer. Bekymringene om unges psykiske helse har blant annet vært utløst av forskningsresultater som tyder på en forverring av tilstanden til unges psykiske helse, og av ulike medier som setter temaet på dagsorden. Flere større undersøkelser i Oslo viser en betydelig økning i andelen unge som sliter med psykiske plager (Andersen og Bakken, 2015). I 1996 utgjorde ungdom med høyt nivå av plager 12 prosent mot 19 prosent i 2015 (ibid.). Også funn gjort av Bakken (Sletten og Bakken, 2016) på bakgrunn av Ung i Oslo-undersøkelsene viser at omfanget av selvrapporterte depressive symptomer har økt de siste 20 årene. Det viser seg også at økningen har vært størst det siste tiåret, i løpet av perioden fra 2006 til 2015 har omfanget av jenter som har et høyt nivå av depressive symptomer økt fra 17 til 26 prosent

(ibid.). Det kan imidlertid være grunn til å stille spørsmålstegn ved disse undersøkelsenes reliabilitet. Med tanke på at det har blitt mer åpenhet rundt psykiske plager og at psykiske problemer er mer sosialt akseptabelt enn tidligere, kan åpenheten og aksepten være årsaken til en økt rapportering om psykiske helseproblemer blant unge. Det er imidlertid en diskusjon jeg lar gå i denne sammenhengen, men det er verdt å nevne. Faktum er at psykiske helseproblemer eksisterer blant norske barn og unge.

I NOVA sin rapport fra 2015 finner vi forskning som viser hvordan ungdom i Norge oppfatter hverdagen sin (NOVA, 2015). Fra 2010 til 2014 deltok 200.000 ungdommer hvor rapporten gir et nasjonalt oversiktsbilde av norsk ungdom sin opplevelse av å være ung i dag (ibid.). Rapporten viser at de fleste unge er fornøyd med egen helse, men likevel sier rapporten at det er for mange unge som har helseplager (ibid.). De mest fremtredende plagene er hodepine, magevondt, dårlig selvbilde og symptomer på stress (ibid.). Også Folkehelseinstituttet (2010) konkluderer med at de mest fremtredende plagene blant ungdom er depresjon, angst og høyt stressnivå.

I tillegg til kartlegging av psykiske helseproblemer, har også årsaken til barn og unges psykiske helseproblemer blitt vurdert. Arbeidsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet (2013) har i en oppfølgingsplan om arbeid og psykisk helse konkludert med at den mest alvorlige risikofaktoren for å utvikle psykiske helseproblemer er manglende mestring i skolen. Også Federici og Skaalvik (2015) har i sin studie om prestasjonspress i skolen dokumentert en klar sammenheng mellom forventninger til å prestere og mental helse. Resultatet var at prestasjonspress i skolen medførte nedstemthet, lavere selvverd og høyere grad av utmattelse (ibid.). Skaalvik og Skaalvik (2017) understreker at man ikke har sammenlignbare data tilbake i tid for å si noe om resultatpresset i norsk skole har økt. Men til tross for dette trekker de konklusjonen om at prestasjonspresset i skolen har økt som en følge av større oppmerksomhet rettet mot elevenes prestasjonsnivå (ibid.). Også i folkehelsemeldingen fra Helse- og omsorgsdepartementet finner vi støtte til Federici og Skaalvik (2015) samt Skaalvik og Skaalvik (2017) sin konklusjon, her kommer det frem at andelen unge med psykiske plager er mange, og mest utbredt er stress knyttet til prestasjonskrav i skolen (Meld. St. 19 (2014-2015), 2015).

Sletten og Bakken (2016) har skrevet et NOVA notat på oppdrag fra Helsedirektoratet om mulige årsaker til at ungdom rapporterer om økt opplevelse av stress og press. Bakgrunnen for dette oppdraget er de siste årenes ungdomsstudier som viser en bekymringsfull utvikling av unges psykiske helse. Ulike miljømessige årsaker blir i rapporten trukket frem som mulige betydningsfulle faktorer, blant annet hjemmemiljø, relasjon til jevnaldrende, kroppsidealer,

men også prestasjonsrelatert stress i skole- og utdanningssammenheng (Sletten og Bakken, 2016). Det finnes relativt mye forskning om blant annet sammenhengen mellom psykisk helse og kroppspress, men de siste årene har også ungdoms psykiske helse blitt koblet til prestasjonsrelatert stress i skolen. Som allerede nevnt konkluderer Federici og Skaalvik (2015) og folkehelsemeldingen fra Helse- og omsorgsdepartementet (Meld. St. 19 (2014-2015), 2015) med at prestasjonspress i skolen har sammenheng med psykisk helseplager. Også rapporten til Sletten og Bakken (2016) trekker frem prestasjonskrav og stress i skolen som en sentral faktor som påvirker ungdoms psykiske helse. Det understrekes imidlertid at det er få studier som dokumenterer en sammenheng mellom psykiske vansker og prestasjonspress i skolen, og i og med at antall studier er få gir det ikke grunnlag for tydelige konklusjoner. Ettersom studier av sammenheng mellom psykisk helse og prestasjonspress i skolesammenheng er begrenset, kan man muligens si at det ser ut til å være en tendens til at press og stress i skolen er en av årsakene til psykiske helseproblemer.

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner mottok i 2015 en forespørsel fra regjeringen om å utrede barn og unges behov hva gjelder livsmestring. Deres funn ble presentert i prosjektet «Livsmestring i skolen - for flere små og store seire i hverdagen» (Prebensen og Hegstad, 2017). Et av hovedfunnene var at manglende evne til å mestre livets utfordringer kan ses som en hovedårsak til psykiske helseplager (ibid.). Det vises til at livssituasjonen er jevnt over god for ungdom, men at omfanget av psykiske plager er et voksende problem (ibid.). Barn og unge ga uttrykk for et ønske og behov om praktisk kunnskap og ferdigheter for å mestre eget liv (ibid.). Økende prestasjonspress og stress, psykiske helseplager og søken etter identitet er blant temaene som nevnes (ibid.). Med det overordnede temaet «folkehelse og livsmestring» på agendaen i arbeidet med en fornyelse av Kunnskapsløftet ser det ut til at elevenes uttalte ønske kan bli oppfylt.

2.2. Skolens omfattende mandat

Skolen har verdi for både samfunnet og for den enkelte. Skole og utdanning forvalter dermed et omfattende samfunnsmandat. Mandatet, det vil si skolens oppdrag og formål, konkretiseres spesielt i formålsparagrafen og den øvrige delen av opplæringsloven. I formålsparagrafen står det blant annet at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. (...)» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I gjeldende formålsparagraf uttrykkes det at skolen skal bidra

til utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre eget liv. Skal vi følge WHO sin forståelse av psykisk helse og Kunnskapsdepartementets intensjon med teamet «folkehelse og livsmestring», må man både ha en fungerende helse og nødvendig kunnskap for å mestre eget liv og delta i arbeidslivet og fellesskapet i samfunnet. Således må skolen både tilrettelegge for utvikling av god helse, samt utvikling av elevenes kunnskap. Dette ser vi også i opplæringsloven, hvor særlig to paragrafer belyser disse sidene ved skolens mandat. § 2-3 illustrerer spesielt skolens omfattende mandat om utvikling av et solid kunnskapsgrunnlag hos elevene: «Grunnskoleopplæringa skal omfatte kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring» (Opplæringslova, 1998, § 2-3). Under hvert av disse fagene er det formulert ferdigheter og kompetanse elevene skal utvikle. Videre finner vi § 9a-4 som særlig belyser skolens mandat om helsefremmende arbeid: «Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane» (Opplæringslova, 1998, § 9a-4).

Vi ser at både kunnskapsfremmende og helsefremmende arbeid faller inn under skolens omfattende mandat. Gunn Imsen (2016) viser til skolens hovedfunksjoner, som er den reproduktive funksjonen, den produktive funksjonen, den identitetsskapende funksjonen og den likhetsskapende funksjonen. Skolens *produktive funksjon* omhandler skolens ansvar for å forsyne samfunnets ulike sektorer med nødvendig kompetanse (ibid.). Dette er uunnværlig for samfunnsutviklingen og krever en faglig kompetanse blant fremtidens arbeidstakere (ibid.). Skolen skal slik sett sørge for kvalifikasjoner hos barn og unge som siden skal tjene samfunnet. Imsen trekker også frem den *identitetsskapende funksjonen* som en av skolens hovedfunksjoner. Dette innebærer at skolen også skal gi den enkelte elev kunnskap og ferdigheter som kan være til nytte og glede for en selv og bidra til egen personlig vekst (ibid.). Skolens funksjon som både produktiv og identitetsskapende belyser det samme som formålsparagrafen og opplæringsloven: både helse og kunnskap er viktige komponenter av skolens mandat. Det er slik sett et mangfoldig mandat skolen er gitt, og det ser ut til å være en oppfattelse fra ulike aktører om at skolen både har et kvalifiseringsoppdrag hvor elevenes kunnskapsutvikling er sentralt og et oppdrag om å legge til rette for enkeltmenneskets selvrealisering hvor elevenes helse er sentralt.

2.3. Læreplanen – et styringsdokument og en idébærer

Det sies at læreplaner belyser skolens samfunnsoppdrag. Utdanning kan nemlig betraktes som et middel for ønskelig forandring og fornying i samfunnet, og i denne sammenheng blir læreplanen et viktig dokument (Engelsen, 2011). Læreplaner er nemlig ikke kun et internt dokument for skole og lærere men også et dokument som avspeiler samfunnet og informerer om samfunnets prioriteringer (ibid.). Engelsen (2011, s. 15) referer til Ulf. P. Lundgren som hevder at læreplanen har en dobbelthet ved seg. I dette ligger det at læreplanen er et styringsdokument for lærerens læreplanarbeid og undervisning, men også at læreplanen er et politisk manifest som formidler standpunkter i skolepolitiske spørsmål (Engelsen, 2011). Læreplanen er slik sett et bruksdokument for skole og lærere, men også en viktig idébærer (ibid.). Læreplanverket uttrykker på denne måten hva elevene skal lære, men også implisitt om utdanningspolitiske standpunkter.

Per dags dato er det læreplanverket for Kunnskapsløftet som er den gjeldende. Men Stortinget behandlet 11.10.16 Meld. St. 28 om anbefalinger til en fornyelse av Kunnskapsløftet. Bakgrunnen for forslaget om en fornyelse av læreplanverket blir adressert til endringer i samfunnet. «Et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg» (Kunnskapsdepartementet, u.å., a). Stortinget sluttet seg i hovedsak til regjeringens forslag. Det er dermed ventet at et nytt læreplanverk skal tre i kraft i 2020. Alle deler av læreplanverket skal fornyes, og Meld. St. 28 om forslag til fornyelse av Kunnskapsløftet er denne studiens datagrunnlag når jeg skal analysere utdanningspolitiske standpunkter vedrørende skolens mandat.

2.4. Oppsummering

Med et økende fokus og press om å lykkes i skolen er det flere som har uttrykt en bekymring for utviklingen av norske barn og unges psykiske helse. Det blir pekt på et behov for å ivareta elevenes helse, og det er derfor interessant å se hvilken plass dette økende samfunnsproblemet får i tenkningen om fremtidens skole. Riktignok har skolen et mandat som favner bredt, og både kunnskapsfremmende og helsefremmende arbeid faller inn under dette mandatet. Med et pågående arbeid med fornyelse av læreplanverket er det dermed interessant å se hvilke oppfattelser av skolens formål som preger den utdanningspolitiske tenkningen, og om man kan finne noen dominerende politiske standpunkter i arbeidet med et nytt læreplanverk. Hvilken

plass får det kunnskapsfremmende mandatet og det helsefremmende mandatet i tenkningen om fremtidens skole?

3. Diskursanalyse: teori og metode

3.1. Den tekstanalytiske tilnærmingen diskursanalyse

Forskning er et systematisk arbeid for innsamling og undersøkelse av informasjon (Kleven, 2014). Det er flere ulike fremgangsmåter man kan benytte for å besvare eller belyse de spørsmål man har stilt, men valg av metode avhenger av problemstilling (ibid.). For å svare på denne oppgavens problemstilling «*Hva vektlegges i tenkningen om fremtidens skole; elevenes resultater eller elevenes helse?*» har jeg valgt å benytte den tekstanalytiske tilnærmingen diskursanalyse. Det som hovedsakelig skiller tekstanalyser fra andre metoder er at datagrunnlaget er allerede eksisterende tekst (Bratberg, 2014). Tekst blir her forstått i vid forstand: det kan være snakk om bilder, filmer, handlinger eller det skrevne ord (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010). I denne studien vil det bli tatt utgangspunkt i tekst bestående av ord, ytringer og utsagn, og med dette utgangspunktet vil diskursanalyse være en egnet tekstanalytisk tilnærming. Oppgaven til en diskursanalytiker er nettopp å gjennom språket og måten man uttrykker seg på avdekke mening og virkelighetsoppfattelser. Hvordan dette utgjør er metodisk tilnærming forklarer Bratberg (2014, s. 32) slik: «Diskursanalyse forener teori og metode fordi den både viser til konkrete teknikker for kvalitativ analyse av tekst og samtidig bygger på teoretiske antagelser om språkets betydning.». Slik sett er diskursanalyse både teori og metode.

Med tanke på denne studiens problemstilling er det naturlig å benytte den tekstanalytiske tilnærmingen diskursanalyse. Jørgensen og Phillips (2005, s. 9) definerer begrepet diskurs som «en bestemt måte å tale om og forstå verden på», og forklarer videre at slik blir språket grunnlaget for våre konstruksjoner av virkeligheten. Hensikten med denne studien er nettopp å avdekke hvilke virkelighetsoppfattelser Meld. St. 28 preges av gjennom å analysere mening og oppfattelser i form av ord og utsagn. Derfor vil det naturlige være å utføre en diskursanalyse. Jeg vil komme tilbake til diskursanalyse etter en kort avklaring omkring diskursbegrepet og vitenskapssynet som ligger til grunn for diskursanalyse.

3.2. Diskursbegrepet

I dagligtalen brukes gjerne diskurs om en samtale eller en diskusjon. I vårt tilfelle blir dette litt for snevert. En som har en mer dekkende forklaring av begrepet er Iver B. Neumann. Han sammenfatter det komplekse begrepet slik:

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner» (Neumann, 2010, s. 18).

Forenklet kan man prøve å forklare begrepet som kollektive virkelighetsoppfattelser som for innehaverne fremstår som normale og dermed styrer deres handlinger. Bratberg (2014, s. 30) følger opp i sin forklaring av begrepet ved å beskrive oss som bundet av «bevisste og ubevisste strukturer som styrer oss i retning av et sett ideer, eller snarere klynger av ideer som gir et bestemt perspektiv på virkeligheten». I et forsøk på å oppsummere diskursbegrepet kan man kortfattet forklare det som de underliggende strukturene som ligger forut for språk, tanke og handling i en gitt kontekst.

3.3. Vitenskapssyn: Et fortolkende utgangspunkt

Diskursanalyse vender seg bort fra søken etter allmenne årsakssammenhenger og standardiserte datamateriale. Man retter i stedet oppmerksomheten mot den fortolkende vitenskapstradisjonen gjennom tolkning av aktører og deres livsverden, ideer og intensjoner (Bratberg, 2014). Diskursanalyse har dermed sin forankring i et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Antagelsen er at man gjennom språket skaper representasjoner av virkeligheten som både avspeiler den eksisterende virkeligheten og samtidig bidrar til å skape den (Jørgensen og Phillips, 2005). Diskursanalyse baserer seg dermed i stor grad på tolkning, og tar avstand fra forestillinger om at for eksempel politikk kan studeres som objektivt gitte fakta (Neumann, 2010).

Diskursanalytikere begynner fra det utgangspunkt at det er mellom verden og vårt grep om den våre forståelser og våre «sannheter» ligger (ibid.). Det er mellom ontologien og epistemologien, altså mellom den fysiske verden og vår sansing av den, våre forståelser og sannheter blir til. Disse «sannhetene» kan forstås som virkelighetsoppfattelser, og betegnes som representasjoner (ibid.). Diskursanalytikeren angriper slik praksis, og gjør det til sin forskningsoppgave å blant annet vise hva slags spenn av representasjoner som er med på å utgjøre en diskurs (ibid.).

Med denne tilnærmingen til forskning er det viktig å være bevisst at forskeren har en aktiv rolle i å forstå aktøren (Bratberg, 2014). Forskeren tolker og fortolker datamaterialet (Kjeldstadli, 1999). Det er derfor viktig for både forskeren selv og leserne å være bevisst forskerens sentrale rolle i behandlingen av datamaterialet i denne fortolkende vitenskapstradisjonen.

3.4. Diskursteori

I en diskursanalyse er det flere diskursteorier man kan ta utgangspunkt i for å gripe fatt i meninger og oppfattelser i en diskurs. Og på et vis henger disse teoriene sammen. Her vil imidlertid teoriene som er aktuelle for den kommende analysen kort bli presentert, og valg av teori er tatt på bakgrunn av relevans for problemstillingen.

3.4.1 Representasjoner

Den første teorien jeg skal ta for meg er *representasjoner*. Dette er som nevnt en betegnelse på det som ligger mellom ontologien og epistemologien. Det er mellom den fysiske verden og vår sansning av den våre sannheter og virkelighetsforståelser ligger. Man kan med andre ord forklare begrepet som måten verden fremtrer for mennesker på (Neumann, 2010). Bratberg (2014) legger det samme i begrepet, og forklarer at en representasjon illustrerer måten vi forstår våre omgivelser på. Metodisk er oppgaven å finne frem til disse representasjonene i en diskurs, og i vårt tilfelle vil det være å finne frem til hvilke forståelser som ligger til grunn for norske utdanningspolitiske utsagn. En diskurs kan riktignok bestå av flere representasjoner, og disse representasjonene kan både være utfordret av andre representasjoner eller være stabile. Det er derfor interessant for en diskursanalytiker å se om enkelte representasjoner er mer eller mindre utfordret i diskursen.

3.4.2 Dominerende representasjoner

Dominerende representasjoner innebærer at enkelte representasjoner i diskursen blir ansett som mer «riktig» eller «viktig». Dette kan vise seg ved at visse ideer eller oppfattelser stadig fremmes mer enn andre representasjoner (Bratberg, 2014). Disse dominerende representasjonene blir også gjerne betraktet som «selvfølgelige» og tas mer eller mindre for gitt i diskursen (ibid.). Neumann (2010) poengterer at det i en diskurs ofte vil inneholde en dominerende representasjon av virkeligheten, men at det også ofte vil eksistere alternative representasjoner til den dominerende. Kort oppsummert kjennetegnes en dominerende representasjon av at den er virkelighetskonstituerende, har en høy grad av normalitet ved seg og at den ofte tas for gitt i diskursen. Det at en representasjon fremstår som mer «riktig» eller «viktig» betyr imidlertid ikke at dette er vedtatte sannheter som er allmenngyldige, derimot er det i den aktuelle diskursen det anses for å være det mest riktige.

Det kreves imidlertid arbeid for å opprettholde en representasjons plass som den dominerende i diskursen. Dette kan omtales som «diskursivt arbeid» og innebærer at medlemmene av diskursen stadig fremmer en spesiell representasjon og bekrefter dens gyldighet (Neumann, 2010). På denne måten forblir representasjonen dominerende i diskursen, og kan vise seg i form av å være den styrende og retningsgivende representasjonen til for eksempel politiske føringer og anbefalinger.

Det er naturlig for en diskursanalytiker å stille spørsmål ved hvilke ideer som er dominerende hos en aktør (Bratberg, 2014). Bratberg (2014) mener man blant annet kan se på det som gir retning til diskursen for å identifisere dominerende representasjoner. I vårt tilfelle kan vi oversette dette til å se om det eksisterer noen ideer som stadig fremmes og som sikrer at en bestemt måte å betrakte noe på gis fast form – som for eksempel gjennom politiske ordninger eller anbefalinger. Det er snakk om å identifisere hvilke stemmer som blir hørt, eller i dette tilfelle hvilke oppfatninger av virkeligheten som uttrykkes «høyest».

3.4.3. *Motstand*

Det vil alltid være mulighet for *motstand* mot dominerende representasjoner (Neumann, 2010). Dette innebærer at alternative representasjoner utfordrer den dominerende virkelighetsoppfattelsen (ibid.). Sagt med andre ord kan motstand forstås som konkurrerende forståelser, der to eller flere representasjoner konkurrerer om å få gyldighet. Motstanden kan utføres ved å bekrefte alternative representasjoner, fremme nye representasjoner eller tilbakeholde bekreftelse på de dominerende representasjonene (ibid.). Dette kan resultere i diskursiv forandring, hvor nye virkelighetsoppfattelser fremmes og muligens blir ansett for å være det «riktige» eller «sanne» (ibid.). En diskursanalyse blir derfor ikke bare å identifisere representasjoner og eventuelle dominerende representasjoner, men også om det eksisterer motstand eller kamp over representasjonenes gyldighet. Eller sagt med andre ord: om det eksisterer konkurrerende virkelighetsforståelser i samme diskurs.

Disse teoriene som her har blitt presentert, vil videre bli brukt som «knagger» i den påfølgende analysen av Meld. St. 28. For å gripe fatt i disse underliggende strukturene skal det hentes inspirasjon fra Neumanns analysesteg.

3.5. Diskursanalyse

I en diskursanalyse forsøker man å koble teorier om samfunnsstrukturer (diskursteorier) med konkrete teknikker for analyse av en diskurs (Hitching og Veum, 2011). Diskursanalyse går med andre ord ut på å gripe fatt i underliggende strukturer ved hjelp av konkrete teknikker for analyse av tekst. Bratberg (2014) forklarer diskursanalyse som teori og metode ved å si at diskursanalyse forener teori og metode fordi den viser til teknikker for analyse av tekst samtidig som den bygger på teoretiske antagelser om språkets betydning. Det er imidlertid viktig å påpeke at det ikke er én gitt oppskrift på hvordan man skal gå frem i en diskursanalyse (Bratberg, 2014). Man kan plukke og blande litt avhengig av problemstillingen (ibid.). Det er flere forslag til fremgangsmåter for å gripe fatt i meninger og oppfattelser i en diskurs, men i denne studien skal vi se nærmere på Neumann sitt forslag som det i denne analysen vil bli hentet inspirasjon fra.

3.6. Neumanns analysesteg

Neumann opererer med fem analysesteg. I kronologisk rekkefølge er disse stegene kulturell kompetanse, avgrensning av diskursen, identifikasjon av representasjonene, identifikasjon av diskursens lagdeling og diskursens materialitet. Årsaken til at jeg metodisk har valgt å hente inspirasjon fra Neumann, er at denne tilnærmingen ivaretar de aspektene denne oppgaven ønsker å undersøke: diskursens representasjoner. Det er nettopp det som er målet med denne oppgaven: å identifisere representasjoner og dominerende representasjoner i utdanningspolitiske utsagn. Avhengig av problemstilling kan man skreddersy både teori og metode til sin oppgave. På bakgrunn av denne oppgavens formål har jeg vurdert at Neumanns analysesteg, som tar utgangspunkt i å identifisere representasjoner i en diskurs, er den mest passende tilnærmingen. Alle analysestegene til Neumann vil imidlertid ikke bli gjennomført, det er kun de tre første stegene som vil utføres, altså kulturell kompetanse, avgrensning av diskursen og identifikasjon av representasjoner. Det hadde vært interessant å gjennomføre alle stegene, men jeg har vurdert at det mest relevante for oppgavens problemstilling, formål og omfang er å holde seg til det oppgaven primært ønsker fokus på. Ved å benytte de tre første stegene får jeg hjelp til å gripe fatt i hvordan representasjoner om elevenes prestasjoner og elevenes psykiske helse kommer til uttrykk, hvilke av representasjonene som er den dominerende og om det eventuell er noe kamp eller motstand mellom representasjonene. De aktuelle stegene vil heller ikke følges slavisk, under avgrensningen av diskursen vil også en

forklaring og avgrensning av representasjonene finne sted. Slik sett er analysen inspirert av Neumanns tilnærming. Før jeg kan gjennomføre Neumanns analysesteg er det nødvendig med en kort avklaring av hva stegene innebærer.

3.6.1. Kulturell kompetanse som en forutsetning for diskursanalytikeren

Det finnes en sentral forutsetning som må være oppfylt før diskursanalytikeren kan skritte ut i feltet, og det er at vedkommende har en generell kjennskap til det terrenget man begir seg ut i (Neumann, 2010). Man må ha en viss grad av det man kan kalle kulturell kompetanse (ibid.). Slik sett er ikke kulturell kompetanse et steg i analysen, slik det har blitt omtalt som. Det kan derimot ses som en forutsetning som må ligge til grunn. At diskursanalytikeren må opparbeide seg kulturell kompetanse innebærer å sette seg inn i aktuelle konvensjoner og historie (ibid.). Det er her ofte snakk om blant annet språk, begreper og regler. For det er gjerne slik at konvensjoner har ulik betydning avhengig av kontekst eller kultur (Kjeldstadli, 1999). Kulturell kompetanse er dermed viktig for å forstå hvorfor ting er blitt som de er blitt. For eksempel kan konflikter eller dragkamper være informative for å forstå dagens kultur, og det er dermed viktig at diskursanalytikeren har denne kunnskapen og innsikten til grunn. Dette illustreres godt ved følgende utsagn, som i tillegg passer godt med denne studiens tema: «Et lands utdanningssystem er ikke gitt, det er et resultat av en uendelig rekke politiske beslutninger og historiske og kulturelle betingelser gjennom mange år.» (Volckmar, 2016, s. 11). Slik sett er kulturell kompetanse svært viktig for å forstå nåtidens kultur, konvensjoner, føringer og anbefalinger.

Jeg vil komme tilbake til opparbeidelse av kulturell kompetanse i forbindelse med denne studien i kapittel 4. Det vil imidlertid bli vist til kapittel 2 som presenterer bakteppe for diskursen som skal analyseres. Her har det blitt vist til tidligere forskning og konklusjoner om norske barns psykiske helse, samt skolens rolle og oppgave i å ivareta elevenes helse og hvordan læreplaner uttrykker ønsker og intensjoner. Slik sett har terrenget for denne studien allerede blitt presentert, men prosessen med opparbeidelse av kulturell kompetanse vil bli ytterligere redegjort for i kapittel 4.

3.6.2. Neumanns 1. steg: valg og avgrensning av diskursen

Etter man har ervervet seg en viss kulturell kompetanse er første steget i Neumanns tilnærming å avgrense det som skal studeres (Neumann, 2010). Det har seg slik at den sosiale virkeligheten eksisterer i ulike diskurser, og en diskurs kan ikke være helt løsrevet fra alle andre diskurser (ibid.). Ulike diskurser overlapper og skliir over i hverandre, og derfor oppstår det ofte avgrensingsproblemer. Etter man har valgt diskursen som skal være gjenstand for analyse er det derfor opp til diskursanalytikeren hvor grensen for diskursen skal trekkes (ibid.). Avgrensningen må både skje i omfang, tid og dybde (ibid.). For å illustrere bruker jeg diskursen som skal analyseres i denne studien som eksempel: I vårt tilfelle er utdanningspolitikk den overordnede diskursen, men å analysere denne diskursen omfatter mye. Dermed er jeg nødt til å avgrense ytterligere, både i omfang; skal det gjelde internasjonal-, nasjonal- eller lokal utdanningspolitikk, og tid; skal analysen være diakron eller synkron, og dybde; hvilke området i utdanningspolitikken skal analyseres. En nærmere utførelse av avgrensning av diskursen vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.

3.6.3. Neumanns 2. steg: identifikasjon av diskursens representasjoner

Neumann sitt andre analysesteg er identifikasjon av diskursens representasjoner. Dette steget ønsker å identifisere hvilke representasjoner som finnes i den aktuelle diskursen, samt om det er representasjoner som er mer dominerende eller mer utfordret i diskursen (Neumann, 2010). Dette steget innebærer også en analyse av om det eksisterer noe motstand, kamp, konflikt eller utfordringer mellom representasjonene (ibid.). Det forskeren er ute etter er å identifisere de kollektive virkelighetsoppfatningene, og i vårt tilfelle de virkelighetsoppfatningene som synes å styre politikktutformingen på utdanningsfeltet.

Som tidligere nevnt opererer Neumann med flere analysesteg enn de som har blitt presentert her. Men med tanke på oppgavens problemstilling og avgrensning har det blitt vurdert at stegene som har blitt redegjort for ovenfor er de mest relevante. Det er også dette som er fordelene med diskursanalyse; du kan skreddersy metoden til eget prosjekt. Det jeg ønsker å rette søkelys på i denne studien er representasjoner, dominerende representasjoner samt mulig motstand eller kamp mellom representasjoner i den utdanningspolitiske diskursen. Dermed vurderes det at det er nødvendig med en kulturell kompetanse før jeg begynner analysearbeidet, det kreves også en avgrensning av en omfattende diskurs, og til slutt en analyse av diskursens representasjoner. De siste analysestegene til Neumann vil dermed være overflødig for min

problemstilling, til tross for at det kunne resultere i svært interessante funn ved å gjennomføre alle stegene. De metodiske stegene til Neumann som det hentes inspirasjon fra passer også godt til å gripe fatt i de diskursteoriene denne oppgaven tar utgangspunkt i. Slik sett har både valg av teori og metode blitt tatt, og også tilpasset, på bakgrunn av problemstilling og formålet med denne studien.

3.7. Meld. St. 28 som datagrunnlag

Som nevnt innebærer diskursanalyse en analyse av allerede eksisterende tekst. Datagrunnlaget er med andre ord ikke produsert spesifikt for den gjeldende forskningen, men er derimot et allerede eksisterende datamateriale (Bratberg, 2014). I denne studien var valg av datamaterialet relativt enkelt. Jeg har valgt å se på Meld. St. 28 for å analysere og identifisere representasjoner i den utdanningspolitiske diskursen. Stortingsmeldingen kommer med forslag til hvordan fremtidens skole skal se ut. Meldingen bygger blant annet videre på Ludvigsen-utvalgets utredninger om hvordan det nye læreplanverket bør være (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Målet er blant annet at elvene skal få mer dybdelæring i tillegg til at skolens brede dannelsesoppdrag skal få en tydeligere plass i skolehverdagen (ibid.). Oppsummeringen av Meld. St. 28 kan sammenfattes slik: mer kunnskap og mer helse.

Ved å benytte denne stortingsmeldingen kan man si noe om tenkningen om fremtidens skole da den uttrykker hvilken utvikling som er ønskelig. Jeg har dermed vurdert at Meld. St. 28 er den mest representative dataen for å se hvilke representasjoner, dominerende representasjoner og eventuell motstand som eksisterer i tenkningen om fremtidens skole. Denne stortingsmeldingen er en tilråding fra Kunnskapsdepartementet, med innspill fra blant annet Ludvigsen-utvalget. Meldingen er behandlet både i utdanningskomiteen på Stortinget og i Stortinget, og med noen justeringer ble meldingen godkjent i statsråd (regjeringen Solberg). Således vil den utdanningspolitiske diskursen her bli representert ved Kunnskapsdepartementet og Ludvigsen-utvalget, men regjeringen har gitt sin støtte til de utdanningspolitiske tankene denne stortingsmeldingen inneholder.

Riktignok skal man i prinsippet lese alt som er relevant for den aktuelle diskursen (Bratberg, 2014). Dette er omfattende, og krever mer enn den tiden denne studien har til rådighet. Men når utvalget består av én tekst, betyr ikke dette nødvendigvis at den ikke er representativ. Meld. St. 28 kan nemlig omtales som en *monument-tekst*. Det vil si at teksten er sentral i diskursen som skal analyseres (Neumann, 2010.). Det er som sagt ikke alltid realistisk å lese alt, og da er det

imidlertid viktig å ha lest det mest sentrale for å avdekke representasjonene i diskursen. Man kan se at Meld. St. 28 tjener som forankringspunkt for diskursen, da den kan omtales som en sammenslutning av ulike offentlige dokumenter som omhandler «fremtidens skole». Meld. St. 28 bygger blant annet på Ludvigsen-utvalgets utredninger (NOU 2014:7; NOU 2015:8), og sammenfatter disse NOU'ene i den aktuelle stortingsmeldingen. Slik sett trekker Meld. St. 28 trådene sammen, og kan dermed ses på som en monument-tekst i den norske utdanningspolitiske diskursen om fremtidens skole.

3.8. Validitet, reliabilitet og eget forskningsståsted

Som vi ser fra det overstående, og som allerede har blitt antydnet, vil forskeren i en diskursanalyse ha en sentral rolle i analysearbeidet. Det har blitt stilt spørsmål ved hvorvidt diskursanalyse er en holdbar form for vitenskapelig forskning, og kritikken bunner ofte i forskerens sentrale rolle i møte med det som skal forskes på, samt kriterier for validitet og reliabilitet.

Hvis jeg først tar for meg kriteriet om *validitet*, vil en diskursanalyse ha vanskeligheter med å vise til både begrepsvaliditet og indre validitet som forskningskriterier (Bratberg, 2014). Å generalisere funnene egner heller ikke diskursanalyse seg til, noe som ofte er et mål i samfunnsforskningen (ibid.). Bratberg (2014, s. 54) mener derimot at man må «støtte seg på en bredere forståelse av validitet, som forskningens gyldighet i bred forstand.». Det som blant annet kjennetegner diskursanalyse er nettopp dens fortolkende tradisjon, og «derimot må det gis en klar fremstilling av hva som ligger til grunn for en bestemt tolkning, og hvilke implikasjoner som følger av den.» (Bratberg, 2014, s. 54). Hva som ligger til grunn for denne diskursanalysens tolkninger vil jeg komme tilbake til når jeg skal vurdere eget forskningsståsted. Videre bør leseren få vite så detaljert som mulig hvordan teksten er lest og analysert, samt at analysen bør gi tilstrekkelig med sitater for både å dokumentere og eksemplifisere funnene for leseren (Bratberg, 2014). For å oppfylle kriteriene om validitet har jeg hatt fokus på å tydelig forklare hva som blir analysert, hva som har blitt utelatt og hvorfor disse valgene er tatt. Jeg viser også sitatene og utdragene fra Meld. St. 28 som ligger til grunn for slutningene jeg trekker.

Et viktig spørsmål i all forskning er datas pålitelighet, som på forskningsspråket betegnes som *reliabilitet* (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Spørsmål om reliabilitet knytter seg gjerne til undersøkelsens data; hvilke data som brukes, hvordan data er samlet inn og hvordan

data bearbejdes (ibid.). Man skal som sagt i prinsippet ha lest alt av relevans, men samtidig konkluderte jeg med at dette verken lar seg gjore i dette tilfelle eller er realistisk da mangfoldet av tekster kan vore uoverkommelig. Noen vil mene at utvalget bor favne sa mange tekster som mulig, mens andre argumenterer for at man kan studere de mest sentrale tekstene (Bratberg, 2014). Utvalgskriteriene man har benyttet for a avgrense teksttilfanget bor imidlertid belyses. I dette tilfellet har jeg tidligere argumentert for denne studiens utvalg. Det har blant annet blitt argumentert med tekstens (Meld. St. 28) sentrale rolle i diskursen, og samtidig vurdert at teksten er en monument-tekst. Bratberg (2014) beskriver at jakten pa sentrale tekster nar diskursanalysen handler om et bestemt politikkomrade vil i en del tilfeller gi klare foringer (ibid.). Dette anses som tilfellet for denne studien. Det vurderes at Meld. St. 28 er en svart sentral tekst i diskursen og at det vil vore uunngeelig a utfore en diskursanalyse av den aktuelle diskursen uten a integrere denne stortingsmeldingen i utvalget. Jeg har med andre ord forsokt a finne en tekst som er relevant og sentral innenfor diskursen, og som sammenfatter flere sine oppfatninger. Jeg vil imidlertid vore open for muligheten av at det kunne resultere i andre funn ved et annet eller storre utvalg.

Siden diskursanalytikeren har en sentral rolle i arbeidet med diskursanalysen er det viktig a vore bevisst og kritisk til *eget forskningsstated*. Blant annet er det viktig a vore klar over at diskursanalytikeren er en del av sin diskurs. I dette ligger det at diskursanalytikeren er en del av det sosiale feltet, og slik sett ogsa en del av diskursen det forskes pa. Dermed streber man ikke etter objektivitet eller noytralitet i diskursanalyse, men man ma heller vore bevisst og kritisk til eget stated. Man kan stille sporsmål ved om det er uoppnaelig med fullstendig objektivitet og noytralitet i forskning, siden alle forskere i teorien er en del av sin diskurs. Alle mennesker moter verden med en forforstaelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, og forskerens forforstaelse pavirker hva forskeren studerer og hvordan funnene vektlegges og tolkes (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Dette legger foringer allerede fra starten med utforming av problemstilling til alle andre ovrige valg. Aarsaken til at det er spesielt viktig for diskursanalytikeren a gjore rede for sitt stated er for at leseren kan forsta grunnlaget for forskerens fortolkninger (Thagaard, 2009). Dermed er det viktig at diskursanalytikeren foretar selvrefleksjon, samt at vedkommende distanserer seg selv sa godt det lar seg gjore fra data som blir analysert og streber mot «transparency». Sagt med andre ord bor man etter beste evne gjore seg sa gjennomskuelig som overhode mulig for baade seg selv og andre.

Når det gjelder mitt eget forskningsståsted er jeg en pedagogikkstudent med interesse for utdanningspolitikk og utdanningshistorie. Jeg har en bachelor i pedagogikk og jobber nå med en master på studieprogrammet utdanning og oppvekst. Gjennom både bacheloren og masteren har jeg vært igjennom emner som har vurdert og problematisert utdanningssystemet. Dette har engasjert meg, og det var derfor naturlig for meg å velge utdanningspolitikk som tema for masteroppgaven. Det skal heller ikke stikkes under en stol at jeg i løpet av mine år som pedagogikkstudent har blitt introdusert for en diskurs hvor man er skeptisk og kritisk til skolesystemet. Med læreplaner og reformer inspirert og påvirket av blant annet økonomer er det vanskelig å spore en pedagog som er positiv til denne utviklingen. Dermed har jeg gjennom min utdanning blitt påvirket av både forelesere og pensumlitteratur med en kritisk holdning til utdanningspolitikken utvikling, og dette kan ha påvirket mine egne representasjoner av verden. Jeg vil imidlertid påstå at jeg kun delvis er en del av diskursen jeg skal studere. Gjennom studiet har jeg blitt introdusert for diskursen som nå skal analyseres, men kun gjennom forelesninger og pensumlitteratur. Slik sett vil jeg argumentere for at jeg ikke direkte er involvert i den norske utdanningspolitiske diskursen. Men via forelesninger og pensum har jeg blitt introdusert for diskursen fra et «pedagogisk ståsted». Muligheten for at dette kan ha påvirket mine tolkninger i den kommende analysen er derfor tilstede.

At jeg delvis er en del av diskursen har imidlertid noen fordeler og begrensninger ved seg. Til tross for at jeg har argumentert med at jeg kun *delvis* er en del av diskursen, ønsker jeg kort å belyse mulige fordeler og ulemper ved å studere sin egen praksis. På den ene siden kan dette ha gitt meg en innsikt og forståelse av kulturen som jeg ikke hadde klart å erverve meg gjennom å lese meg opp på det i løpet av en kort periode. Jeg anser meg selv for å ha et bredt spekter av kunnskap på dette feltet, og også kunnskap innenfor diskurser som i en viss grad overlapper med den aktuelle diskursen. Dette er et resultat av en snart 5-årig pedagogikkutdanning, men ikke minst som et resultat av min interesse for utdanningspolitikk og utdanningshistorie. Det hadde vært vanskelig å tilegne seg samme kulturelle kompetanse i den perioden oppgaven skal gjennomføres. Dette anser jeg som en fordel. På den andre siden kan denne «fordelen» også ha ført til begrensninger. Det at jeg delvis er en del av diskursen som skal analyseres kan ha ført til at jeg ikke har sett alt jeg potensielt kunne ha sett. Med dette mener jeg at jeg ikke har klart å avdekke det «selvfølgelige» eller «naturlige» da dette er selvfølgelig og naturlig også for meg. Imidlertid har jeg i denne oppgaven på forhånd pekt ut to representasjoner, og slik sett vil ikke andre representasjoner i diskursen bli oversett som et resultat av at jeg selv er en del av diskursen. For å styrke studiens validitet og reliabilitet har jeg nå forsøkt å vise mitt

forskningsståsted ved å situere meg, samt videre i analysen forsøkt å være transparent i forskningsarbeidet og utføre en nøye og systematisk analyse. Det kan likevel være ønskelig for leseren å ta min bakgrunn i betraktning før man går i gang med å lese analysen.

4. Analyse og resultater

4.1. Tilegnelse av kulturell kompetanse

Kulturell kompetanse er ifølge Neumann (2010) en viktig forutsetning for en god diskursanalyse. For denne oppgaven gjelder det primært i den utdanningspolitiske kulturen. Terrenget jeg har begitt meg ut i er et omfattende terreng. Skolesystemet i Norge har vært igjennom flere faser, hvor ulike hensikter og verdier har blitt fremmet. Dette har vist seg gjennom flere reformeringer av skolesystemet med følgelig ulike læreplaner. Under dette faller også forståelse av konvensjoner. Det er for eksempel ulike begreper, betegnelser, regler og krav som har preget skolesystemet opp igjennom. For å forstå hva som ligger i disse konvensjonene og hva intensjonen med disse er, er det viktig for diskursanalytikeren å sette seg inn i historie og utvikling.

For min del har jeg gjennom min utdanning allerede ervervet meg en god del kunnskap på det utdanningspolitiske feltet. Som allerede nevnt har jeg gjennom studier innen pedagogikk tilegnet meg en kulturell kompetanse i den norske utdanningspolitiske diskursen: jeg har opparbeidet meg kunnskap om den utdanningshistoriske utviklingen og blitt introdusert for en rekke skolepolitiske dokumenter og beslutninger. Dette har gitt meg et godt grunnlag for å forstå både utviklingen og konvensjoner i diskursen. Det ble også argumentert med at dette var en fordel ved at jeg studerte et velkjent terreng. På denne måten har jeg allerede opparbeidet meg en innsikt i og forståelse av diskursen som skal analyseres. På bakgrunn av dette anser jeg meg selv for å ha tilstrekkelig grad av kulturell kompetanse på feltet jeg skal skritte ut i.

Jeg har også satt meg inn i diskursen om barn og unges psykiske helse. I kapittel 2 har jeg redegjort for en del studier som er blitt gjennomført om norske elevers psykiske helse, herunder både elevundersøkelser, kvantitative studier og kvalitative studier. Barn og unges psykiske helse har også preget mediebilde de siste årene. En kombinasjon av dette og at jeg i forbindelse med denne oppgaven har lest meg opp på temaet har gitt meg en viss grad av kulturell kompetanse på området. Det skal riktignok påpekes at kunnskapen jeg har satt meg inn i vedrørende barn og unges psykiske helse har begrenset seg til omfang og mulige årsaker til psykiske helseplager, og slik sett er min kulturelle kompetanse begrenset. Jeg har imidlertid vurdert at det ikke var nødvendig med kompetanse innenfor hele «psykisk helse diskursen», men kun kompetanse om utbredelse av psykiske helseplager blant norske barn og unge. Som jeg skal komme tilbake til når jeg skal avgrense diskursen, omhandler ikke problemstillingen og analysen «psykisk helse», men derimot om hvordan synet på norske elevers helse kommer

til uttrykk i den offentlige utdanningspolitiske diskursen. På bakgrunn av dette vurderte jeg at det mest nødvendige var å anskaffe seg kunnskap om norske barn og unges helsestatus.

Meld. St. 28 var for meg et nytt og ukjent dokument når jeg startet prosjektet med tema og problemstilling for denne oppgaven. Men med utgangspunktet jeg hadde, altså den kulturelle kompetansen, var både struktur, begreper, forfatteren, bakgrunnen for dokumentet og henvisningene til andre dokumenter kjent for meg. For eksempel har utdanningshistorie og bakgrunnen for nåtidens skolepolitiske føringer ofte vært gjenstand for analyse og vurdering i flere fag i både bacheloren og masteren. Som et resultat av dette forstår jeg dokumentet sett i lys av skolens utvikling og nåtidens trender. Slik sett er Meld. St. 28 skrevet i en kontekst jeg gjennom hele studiet både har diskutert og vurdert. Dermed hadde jeg forutsetningene for å forstå dokumentet i sin tid, til tross for at det i utgangspunktet var et nytt og ukjent dokument. Slik sett brukte jeg ikke like mye tid på å sette meg inn i dokumentet som jeg muligens ville gjort med en stortingsmelding tilhørende en annen diskurs. Sagt med andre ord betrakter jeg meg selv for å over tid ha opparbeidet meg en forståelse av konteksten og rammene for Meld. St. 28.

I kapittel 2 har jeg forsøkt å trekke frem noe av det mest sentrale ved konteksten for oppgaven, og det var på dette stadiet i prosessen det gikk mest tid til å opparbeide, oppdatere og friske opp den kulturelle kompetansen. Kapittel 2 må imidlertid betraktes som en kort innføring og aktualisering av diskursen som gir et innblikk i sentrale forhold. I tillegg har jeg nå forsøkt å vise prosessen med tilegnelsen av den kulturelle kompetansen.

4.2. Avgrensning av diskursen

Etter man har ervervet seg tilstrekkelig kulturell kompetanse på feltet man skal studere, kan man ifølge Neumann ta første skrittet i analysen. Dette steget omhandler valg og avgrensning. Hittil har jeg som regel betegnet den aktuelle diskursen som den utdanningspolitiske diskursen eller den norske utdanningspolitiske diskursen, men dette er som nevnt en svært omfattende diskurs som både inneholder flere diskurser og overlapper med andre diskurser. Dermed trengs det en ytterligere avgrensning.

Internasjonale aktører har spilt en sentral rolle i utformingen av den norske utdanningspolitikken etter tusenårsskiftet, og norsk utdanningspolitikk har slik sett hentet inspirasjon og blitt påvirket av utdanningspolitikk utover landegrensene (Volckmar, 2011).

Men i denne oppgaven vil ikke dette være et forhold som vil være del av analysen. Det vil ikke trekkes noen linjer til internasjonale aktører, til tross for at representasjonene har forbindelser utover de norske landegrensene. Det ville vært interessant å se hvor representasjonene har tilhørighet til, samt passende å ha med i en diskursanalyse. Men i denne oppgaven kreves det en solid avgrensning med tanke på den omfattende diskursen. Dermed holder jeg meg i denne omgang innenfor de norske grensene.

Videre har jeg avgrenset diskursen ved å kun se på nåtiden. Det kunne vært interessant å se hvordan representasjonenes posisjon har utviklet seg over tid, men formålet med analysen er å se hvilke representasjoner som eksisterer i diskursen nå og hvordan de står i forhold til hverandre. Slik sett anses det ikke som nødvendig å trekke linjer bakover i tid, til tross for at dette også kunne være en interessant og naturlig del av diskursanalysen. Hvilken posisjon de ulike representasjonene har hatt opp igjennom utdanningshistorien kunne fortalt oss mye om diskursens utvikling. Jeg trekker imidlertid en grense her, og grensen skiller fortiden fra nåtiden. Riktignok er stortingsmeldingen som er gjenstand for analyse fremtidsrettet. Meld. St. 28 uttrykker mål for fremtidens skole. Slik sett blir diskursen «dagens norske utdanningspolitiske tenkning om fremtidens skole».

Til slutt kommer det som personlig har blitt ansett som den vanskeligste delen av avgrensningen. Hvilken del av den norske utdanningspolitiske diskursen som skal analyseres har vært tydelig for meg, men en avgrensning som både er snever og beskrivende nok har vært en utfordring. Hensikten er å analysere hvordan to representasjoner kommer til uttrykk i Meld. St. 28. Disse representasjonene er del av skolens mandat, og jeg har valgt å betegne dem som «resultater og prestasjoner» og «helse og livsmestring». Diskursen som skal analyseres vil således være «norsk utdanningspolitikk med vekt på elevenes resultater og elevenes helse i tenkningen om fremtidens skole». Hensikten er å avdekke hva som fra skolepolitisk hold prioriteres av disse to delene av skolens mandat i en tekst som omhandler fremtiden. For enkelthetens skyld vil diskursen videre omtales som den norske utdanningspolitiske diskursen.

4.2.1. Avgrensning av representasjonene

Jeg vil også her avgrense og beskrive de to ulike representasjonene analysen vil ta utgangspunkt i. Dette er imidlertid ikke en del av Neumanns steg om valg og avgrensning av diskursen, men det vurderes som nødvendig å avgrense og avklare hva som ligger i de to representasjonene. De to utpekte representasjonene vil omtales som representasjonen «resultater og prestasjoner» og

representasjonen «helse og livsmestring». Når jeg skal identifisere representasjoner i diskursen vil forhold som ikke direkte handler om «resultater og prestasjoner» eller «helse og livsmestring» også være indikatorer på disse representasjonene. Dette gjelder forhold som har innvirkning på eller tilhørighet til de aktuelle betegnelsene. Derfor er navnene på representasjonene muligens ikke beskrivende nok i seg selv og det er derfor nødvendig å avklare hva som ligger i de ulike representasjonene.

Representasjonen «resultater og prestasjoner» vil representere forhold i skolen som:

- læringsutbytte, vektlegging av kunnskap, god læring i fag, et syn på eleven som fremtidige yrkesdeltagere, progresjon, faglige mål, måloppnåelse, tydelige mål, forventninger om å mestre og vurdering av læring.

Denne representasjonen gjengir til en viss grad det Imsen (2016) omtaler som skolens produktive funksjon. Representasjonen «helse og livsmestring» vil representere forhold som:

- elevenes psykiske helse, selvbylde, godt læringsmiljø, trivsel, sosiale og emosjonelle ferdigheter, selvoppfatning, personlig utvikling, motivasjon, mestringsfølelse, folkehelse, læringsfremmende praksis og vurdering *for* læring.

Denne representasjonen gjengir til en viss grad det Imsen (2016) omtaler som skolens identitetsskapende funksjon. Representasjonene inneholder med dette mer enn det betegnelsen i seg selv gir uttrykk for. Slik sett er representasjonene «resultater og prestasjoner» og «helse og livsmestring» to kategorier som jeg som forsker bruker for å ramme inn ulike forståelser som har innvirkning og tilhørighet til representasjonene. Med andre ord er det uttrykk for disse to representasjonene jeg prøver å finne i den norske utdanningspolitiske diskursen.

4.3. Identifikasjon av representasjoner

Når jeg nå skal gå i gang med å identifisere representasjonene i Meld. St. 28 vil jeg først minne om at det på forhånd er blitt pekt ut to representasjoner. Derav vil en mulig konsekvens være at andre representasjoner har blitt utelatt til tross for deres tilstedeværelse i diskursen. Årsaken til dette er oppgavens hensikt om å undersøke hvordan to deler av skolens mandat blir ivaretatt i tenkningen om fremtidens skole; skolens mandat om å ivareta elevenes helse, og skolens mandat om kunnskapsutvikling. Slik sett vil identifikasjon av representasjonene ta

utgangspunkt i hvordan disse delene av skolens mandat vektlegges gjennom utsagn i meldingen.

I analysen vil jeg trekke frem utsagn som vurderes som representative for representasjonene som har blitt pekt ut. Hele Meld. St. 28 har vært gjenstand for en innholdsanalyse, men her vil jeg plukke ut de utsagnene som vurderes som de mest informative og representative for representasjonene. Jeg vil trekke frem representasjonene i form av utsagn i den rekkefølgen de har vist seg i Meld. St. 28. For at det skal være lettere å følge analysen har jeg valgt å identifisere representasjonene kapittelvis. Kapittelnavn- og nummer fra Meld. St. 28 vil derfor bli markert underveis.

Jeg vil imidlertid opplyse om at de tre siste kapitlene i stortingsmeldingen, kapittel 6, 7 og 8, ikke vil være en del av analysen. Årsaken er kapitlenes tema, hvor kapittel 6 tar for seg prosess og fremdrift for fornyelsen av læreplaner, kapittel 7 omtaler hva tiltakene som følge av en fornyelse av læreplanene vil innebære for ulike aktører og kapittel 8 som tar for seg kostnader knyttet til endringene. Det vurderes at disse kapitlene ikke er like aktuelle for problemstillingen og analysen da temaene omhandler forhold som ikke angår eleven eller skolehverdagen direkte. Dette gjelder også enkelte deler av de øvrige kapitlene, blant annet deler av kapittel 4 og 5. I siste del av kapittel 4 blir det redegjort for hvordan læreplanene for de ulike fagene skal se ut og hvilke faglige prinsipper de skal hvile på. Denne siste delen blir til dels valgt bort grunnet dets ensartede fokus på fag. Representasjonen «resultater og prestasjoner» vil muligens være overrepresentert, og med god grunn da det her er snakk om den faglige biten ved skolens mandat. I kapittel 5 har det blitt vurdert at delene som omhandler hvordan man kan sette karakterer rettferdig, diskusjon rundt hvilken betydning det vil ha med PC-tilgang på eksamen og hvilke utslag det kan ha å komme opp i ulike fag til eksamen er mindre relevant for problemstillingen og har dermed blitt utelatt fra analysen.

4.3.1. Identifikasjon av representasjoner i Meld. St. 28

Kapittel 1: Innledning

Meld. St. 28 starter med at «Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som Kunnskapsnasjon.» (s. 5). Første setning i Meld. St. 28 beskriver dermed et ønske om Norge som kunnskapsnasjon. Det følges videre opp med «Kunnskap og kompetanse er nødvendige

forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer.» (s. 5).
På denne måten starter stortingsmeldingen med et kraftig trykk på kunnskap og kompetanse.

Kunnskap, og evnen til å anvende kunnskap, er det norske samfunnets viktigste konkurransekraft. Den samlede kunnskapskapitalen er samfunnets viktigste ressurs. Det er avgjørende for arbeidslivet og det er avgjørende for å kunne håndtere de viktigste utfordringene samfunnet har, på kort og lang sikt. (s. 5).

Kunnskap blir her trukket frem som den viktigste ressurs i konkurranse med andre. Å kunne hevde seg i konkurranse kan således forstås som viktig i den utdanningspolitiske tenkningen. Det blir deretter uttrykt at kunnskap er avgjørende for å håndtere framtidige utfordringer, det er til og med *avgjørende* for å håndtere de *viktigste* utfordringene i samfunnet. Med det innledningsvis kraftige trykket på kunnskap og kompetanse ser vi at representasjonen «resultater og prestasjoner» viser seg. Her forstås skolen som en instans med en produktiv funksjon: skolen har ansvar for å forsyne samfunnet med nødvendig kompetanse.

I andre del av innledningen blir opplæringens verdier trukket frem. Her står det at «*skolen skal både utdanne og danne*» (s. 6). Dette følges opp med at

... utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig for å både mestre eget liv, delta i arbeid, inngå i nære sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet (s. 6).

Ved utsagn som «å mestre eget liv» og «å delta i arbeid, sosiale fellesskap og samfunnslivet» fremtrer en forståelse av at skolen og kunnskapsutvikling også er viktig for en selv og eget personlige liv. Videre står det at «*skolen skal støtte opp under og stimulere til en positiv selvoppfatning og tro på egne evner og muligheter til å lære*» (s. 6). Slik jeg oppfatter det fremmes det et syn om at livsmestring og positiv selvoppfatning er en viktig del av opplæringens verdier. Så langt kan vi dermed se at begge representasjonene som tidligere er pekt ut eksisterer i Meld. St. 28.

Videre kan det se ut som at vurderingen av innholdet i dagens skole med LK06 ikke har vært positiv, da følgende blir uttrykt i vurderingen:

Kunnskapsløftet har bidratt til økt oppmerksomhet og større vekt på elevenes faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter. Det er imidlertid fortsatt store utfordringer i grunnopplæringen som ikke er løst. Mange elever har et for svakt faglig utbytte av opplæringen (s. 6).

Konklusjonen av vurderingen er at det er store utfordringer i grunnopplæringen, og dette indikeres på bakgrunn av blant annet elevenes svake læringsutbytte. Ut i fra dette ser det ut som at kvalitet i skolen måles ut fra resultater eller prestasjoner. Utfordringene i dagens skole knyttes til «for svakt faglig utbytte av opplæringen». Slik sett finner man en representasjon om at resultater og prestasjoner anses som viktig i den utdanningspolitiske diskursen.

Foreløpig blir det uttrykt at skolen både skal ivareta elevens personlige utvikling og elevenes kunnskapsutvikling. Denne forståelsen kan man finne en sammenfatning av i følgende sitat:

Fornyelsen av Kunnskapsløftet skal gi en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, slik at både skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt (s. 6).

Metoden for å få til en bedre sammenheng i læreplanverket er blant annet at

Skolefagene blir til i en vekselvirkning mellom hva som vurderes som betydningsfull kunnskap i fagdisiplinens perspektiv og hva som er betydningsfull kunnskap for elevene og samfunnet (s. 7).

Når både «betydningsfull kunnskap i fagdisiplinens perspektiv» og «betydningsfull kunnskap for eleven og samfunnet» skal ligge til grunn i fornyelsen av læreplanverket ser det ut til at begge representasjonene skal bli vektlagt i fornyelsen. Skolens brede mandat om å både ivareta kunnskapsutvikling og bidra til personlig utvikling blir dermed i denne stortingsmeldingen uttrykt som ønskelig. Forslaget for å få til dette er å innføre noen overordnede temaer som skal vektlegges i flere fag. Disse tverrfaglige temaene skal være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, være overordnede og reflektere innholdet i formålsparagrafen. Temaene vil være «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» samt «bærekraftig utvikling». Med «folkehelse og livsmestring» som et overordnet tema anerkjennes helseaspektet som en del av skolens mandat: som vi tidligere har sett skal temaet ha fokus på trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd, samt utvikle kunnskap for å ta gode helsevalg og å mestre eget liv. Med tanke på at denne stortingsmeldingen skal legge fremtidige samfunnsutfordringer og samfunnsbehov til grunn oppfatter jeg det overordnede temaet «folkehelse og livsmestring» som en erkjennelse på at man ønsker å forbedre helsesituasjonen.

Innledningen til Meld. St. 28 fremmer dermed representasjonene «resultater og prestasjoner» og «helse og livsmestring» som skolens oppgave å ivareta og fremme. Det beskrives dermed i stortingsmeldingens første kapittel at begge representasjonene er sentrale i fremtidens skole.

Kapittel 2: Bakgrunnen for å fornye innholdet i grunnopplæringen

I kapittel 2 blir det gjort rede for bakgrunnen for en fornyelse av Kunnskapsløftet. Noe av det som ligger til grunn her er evalueringen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Først blir det imidlertid klargjort hva skolens funksjon består, og skal fortsette å bestå, av:

Skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre. Skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial og få et grunnlag for å mestre sitt eget liv og delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Samtidig er skolen med på å forme fremtiden ved å utdanne elever som skal bidra som fremtidige yrkesutøvere og samfunnsborgere. At skolens innhold er relevant for den enkelte og for samfunn og arbeidsliv, er derfor et avgjørende hensyn i en fornyelse (s. 13).

På denne måten får vi videre i stortingsmeldingen bekreftet de identifiserte representasjonenes eksistens fra første kapittel. Skolen skal både legge til rette for at eleven skal mestre sitt eget liv, og for at eleven skal kunne være til nytte for samfunnet. Her forstås skolen som en instans med både en identitetsskapende og en produktiv funksjon: skolen er både til for elevens skyld samt for samfunn og arbeidsliv. På bakgrunn av dette identifiseres begge representasjonene. Forrige sitat blir etterfulgt av følgende

«At elevene får kunnskap på viktige områder som helse, økonomi og forbruk, og at de utvikler et positivt selvbilde, er viktig for at hver og en skal være bedre rustet til å mestre ulike sider av livet.» (s. 13).

Slik sett eksisterer det en forståelse av at andre former for kunnskap enn det faglige, for eksempel helse, er viktig å utvikle i skolen. Men når det videre i dette kapitlet blir trukket frem årsaker for en fornyelse er det resultater og prestasjoner som likevel vektlegges. Ved blant annet følgende utdrag illustreres dette:

Norske elever presterer omtrent som gjennomsnittet i OECD-området i matematikk, naturfag og lesing, og resultatene har vært stabile i perioden 2001–2012. På noen fagområder skårer de norske elevene sterkt sammenlignet med andre land (...). På andre områder er det utfordringer. Blant annet får mer enn hver tredje elev karakteren 1 eller 2 på eksamen i matematikk på 10. trinn, og norske elever har lavere utholdenhet i og motivasjon for matematikk enn gjennomsnittet i PISA (s. 13).

Det har i denne oppgaven riktignok blitt gjort en avgrensning der internasjonale aktører, som blant annet OECD, har blitt utelatt fra diskursen. Men dette sitatet viser at argumentasjonen for

en fornyelse i stor grad baserer seg på at prestasjonene ikke er gode nok. Den utdanningspolitiske tenkningen er dermed preget av en forståelse av at skolen både skal være til nytte for eleven blant annet ved å «utvikle et positivt selvbilde» og å «være rustet til å mestre ulike sider av livet», men den bærer også preg av å være resultatorientert ved at argumentasjonen om en fornyelse legger til grunn for svake resultater fra blant annet internasjonale kunnskapstester.

Videre i kapittel 2 blir det gjort kort rede for kunnskap om elevenes læring. Her kommer det blant annet frem at

Et godt læringsmiljø er viktig for å fremme gode læringsprosesser. Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Det fremmer læring når elevene møtes med forventninger om å mestre og opplever det som trygt å gjøre feil og spørre når det er noe de ikke forstår. Forskning gir støtte for at de sosiale relasjonene i læringsmiljøet er viktige, og at mye læring foregår gjennom samhandling og sosialt samspill. Arbeidet for å sikre alle elever et godt psykososialt miljø, uten mobbing, krenkelser og diskriminering, er derfor et avgjørende bidrag for å oppnå god læring i fagene (s. 14).

Både relasjonelle forhold og et godt psykososialt miljø trekkes frem som viktig. Dette er forhold som skolen skal arbeide for å sikre, og slik sett blir oppfattelsen om elevenes helse og livsmestring vektlagt i den utdanningspolitiske diskursen. Her støtter Kunnskapsdepartementet seg også på forskning som sier at et godt læringsmiljø er viktig i skolen. Slik jeg forstår Kunnskapsdepartementet i dette sitatet ønsker de at «helse og livsmestring» skal være en del av skolens praksis. Begrunnelsen og argumentasjonen til hvorfor dette ønske ytres vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.3.2.

Siste avsnitt i kapittel 2 tar for seg noen av konklusjonene fra Ludvigsen-utvalgets utredninger (NOU 2014:7; NOU 2015:8), som Meld. St. 28 for øvrig slutter seg til. Det som blir trukket frem her er blant annet at det er behov for endring i innholdet i læreplanene da samfunnsutviklingen fører med seg nye krav og forventninger til hva elevene skal lære. Det kommer blant annet frem at «Utvalget legger stor vekt på viktigheten av dybdelæring og god progresjon i elevenes læring» (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 16). Det Ludvigsen-utvalget trekker frem som essensielt for fremtidens samfunn er dybdelæring og en vekst i elevenes

læring, altså å lære noe grundig samt at det skal være en utvikling til stede. Det legges altså stor vekt på det faglige aspektet i tenkningen om fremtidens skole.

Riktignok var Ludvigsen-utvalgets mandat å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, u.å., b). Dette oppdraget fikk de av Regjeringen Stoltenberg II (i juni 2013). Regjeringen Stoltenberg II ga dette oppdraget med begrunnelse om at kunnskapssamfunnet stiller større krav til kompetanse enn før (ibid.). Således er fokuset på viktigheten av faglig utvikling hos elevene forståelig, da dette var det daværende regjering «spurte» etter. Det man imidlertid kan trekke ut fra dette er at man ser en forståelse blant utdanningspolitikere generelt (også før nåværende regjering) om at resultater er viktig og at faglig kunnskap og utvikling er blant det mest essensielle for fremtidens samfunn. Det kan se ut som det er en tverrpolitisk enighet om dette, altså at viktigheten av resultater og prestasjoner i et fremtidsrettet perspektiv er en representasjon som eksisterer på tvers av utdanningspolitisk tilhørighet.

I kapittel 2 opptrer representasjonene flere steder samtidig med hverandre, og begge representasjonene kan identifiseres gjennom hele kapittelet. Slik sett konkluderes det med at begge representasjonene eksisterer og tillegges verdi i den norske utdanningspolitiske diskursen.

Kapittel 3: Ny generell del av læreplanverket

Læreplanverket skal fornyes slik at det reflekterer dagens skolevirkelighet og de utfordringene barn og unge møter i dag (s. 17).

Slik starter kapittel 3 av Meld. St. 28. Fornyelsen skal reflektere dagens skolevirkelighet, og utfordringer barn og unge møter i dag. Vi har tidligere sett at skolehverdagen med et fokus på prestasjoner og resultater muligens har en uheldig påvirkning på barn og unges helse og er satt på dagsorden som en utfordring i dagens samfunn. Sammen med skolens mandat om faglig utvikling er det dermed grunn til å tro at dette vil reflekteres i læreplanverket.

Første del i kapittel 3 tar for seg dagens Generell del og prinsipper for opplæringen. Her er det fokus på den identitetsskapende funksjonen. «Den (formålsparagrafen) har utviklingen til den enkelte elev som mål, og klargjør samtidig allmenne verdier som vårt samfunn bygger på» (s. 17). Det kommer blant annet frem at skolen skal støtte elevene i deres personlige utvikling, og at dette er viktig i arbeidet med å bygge trygge psykososiale miljøer.

Skolen skal også støtte elevene i deres personlige utvikling og i utviklingen av etisk, sosial og kulturell kompetanse. Slike kompetanser er også viktige for skolene i arbeidet med å bygge trygge psykososiale miljøer uten mobbing, krenkelser og diskriminering (s. 19).

Slik jeg forstår Kunnskapsdepartementet i dette sitatet fremmer de her skolens identitetsskapende funksjon. Det identifiseres en forståelse at det fremdeles er og bør være skolens mandat å ivareta elevenes helse og livsmestring.

Det kommer også frem at departementet mener det er manglende konsistens mellom generell del og læreplanene for fag. Med innføringen av Kunnskapsløftet ble den generelle delen videreført uten endringer, og det har blitt vurdert at den generelle delen ikke reflekterer de endringer som har funnet sted i skolen og samfunnet for øvrig. Derfor foreslår Kunnskapsdepartementet at det utarbeides en fornyet generell del som skal øke oppmerksomheten om skolens brede mandat.

De ulike delene av dagens læreplanverk er utviklet og tatt i bruk til ulik tid, fra Generell del fra 1993 til de siste endringene i noen av læreplanene for fag i 2013. Evalueringer og analyser har vist at sammenhengen mellom de ulike delene av læreplanverket er mangelfull, og at gjeldende Generell del og læreplanene for fagene ikke reflekterer formålsparagrafen på en systematisk måte. I det lokale arbeidet med læreplaner blir ikke helheten i læreplanverket tillagt nok vekt, ved at mange skoler legger hovedvekt på kompetansemålene i fagene når de planlegger og gjennomfører opplæringen. Det finnes forskning som tyder på at Generell del og Prinsipper for opplæringen i liten grad er en del av det lokale arbeidet med læreplaner under Kunnskapsløftet. Departementet er opptatt av at formålsparagrafen og hele læreplanverket skal brukes aktivt i skolehverdagen (s. 19).

Det kommer her frem en misnøye fra departementet sin side om at skoler i dag legger hovedvekt på kompetansemål i fag når de planlegger og gjennomfører opplæringen. De ønsker at formålsparagrafen skal brukes aktivt i skolens praksis, noe de mener ikke er tilfelle i dag. Slik sett ser det ut til at det eksisterer et ønske om å bidra til utvikling av den enkelte elev og gi støtte i deres personlige utvikling. På bakgrunn av dette identifiseres representasjonen «helse og livsmestring» i diskursen.

Når det videre i kapittel 3 blir redegjort for hva innholdet i en ny generell del vil inneholde, står det at:

Departementet legger til grunn at en ny generell del skal utdype skolens verdigrunnlag og brede formål. Mål for skolens arbeid med det brede kunnskaps- og læringssynet grunnopplæringen hviler på skal gjøres tydeligere enn i dag (s. 20).

Dette utdypes videre med at:

Grunnopplæringen bygger på et bredt kunnskaps og læringssyn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse i fagene. Samtidig har skolen ansvar for å legge til rette for elevenes læring og utvikling på mange områder. Verdigrunnlaget skolen bygger på skal realiseres i opplæringen i fag. Opplæringen i fag har elevenes faglige kompetanse som mål, men opplæringen som helhet skal ivareta det brede formålet (s. 21).

At skolen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse i fag, men også har ansvar for elevenes læring og utvikling på mange områder, bekrefter igjen eksistensen til de to utpekte representasjonene. Spesielt når det videre følges opp med en avklaring vedrørende hva som ligger i formuleringene «skolens verdigrunnlag», «skolens brede formål» og «skolens brede kunnskaps- og læringssyn»:

Opplæringen skal gjøre elevene i stand til å møte livet både sosialt, praktisk og personlig. For at barn og unge skal mestre livet, trenger de å utvikle et positivt selvbilde som åpner for muligheter og valg. Alle elever skal bli tatt på alvor, de skal oppleve at de er viktige for andre, og de skal gis opplevelse av mestring (s. 21).

Ved følgende sitat blir det utdypet at skolens brede formål blant annet innebærer å gjøre elevene i stand til å møte livet personlig, og at skolen skal legge til rette for utvikling av et positivt selvbilde og gi opplevelse av mestring. Her identifiseres en representasjon om at elevenes helse og livsmestring blir tillagt verdi – det er en del av skolens brede mandat å «gjøre elevene i stand til å møte livet (...) personlig» samt bidra til utvikling av «et positivt selvbilde» og «gis opplevelse av mestring». Det blir i det følgende også beskrevet mer detaljert hvilke andre ferdigheter enn de faglige som skal utvikles i skolen:

Det skal komme frem hvordan opplæringen skal fremme bredden i elevenes læring og utvikling, og at det er et felles ansvar skolen har. Sosiale og emosjonelle ferdigheter læres og utvikles gjennom arbeidet med faglige mål, og ny generell del skal omtale læringsstrategier og andre forutsetninger for læring og gi retning for hvordan opplæringens brede formål kan ivaretas gjennom arbeidet med faglige mål. Elevenes

sosiale og emosjonelle kompetanse er avgjørende for å kunne skape og ta vare på et godt læringsmiljø (s. 23).

Det blir her beskrevet at bredden i elevens læring blant annet innebærer utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Andre aspekter enn faglig kunnskap og kompetanse kan på bakgrunn av disse sitatene se ut til å få en større plass i fremtidens skole. Samtidig kan man identifisere representasjonen om prestasjoner og resultater i det samme sitatet, for eksempel ved at «... *opplæringens brede formål kan ivaretas gjennom arbeidet med faglige mål*». Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser, samt utvikling av et positivt selvbilde og kompetanse i å møte livet personlig, skal med andre ord ivaretas gjennom arbeid med *faglige mål*. Dermed identifiseres representasjonen «resultater og prestasjoner» og «helse og livsmestring» parallelt med hverandre i dette utdraget.

I den siste delen av kapittel 3 blir det gjort rede for hvordan skolen kan arbeide for å bedre integrere generell del i skolehverdagen samt ivareta skolens øvrige formål, og dermed få en bedre sammenheng i læreplanverket:

Tverrfaglighet, hvor elevene arbeider med problemstillinger eller temaer på tvers av fag, kan bidra til bedre sammenheng i læreplanverket. Departementet vil tydeliggjøre de tre temaene demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring som tverrfaglige temaer. Temaene skal omtales i generell del og være en del av læreplanene for fag der det er relevant (s. 24).

Ved at de tverrfaglige temaene, som blant annet inneholder en forståelse av at elevenes helse er viktig, skal inngå i det *faglige* ved skolens mandat ser vi en tilstedeværelse av begge representasjonene. Også her identifiseres representasjonene parallelt med hverandre.

For å kort rekapitulere funnene i kapittel 3 i Meld. St. 28, har begge de utpekte representasjonene blitt identifisert i stortingsmeldingen. Jeg har foreløpig også funnet at representasjonene flere steder forekommer parallelt med hverandre. Ut fra disse opplysningene er det grunn til å tro at begge representasjonene vil ligge til grunn for utformingen av en ny generell del.

Kapittel 4: Fagfornyelse

Det som vil analyseres i dette kapitlet omhandler utvikling av læreplaner hvor de tverrfaglige temaene er gjenstand for vurdering, samt hvordan mål for undervisningen kommer til uttrykk i

en fornyelse av læreplanen. I avsnittet som omhandler de tverrfaglige temaene blir forslaget om tverrfaglighet gjort rede for, og departementet kommer med sin vurdering til blant annet temaet «folkehelse og livsmestring».

Et tredje tema departementet vil prioritere i læreplanverket, er folkehelse og livsmestring. Det er nedfelt i formålsparagrafen at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (s. 39).

På bakgrunn av departementets vurdering kan man identifisere en forståelse av at temaet «folkehelse og livsmestring» skal ha til hensikt å utvikle elevenes kunnskap og ferdigheter for å mestre eget liv. Dette begrunnes med utgangspunkt i skolens formålsparagraf. Hva dette innebærer kommer frem i departementets videre vurdering:

Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning (s. 39).

Temaet «folkehelse og livsmestring» skal med andre ord fremme livskvalitet og trivsel, samt redusere risikoen for psykiske og sosiale problemer. Det kommer blant annet frem at gode helsevalg og kunnskap om både fysisk og psykisk helse er av stor betydning for å mestre eget liv. Når dette ligger til grunn for forslaget om «folkehelse og livsmestring», oppfatter jeg at det er en bevissthet i diskursen om at «helse og livsmestring» vil være nyttig i et fremtidsrettet perspektiv. Med «folkehelse og livsmestring» som et prioritert tema identifiseres altså oppfattelsen om at helse og livsmestring vil være viktig i fremtidens norske skole og en viktig del av skolens mandat.

Dernest etterfølger avsnittet med navn «Bedre læreplaner» (s. 42). Når det her blir vurdert hvordan læreplaner for fag bør se ut, er det mål for undervisningen som er det sentrale. Det vises til at analyser av Evalueringen av Kunnskapsløftet tydet på at læreplanene ikke var gode nok.

Analyser i Evalueringen av Kunnskapsløftet tyder på at læreplanene i varierende grad gir en tydelig prioritering. Ikke alle kompetansemålene gir tydelige beskrivelser av det elevene er forventet å mestre på ulike trinn (s. 42).

Her kommer det frem en kritikk av at læreplanverket for Kunnskapsløftet ikke ga tydelige prioriteringer og beskrivelser av elevenes progresjon i fag. Departementet følger opp i sin vurdering med at de vil

at kompetansemål, hovedområder og formål med faget videreutvikles og synliggjør prioriteringene i fagene (s. 43)

og at de vil

utvikle læreplaner med tydeligere progresjon i elevenes forventede læringsforløp i det enkelte fag og mellom fag (s. 43)

Oppsummert kan det se ut som det ønskelige er tydeligere prioriteringer i fag og at læreplaner skal uttrykke en forventet progresjon i elevenes læring. Slik jeg oppfatter det ut i fra disse opplysningene skal det tydeligere bli formulert beskrivelser av elevenes resultatutvikling. Slik sett kan det se ut til at det er faglige mål som skal styre undervisningen. Samme forståelse fremmes i følgende sitat:

Progresjonen som er forventet gjennom opplæringsløpet, må komme tydelig frem i læreplanene, både innad i det enkelte fag og på tvers av fag som har tilgrensende kunnskapsområder. Lærerne må enkelt kunne lese den forventede progresjonen ut av læreplanene og legge den til grunn i sin planlegging (s. 43).

Læreplaner forstås ut fra dette som et dokument hvor prestasjonene, eller det faglige resultatet og nivået, til elevene skal bli beskrevet. Det beskrives samtidig at det er den forventede progresjonen i fag som skal ligge til grunn for utformingen av nye læreplaner. Det er med andre ord elevenes forventede måloppnåelse som skal gi retning for opplæringen. Her identifiseres representasjonen «resultater og prestasjoner» som viktig i fremtidens skoletenkning.

I kapittel 4 er begge representasjonene identifisert. I beskrivelsene av de tverrfaglige temaene som skal være overordnet i alle fag, ivaretas skolens mandat om helsefremmende arbeid. Når det dernest i stortingsmeldingen er snakk om utforming av de enkelte læreplaner, er det resultat- og prestasjonsfokuset som kommer til syne. Dermed identifiseres også i kapittel 4 i Meld. St. 28 at begge representasjonene eksisterer.

Kapittel 5: Vurdering i fag

Delene som vil være gjenstand for analyse i dette kapitlet omhandler hva endringene i læreplanene skal bidra til, samt prinsipper som ligger til grunn for undervisvurdering og sluttvurdering.

Innledningsvis i kapittel 5 står det at

Endringene som foreslås i læreplaner for fag og tilhørende veiledninger, skal bidra til at det blir tydeligere hva elevene skal lære og det skal bli lettere å vurdere elevenes kompetanse. Det er et mål at læreplaner for fag, og regelverket generelt, i større grad enn i dag skal bidra til å støtte opp om en læringsfremmende og rettferdig vurderingspraksis (s. 56).

I sitatet uttrykkes det at endringene skal føre til tydeligere målbeskrivelser som skal gjøre det lettere å vurdere elevenes måloppnåelse. Dette begrunnes med at det skal resultere i en læringsfremmende praksis. Det ser dermed ut til at begge representasjonene eksisterer parallelt med hverandre. At det skal bli «... tydeligere hva elevene skal lære» og at det «... skal bli lettere å vurdere elevenes kompetanse» forteller oss at prestasjoner og resultater er viktig i fremtidens skole. Samtidig står det at dette «... skal bidra til å støtte opp om en læringsfremmende (...) vurderingspraksis». Slik sett er hensikten å fremme læring hos eleven, og man kan muligens spore en tanke om at det er for elevenes beste man ønsker tydeligere mål og en lettere vurderingspraksis. Med andre ord kan man identifisere en forståelse av at mål ikke bare er til for å beskrive forventede resultater.

Videre blir det gjort rede for to typer vurderinger: undervisvurdering og sluttvurdering. Vurdering i skolen har flere mål, blant annet å fremme læring, gi uttrykk for elevenes kompetanse og gi veiledning (ibid.). Undervisvurdering skal imidlertid være vurdering for læring, mens sluttvurdering skal være vurdering av læring.

Det står om undervisvurdering at formålet er å

... gi begrunnet informasjon om elevens kompetanse og gis for å bidra til elevens faglige utvikling. Den skal være læringsfremmende og bør ha et innhold og en form som bidrar til å styrke elevenes motivasjon og mestringsfølelse (s. 57).

Igjen identifiseres en representasjon om at eleven med tilhørende motivasjon og mestringsfølelse er viktig i skolen. Vi ser i dette sitatet at undervisvurdering blir begrunnet med ord som «læringsfremmende», «motivasjon» og «mestringsfølelse». Slik jeg oppfatter det

er det elevenes læring og selvfølelse som er intensjonen med undervisvurdering. Videre står det at

Departementet besluttet i 2015 å oppheve to bestemmelser i forskrift til opplæringsloven som har bidratt til at lærerne har tolket kravene til dokumentasjons- og tilretteleggingsplikt i forbindelse med vurdering svært forskjellig. Bestemmelsen om at læreren skal legge til rette for å få et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag, er opphevet. Elevene har fortsatt rett til vurdering, men departementet mener en oppheving av denne bestemmelsen indirekte kan styrke elevens oppmøteplikt og dempe en forventning om at det uavhengig av elevenes innsats og tilstedeværelse vil bli tilrettelagt for et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag (s. 57).

Her fremtrer en forståelse av vurdering som noe som ikke eleven skal «testes» og «måles» i, men hvor derimot oppmøte, innsats og tilstedeværelse er viktig. Her identifiseres en mer læringsorientert forståelse til forskjell fra en resultatorientert forståelse.

En resultatorientering ser vi derimot i beskrivelsen av sluttvurdering. Der står det blant annet:

Som omtalt i kapittel 4 skal det i fornyelsen av læreplanverket legges vekt på at kompetansemålene skal utformes slik at de angir en tydeligere kompetansebeskrivelse enn flere av dagens kompetansemål, blant annet fordi de inneholder mange elementer. Tydeligere kompetansebeskrivelser vil også bidra til at det blir enklere å vurdere elevenes kompetanse, og vil slik sett bidra til å støtte vurderingspraksisen i skolen (s. 60).

Sluttvurderingen skal vurdere grad av måloppnåelse med utgangspunkt i kompetansemål. Det uttrykkes i denne forbindelse at det er viktig med tydelige kompetansemål slik at det blir lettere å vurdere elevene. Her er det ikke innsats, motivasjon og mestring som lenger er i fokus. Her er det elevens prestasjoner og resultater som er det betydningsfulle. Således er det undervisvurdering som fokuserer på mestringsfølelse og motivasjon, mens den siste og avgjørende vurderingen legger dette til side og vurderer grad av prestasjoner.

Kapittel 5 inneholder også begge representasjonene. Både representasjonen «helse og livsmestring» og representasjonen «prestasjoner og resultater» har blitt identifisert i diskusjonen om vurdering.

4.3.2. Identifikasjon av dominerende representasjoner i Meld. St. 28

Innledningen i Meld. St. 28 dreier seg om fremtidens samfunnsbehov og at utfordringer skal løses ved å vektlegge elevenes kunnskapsutvikling i skolen. Dette innebærer også kunnskap om folkehelse og livsmestring. Som jeg allerede har konkludert med viser det seg at begge representasjonene eksisterer i diskursen, og at det foreløpig kan se ut som at forståelsen er at skolen både skal legge til rette for gode prestasjoner og resultater samt elevenes helse og livsmestring. Begge aspektene har fått plass innledningsvis. Men til tross for et tilsynelatende fokus på elevenes helse og livsmestring, preges innledningen av ord som «kunnskapsnasjon», «kunnskapsamfunn», «kunnskap», «konkurransen», «mål», «ferdigheter», «læringsutbytte», «kompetanse», og «arbeidslivet». Vi finner også i Meld. St. 28 at begrepet «trivsel» opptrer 4 ganger, «helse» 27 ganger og «psykisk helse» 1 gang, mot begrepene «resultater» 11 ganger og «mål» 173 ganger. Basert på begrepsbruken samt gjentakelse av begreper kan man se tendenser til en overrepresentasjon av begreper tilknyttet resultat- og prestasjonsfokus i skolen. Med dette utgangspunktet ser det ut til at det er resultater og prestasjoner som vektlegges når det er snakk om løsninger på fremtidens utfordringer og behov. Dette kan muligens indikere at resultater og prestasjoner er det dominerende i den utdanningspolitiske diskursen, men samtidig vurderer jeg at dette ikke er et godt nok grunnlag for å konkludere med dette. Derfor er det nødvendig å identifisere eventuelle dominerende representasjoner ytterligere.

I analysen overfor hvor jeg har identifisert representasjoner har jeg trukket frem et sitat fra kapittel 2 som igjen vil trekkes frem:

Et godt læringsmiljø er viktig for å fremme gode læringsprosesser. Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Det fremmer læring når elevene møtes med forventninger om å mestre og opplever det som trygt å gjøre feil og spørre når det er noe de ikke forstår. Forskning gir støtte for at de sosiale relasjonene i læringsmiljøet er viktige, og at mye læring foregår gjennom samhandling og sosialt samspill. Arbeidet for å sikre alle elever et godt psykososialt miljø, uten mobbing, krenkelser og diskriminering, er derfor et avgjørende bidrag for å oppnå god læring i fagene (s. 14).

Tidligere kunne jeg med dette utdraget identifisere en tilstedeværelse av begge representasjonene. Men det er interessant å se på argumentasjonen og begrunnelsen for helseaspektets betydning i dette sitatet. I avgrensningen av representasjonene ble godt

læringsmiljø og elevenes helse og trivsel vurdert som en del av representasjonen «helse og livsmestring». Representasjonen «resultater og prestasjoner» inneholder blant annet «god læring i fag». I sitatet står det blant annet at «et godt læringsmiljø er viktig for å fremme gode læringsprosesser». Og med læringsmiljø menes de «kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». Vi finner videre i den avsluttende delen av sitatet følgende: «Arbeidet for å sikre alle elever et godt psykososialt miljø (...) er derfor et avgjørende bidrag for å oppnå god læring i fagene». Det kan i dette sitatet se ut som at argumentasjonen for at helse er viktig er for at god helse er viktig for prestasjonene; «... oppnå god læring i fagene». Slik jeg forstår departementet i dette sitatet bunner forståelsen om at helse er viktig i at dette kan gi gode resultater. På bakgrunn av dette ser det foreløpig ut til at representasjonen «resultater og prestasjoner» er den dominerende representasjonen.

Igjen vil et allerede analysert utdrag bli trukket frem, men denne gangen fra kapittel 3. Tidligere ble begge representasjonene identifisert i dette sitatet:

Det skal komme frem hvordan opplæringen skal fremme bredden i elevenes læring og utvikling, og at det er et felles ansvar skolen har. Sosiale og emosjonelle ferdigheter læres og utvikles gjennom arbeidet med faglige mål, og ny generell del skal omtale læringsstrategier og andre forutsetninger for læring og gi retning for hvordan opplæringens brede formål kan ivaretas gjennom arbeidet med faglige mål. Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse er avgjørende for å kunne skape og ta vare på et godt læringsmiljø (s. 23).

Det blir her beskrevet at bredden i elevens læring blant annet innebærer utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Videre står det at disse utvikles gjennom arbeidet med faglige mål. Det er gjennomgående i diskursen at det faglige fokuset fremtrer når det er snakk om det øvrige mandatet til skolen. En illustrasjon på dette finner vi i sitatet ovenfor hvor det uttrykkes at «... opplæringens brede formål (...) ivaretas gjennom arbeidet med faglige mål».

I sitatet kommer det også til uttrykk at «Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse er avgjørende for å kunne skape og ta vare på et godt læringsmiljø». Det som er interessant her er at det tidligere i stortingsmeldingen har blitt uttrykt at et godt læringsmiljø er viktig for faglige prestasjoner. Ut fra dette beskrives et syn på sosial og emosjonell kompetanse som et virkemiddel for gode resultater. Dette gjentar seg bare noen avsnitt under forrige sitat, der det også blir påpekt at et godt læringsmiljø er viktig for prestasjonene til eleven:

Skolens systematiske arbeid med å utvikle et godt læringsmiljø har betydning for den enkeltes mulighet til å lykkes med læringen (s. 23).

På bakgrunn av at det øvrige mandatet til skolen, som blant annet omhandler helse, trivsel, emosjonelle ferdigheter og godt læringsmiljø, argumenteres med at vil gi gode faglige prestasjoner synes prestasjons- og resultatfokuset å være den dominerende representasjonen.

I siste del av kapittel 3 blir det gjort rede for hvordan skolen kan arbeide for å bedre integrere generell del i skolehverdagen

Skolen skal arbeide for at elevenes kompetanse blir helhetlig og i tråd med opplæringens brede formål. Den generelle delen skal omtale bredden av mål for elevenes læring og utvikling som skolen skal strekke seg etter. Den faglige kompetansen elevene skal utvikle er beskrevet i kompetansemålene i de enkelte fag. I det daglige arbeidet vil elevenes faglige og sosiale kompetanse utvikles parallelt (s. 24).

Det viser seg at det som stadig fremmes er «den faglige kompetansen elevene skal utvikle». Blant annet kan dette illustreres ved at sosial kompetanse skal utvikles parallelt med den faglige kompetansen. Den faglige kompetansen skal formuleres med kompetansemål, mens i «sosial kompetanse» skal det ikke konkretiseres noen spesifikke mål:

Det skal fremgå klart av generell del at målsettingene som er knyttet til skolens brede formål er viktige. Men i motsetning til de faglige kompetansemålene, er det ikke målsettinger for den enkelte elev (s. 24).

Det samme prinsippet finner vi angående de tverrfaglige temaene, heller ikke her er det egne målsettinger men det må derimot inngå der det er relevant

Tverrfaglighet, hvor elevene arbeider med problemstillinger eller temaer på tvers av fag, kan bidra til bedre sammenheng i læreplanverket. Departementet vil tydeliggjøre de tre temaene demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring som tverrfaglige temaer. Temaene skal omtales i generell del og være en del av læreplanene for fag der det er relevant (s. 24).

Fra det øvrige identifiseres en utdanningspolitisk tenkning om at helse og livsmestring er en del av skolens formål, og må få en større plass i skolen. Men det skal ikke ha egne mål knyttet til seg men derimot være en del av fagene. Viktigheten av skolens øvrige mandat (som helse og livsmestring) blir anerkjent, men som man ser fra forrige sitat skal det være en del av

undervisningen der det *faglig* er relevant. Det kan dermed se ut til at «helse og livsmestring» kommer i bakgrunnen for mer prestasjonsorienterte prioriteringer. Det har riktignok blitt identifisert at «helse og livsmestring» anses som viktig i skolen. Men det skal imidlertid ikke gå utover det faglige mandatet til skolen. På bakgrunn av dette anses fokuset på prestasjoner og resultater som det dominerende.

I kapittel 4 blir det som nevnt gjort rede for utforming av læreplanene, hvor blant annet de tverrfaglige temaene samt mål for undervisningen er sentrale temaer. Det som blant annet er interessant her er at hver læreplan for fag skal blir vurdert og utviklet av læreplangrupper. De såkalte læreplangruppene skal utforme kompetansemål i fagene. Innholdet i de overordnende temaene som blant annet «folkehelse og livsmestring» skal derimot bli avgrenset i forkant av fagfornyelsen i samarbeid med relevante fagmiljøer, og deretter er det opp til læreplangruppene for fag å integrere dem i de faglige kompetansemålene. Det skal inkluderes i fagene der det passer og her får ikke de relevante fagmiljøene spillerom. Målene med de tverrfaglige temaene, som blant annet «folkehelse og livsmestring», skal ikke inngå i læreplanene med mindre det er av faglig relevans, og fagmiljøenes innflytelse stopper før utviklingen av læreplanene. Dermed vil ikke de tverrfaglige temaene verken ha egne mål knyttet til seg eller en faggruppe til å ivareta temaenes intensjon i utviklingen av læreplanene. Her ser det igjen ut til at «helse og livsmestring» kommer i bakgrunnen for mer prestasjonsorienterte prioriteringer

Det anbefales imidlertid i NOU 2015: 8 at de tre flerfaglige temaene bør omtales tydelig i læreplanverket og ha mål i flere av fagene.

Det anbefales tre flerfaglige tema som utvalget mener vil være særlig viktige i fremtidens skole, og som derfor bør omtales tydelig i læreplanverket og ha mål i flere fag (s. 38).

Departementet vurderer derimot at de ikke skal fortrenge annet vesentlig faglig innhold, men heller inngå i fagene hvor det er relevant for det faglige innholdet.

Det er imidlertid en forutsetning at de tverrfaglige temaene kun skal inngå i de fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet. I fagfornyelsen skal de prioriteres fremfor andre tverrfaglige temaer, men de skal ikke fortrenge annet vesentlig faglig innhold (s. 38).

De tverrfaglige temaene skal ikke prioriteres fremfor det faglige innholdet. De skal kun inngå i fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet. De skal heller ikke ha egne mål i fag,

slik NOU 2015: 8 anbefaler. Slik sett ser det ut til at temaet «folkehelse og livsmestring» som ivaretar blant annet elevenes helse har en sentral plass i tanken om fremtidens skole, men ikke like sentral som de faglige målene. Det er stadig denne representasjonen som fremmes og samtidig legger føringer på de anbefalingene denne stortingsmeldingen foreslår. Slik sett er det representasjonen om resultater og prestasjoner som synes å være den dominerende.

Analysen av dominerende representasjoner i den utdanningspolitiske diskursen viser at det er representasjonen om resultater og prestasjoner som stadig fremtrer i tenkningen om fremtiden skole. Riktig nok eksisterer også representasjonen om elevenes helse og livsmestring, men i funnene overfor ser vi at dette er viktig så lenge det fremmer læring eller ikke går på bekostning av det faglige. Dermed synes representasjonen «resultater og prestasjoner» å styre politikktutformingene på utdanningsfeltet. På bakgrunn av dette konkluderes det med at prestasjoner og resultater er det som anses som «viktigst» i diskursen, og dermed identifiseres «resultater og prestasjoner» som den dominerende representasjonen i den norske utdanningspolitiske diskursen om fremtidens skole.

4.3.3. Inneholder Meld. St. 28 konkurrerende representasjoner?

Vi har sett at begge representasjonene i stor grad er tilstedeværende i diskursen, med det har også blitt konkludert med at «resultater og prestasjoner» er den dominerende representasjonen. Men til tross for at representasjonen om resultater og prestasjoner fremtrer som den dominerende, står ikke denne oppfattelsen utfordret i diskursen. Jeg vil derfor analysere om det eksisterer noe motstand mot den dominerende representasjonen, her forstått som konkurrerende forståelser. Det er spesielt fire utdrag som her vil trekkes frem for å analysere mulige tendenser til motstand. De to første utdragene er hentet fra kapittel 4 i stortingsmeldingen, hvor kapitlets tema er utvikling av læreplaner i en fagfornyelse.

Bakgrunnen for utdraget som vil trekkes frem er Ludvigsen-utvalgets anbefaling om kompetansemål i fagovergripende temaer. Utvalget vurderer blant annet sosiale og emosjonelle kompetanser som særskilt viktige kompetanser for både elevene og for samfunnet, og at dette bør være et fagovergripende tema med egne mål. I denne forbindelse kommer utvalget med følgende anbefaling:

Fordi elevenes læring i skolen i stor grad skjer i arbeidet med fag, og fordi læreplanene skal beskrive kompetansen elevene skal kunne oppnå, anbefaler utvalget

at kompetanseområdene inkluderes i læreplaner for fag. Kompetanseområdene omfatter både kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring, og det er beskrevet hvilke sosiale og emosjonelle kompetanser utvalget så som viktige innenfor hvert kompetanseområde (s. 41).

Departementet sin vurdering er derimot en annen:

I likhet med flere av høringsinstansene ser departementet det som viktig at prioriteringer av det skolefaglige innholdet må ta utgangspunkt i faglig relevans. (...) Derfor vil ikke departementet følge anbefalingen om at fagfornyelsen skal ta utgangspunkt i de foreslåtte fagovergripende kompetanseområdene (s. 41-42).

Her identifiseres to konkurrerende forståelser som begge ønsker gyldighet. Ludvigsen-utvalget fremmer en forståelse av at sosiale og emosjonelle kompetanser er viktig for eleven selv og for samfunnet, og av den grunn bør inngå i læreplaner for fag. Her ser det ut til at Ludvigsen-utvalget fremmer representasjonen «helse og livsmestring». Men departementet avviser dette med argumentasjon om faglig relevans, og aviser således dette med forståelsen «resultater og prestasjoner» til grunn. Om denne motstanden ikke vil føre til diskursiv forandring, eksisterer det hvert fall konkurrerende forståelser innad i diskursen. Riktignok finner vi ikke mange tilfeller av at Ludvigsen-utvalget og departementet er uenige i Meld. St. 28. Men det er interessant at det nettopp er i vurderingen av om sosiale og emosjonelle kompetanser skal inngå i læreplan for fag, hvor også oppgavens to utpekte representasjoner kan identifiseres, at det eksisterer uenighet mellom aktørene.

Det har også blitt identifisert to utdrag som strider imot hverandre i Meld. St. 28. Begge utdragene er representert ved Kunnskapsdepartementet. I kapittel 3 finner vi det første utdraget:

I det lokale arbeidet med læreplaner blir ikke helheten i læreplanverket tillagt nok vekt, ved at mange skoler legger hovedvekt på kompetansemålene i fagene når de planlegger og gjennomfører opplæringen. Det finnes forskning som tyder på at Generell del og Prinsipper for opplæringen i liten grad er en del av det lokale arbeidet med læreplaner under Kunnskapsløftet. Departementet er opptatt av at formålsparagrafen og hele læreplanverket skal brukes aktivt i skolehverdagen (s. 19).

I kapittel 4 finner vi en annen forståelse, også uttrykt av Kunnskapsdepartementet:

Progresjonen som er forventet gjennom opplæringsløpet, må komme tydelig frem i læreplanene, både innad i det enkelte fag og på tvers av fag som har tilgrensende

kunnskapsområder. Lærerne må enkelt kunne lese den forventede progresjonen ut av læreplanene og legge den til grunn i sin planlegging (s. 43).

Departementet påpeker at helheten i læreplanverket ikke tillegges nok vekt i planleggingen og gjennomføringen av dagens undervisning, og at det derimot er kompetansemålene i fag som styrer undervisningen. Dette uttrykker de en misnøye ved, samtidig som de poengterer at de ønsker en endring hvor formålsparagrafen og hele læreplanverket integreres i undervisningen i større grad. Men i det neste sitatet fremtrer en annen forståelse. De vil som vi tidligere har sett ikke at læreplanene skal inneholde kompetansemål utover det faglige, og fra sitatet ser vi at de ønsker at lærere enkelt skal lese mål for undervisningen ut av læreplanene «og legge den til grunn i sin planlegging». Slik jeg oppfatter det ønsker Kunnskapsdepartementet at undervisningspraksisen ikke skal legge hovedvekt på kompetansemålene, men at også formålsparagrafen og hele læreplanverket skal ligge til grunn når man planlegger og gjennomfører undervisningen. Samtidig mener de at mål med undervisningen kun skal ha faglig relevans og at det er dette som skal legges til grunn for lærernes planlegging. Her identifiseres to selvmotsigende utsagn. Det er også spesielt at begge forståelsene stammer fra samme aktør. Slik sett identifiseres to konkurrerende forståelser i diskursen, og motstanden disse utsagnene utgjør er begge utøvd av Kunnskapsdepartementet.

Det er også interessant at begge de to identifiserte representasjonene kommer til uttrykk i de ulike utsagnene. Representasjonen «helse og livsmestring» identifiseres blant annet ved at «Departementet er opptatt av at formålsparagrafen og hele læreplanverket skal brukes aktivt i skolehverdagen». Representasjonen «resultater og prestasjoner» identifiseres derimot ved at man enkelt må kunne lese «den forventede progresjonen ut av læreplanene og legge den til grunn i sin planlegging». Dette kan indikere at departementet anerkjenner begge representasjonene som viktig i skolen. Derimot er det også enkelt å identifisere hvilken representasjon som har fått fortrinn, da det er representasjonen om resultater og prestasjoner som viser seg å være det fundamentale og styrende når det er snakk om planlegging og gjennomføring av undervisningen.

5. Oppsummering og avsluttende refleksjon

Målet med analysen har vært å si noe om oppfattelser og prioriteringer i den norske utdanningspolitiske diskursen om fremtidens skole. Problemstillingen som har blitt formulert er «*Hva vektlegges i tenkningen om fremtidens skole; elevenes resultater eller elevenes helse?*». Ved å trekke frem et utvalg med utsagn fra Meld. St. 28 har jeg forsøkt å belyse hvordan skolens mandat blir ivaretatt i tenkningen om fremtidens skole. Her vil de mest sentrale funnene kort bli presentert, før det problematiseres og diskuteres hva funnene kan fortelle oss ytterligere om den utdanningspolitiske diskursen. I tillegg vil betydningen av eget forskningsstæsted og metodiske valg bli vurdert avslutningsvis.

Teorien om representasjoner forklarer at det ligger visse oppfattelser og forståelser til grunn for hvordan vi forstår våre omgivelser. I diskursanalysen ble både representasjonen «resultater og prestasjoner» og representasjonen «helse og livsmestring» identifisert som grunnlag for ønsker og anbefalinger for fremtidens skole. Ut i fra disse opplysningene identifiseres den utdanningspolitiske diskursen som preget av en forståelse av både resultater og elevenes helse som viktig i skolen. På den andre siden viser resultatet fra analysen at det eksisterer en dominerende representasjon i diskursen. Det vil ofte være en representasjon som stadig fremmes og som synes å være styrende og retningsgivende til de anbefalingene som presenteres. I analysen er det representasjonen «resultater og prestasjoner» som flere steder viser seg å være argumentasjonen bak anbefalingene, både hva gjelder viktigheten av et godt læringsmiljø og hva som skal være mål med undervisningen. Slik sett er det representasjonen «resultater og prestasjoner» som gis fast form gjennom de politiske anbefalingene i Meld. St. 28 og som fremstår som den dominerende. Neumann (2010) peker imidlertid på at det alltid vil være mulighet for motstand mot den dominerende representasjonen, og motstanden kan vise seg blant annet ved å fremme alternative representasjoner. Dette har blitt identifisert i diskursen ved at ulike anbefalinger representerer ulike representasjoner. Blant annet ble det identifisert konkurrerende forståelser mellom en av Ludvigsen-utvalgets anbefalinger og Kunnskapsdepartementets vurdering av anbefalingen. Ludvigsen-utvalget utfordret her den dominerende forståelsen «resultater og prestasjoner» ved å anbefale at læreplaner i fag skal inneholde kompetanser utover det faglige. Kunnskapsdepartementet avviste derimot dette med begrunnelse som baserte seg på den dominerende representasjonen «resultater og prestasjoner». Det er også interessant at det ble identifisert motstand i utsagn som begge er representert ved Kunnskapsdepartementet. Dette viser oss at det eksisterer noen interne motsetninger i diskursen og at det fremmes ønsker om fremtidens skole som synes vanskelig å koble.

5.1. Hvilken del av skolens mandat blir prioritert i tanken om fremtidens skole?

Tidligere forskning og studier tyder på en bekymringsfull utvikling i norske barn og unges psykiske helse. Det vurderes av flere (Federici og Skaalvik, 2015; Meld. St. 19 (2014-2015); Sletten og Bakken, 2016) at dette blant annet skyldes prestasjonspress i skolen. I prosjektet «Livsmestring i skolen» vises det til at barn og unge selv gir uttrykk for et ønske og et behov om mer kunnskap for å mestre eget liv (Prebensen og Hegstad, 2017). Temaene det ønskes mer kunnskap om er blant annet prestasjonspress, stress og psykisk helse. Det ble indikert at med forslaget om «folkehelse og livsmestring» som et overordnet tema i fremtidens skole ville muligens elevenes ønske bli oppfylt. Det er derfor interessant å vurdere hvilken del av skolens mandat som blir prioritert i tanken om fremtiden skole.

Fra funnene ser vi at begge de to delene av skolens mandat som her har blitt pekt ut eksisterer i diskursen: i diskursanalysen ble både representasjonen «resultater og prestasjoner» og representasjonen «helse og livsmestring» identifisert. I følge teorien om representasjoner ligger det visse oppfattelser og forståelser til grunn for hvordan vi forstår våre omgivelser. Både forståelsen av skolens mandat om faglig kunnskapsutvikling og skolens mandat om å fremme og legge til rette for god psykisk helse ligger til grunn for norske utdanningspolitiske utsagn. Ut fra teorien forteller dette oss at utdanningspolitikken anerkjenner både prestasjoner og elevenes helse som del av skolens mandat. Blant annet kommer skolens mandat representert ved «resultater og prestasjoner» særlig klart fram gjennom at Norge nå omtales som «kunnskapsnasjon». Det vi i Norge i fremtiden skal leve av er kunnskap. Som Kunnskapsdepartementet skriver: «Fremtiden for kunnskapsnasjonen Norge skapes i barnehagene og grunnopplæringen» (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 5). Man har imidlertid ikke glemt skolens øvrige mandat vedrørende elevenes helse og livsmestring. Man skriver også at gjennom skolen skal barna lære å utvikle sine evner og anlegg og dermed skape «grunnlag for et godt liv» (ibid. s. 5). Som Engelsen (2011) har redegjort for uttrykker læreplaner både hva skolen skal inneholde men også ønsker for samfunnet. Med anbefalingene for fremtidens skole som blir presentert i Meld. St. 28 ønsker man en skole som både skal gi Norge kunnskapsrike og konkurransedyktige samfunnsborgere, men også gjøre barna i stand til å leve gode liv. Dette skaper imidlertid spenninger og utfordringer i meldingen.

Jeg finner blant annet en spenning mellom faglige prestasjoner på den ene siden og ambisjonene om å ivareta elevenes helse på den andre. Det synes på bakgrunn av forskning å være en konflikt

mellom disse representasjonene. I Meld. St. 28 har begge representasjonene imidlertid en tydelig plass. Vil en av representasjonene måtte vike for den andre?

I følge teorien om dominerende representasjoner vil det ofte være en representasjon som stadig fremmes og som synes å være styrende og retningsgivende til de anbefalingene som presenteres. I analysen er det representasjonen «resultater og prestasjoner» som flere steder viser seg å være argumentasjonen bak anbefalingene, dette illustrerer blant annet følgende utsagn: «Arbeidet for å sikre alle elever et godt psykososialt miljø, uten mobbing, krenkelser og diskriminering, er derfor et avgjørende bidrag for å oppnå god læring i fagene» (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 14). Det kan virke positivt at skolens mandat om å ivareta og fremme elevenes helse har fått plass i meldingen gjennom temaer som «folkehelse og livsmestring» og «emosjonelle og sosiale ferdigheter», men «det er likevel kun elevens faglige kompetanse som skal legges til grunn når den enkelte elevs kompetanse i fag skal vurderes» (ibid. s. 24). På denne måten er det representasjonen «resultater og prestasjoner» som gis fast form gjennom de politiske anbefalingene i Meld. St. 28. Slik sett ser det ut til at «resultater og prestasjoner» vektlegges fremfor «helse og livsmestring» i den norske utdanningspolitiske tenkningen.

Til tross for at det ser ut til at «helse og livsmestring» ikke er den representasjonen som blir prioritert i tenkningen om fremtidens skole, eksisterer forståelsen fra skolepolitisk hold om at elevenes helse er viktig. Som vi har sett i beskrivelsen av temaet «folkehelse og livsmestring» skal skolen ha som overordnet mål og blant annet utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å ta gode helsevalg. Men det kan imidlertid se ut som at forståelsen bunner i at helse er viktig for å prestere. Helse og livsmestring uttrykkes i Meld. St. 28 som et avgjørende bidrag for å oppnå god læring i fagene. Slik jeg oppfatter det betraktes det som et virkemiddel og ikke som mål i seg selv. «Helse og livsmestring» ser dermed ikke ut til å måtte vike for representasjonen «resultater og prestasjoner», men det ser derimot ut til at elevenes psykiske helse vektlegges som et virkemiddel i diskursen.

Ut i fra disse opplysningene konkluderes det med at representasjonen om «prestasjoner og resultater» prioriteres i tenkningen om fremtidens skole. Forståelsen av resultater og prestasjoner manifesterer seg flere steder i stortingsmeldingen som den dominerende, og antyder samtidig hva som er det mest ønskelig for fremtidens skole. Elevenes egne ønsker om mer kunnskap om temaer som prestasjonspress, stress og psykisk helse ser dermed ut til å komme i bakgrunnen for mer prestasjonsorienterte perspektiver i Meld. St. 28.

5.2. Er skolen gitt et paradoksalt mandat?

Forskning viser at fokus på prestasjoner kan ha konsekvenser for elevenes helse. Meld. St. 28 formidler imidlertid et ønske om en skole med friske og lykkelige elever som er rustet til å møte et fremtidig samfunn med høye krav til kunnskap. Men er det forenlig at skolens mandat både inneholder store krav til kunnskapsutvikling og til å ivareta elevenes psykiske helse? Eller sagt med andre ord: er det mulig at to motsetningsfulle representasjoner vektlegges likt i samme diskurs?

På bakgrunn av at skolens tradisjonelle oppgave har vært å formidle kunnskap kan det synes naturlig at denne representasjonen blir stående som den dominerende forståelsen av hva fremtidens skole skal utrette. Men til tross for dette anerkjennes helseaspektet i den utdanningspolitiske tenkningen og uttrykkes som en viktig del av skolens mandat. Det blir dermed gjort et forsøk på å forene bedre psykisk helse med resultater og prestasjoner i diskursen, begge representasjonene løftes frem som ønsker og behov for fremtidens skole. Her finner jeg imidlertid enda en spenning i Meld. St. 28, for forskning viser at elevenes psykiske helse synes vanskelig å ivareta i møte med skolens høye krav til kunnskap og prestasjoner. Slik sett fremstår den norske utdanningspolitiske diskursen som muligens preget av ideologiske ambivalenser. Tidligere forskning viser at disse to forståelsene er i konflikt med hverandre, de studiene som tidligere er vist til konkluderer med at prestasjonspress er uheldig for elevenes psykiske helse. Dermed ser det ut til at skolen er gitt et paradoksalt mandat ved at to motsetningsfylte representasjoner skal ivaretas samtidig. De skolepolitiske føringene står dermed i veien for det myndighetene samtidig ønsker seg. Om det ikke er en unnskyldning, så kan det muligens være en forklaring på hvorfor enkelte av utsagnene og anbefalingene i Meld. St. 28 preges av spenninger og motsetninger.

5.3. Det kreves diskursivt arbeid for å vedlikeholde en representasjons dominans

Til tross for at skolen muligens er gitt et paradoksalt mandat, kan man på den andre siden vurdere om helseaspektet blir tillagt nok verdi fra skolepolitisk hold. For med utgangspunkt i diskursteoriene som her er blitt presentert kreves det arbeid for å vedlikeholde en representasjons dominans. Hvis dette er tilfelle kan det virke som at representasjonen «helse og livsmestring» tilsynelatende løftes frem som et ønske for fremtidens skole. Som man ser fra analysen er det representasjonen «resultater og prestasjoner» som stadig fremmes, og slik sett ser det ut til at det drives et diskursivt arbeid for å vedlikeholde denne representasjonens plass

i diskursen. Med andre ord er det grunn til å tro at resultater og prestasjoner er det som ønskes vektlagt i fremtidens skole, for ved å stadig fremme denne representasjonen utføres det et diskursivt arbeid for å opparbeide representasjonens dominans.

5.4. Kan min forforståelse og mine valg ha ført til at jeg har oversett noe vesentlig?

Min forforståelse kan ha lagt føringer på denne studien. Som et resultat av min bakgrunn er min oppfattelse preget av at barn og unge skal få være barn, og jeg har følgelig hatt et kritisk blikk på resultat- og prestasjonsfokus i skolen. I denne studien har det blitt gitt plass til de stemmene som konkluderer med at prestasjonspress er uheldig, men prestasjonspress og tydelige krav til måloppnåelse kan nettopp også være motiverende for enkelte elever. Og som nevnt har majoriteten av norske elever god psykisk helse. Dermed har det i denne oppgaven blitt satt fokus på de som opplever skolens krav som psykisk belastende. Dette gjelder spesielt i kapittel 2 samt i dette avsluttende kapitlet. Det har ikke i like stor grad blitt gitt plass til de stemmene som belyser at elever kan trives i et prestasjonsorientert læringsmiljø. Tilpasset opplæring gjelder tross alt for alle, så man må derfor være forsiktig med å trekke konklusjonen om at prestasjonsorientering i skolen er uheldig.

Hvis analysen hadde tatt utgangspunkt i andre representasjoner, kunne resultatet vist flere av representasjonene som utgjør diskursen. Det samme gjelder valg av data. Både datagrunnlag og valget om å på forhånd peke ut to representasjoner har lagt føringer på analysearbeidet. Med andre ord må både leserne og jeg være åpne for at andre representasjoner eksisterer i diskursen. For å kunne sette to streker under svaret på hva som er den dominerende representasjonen i diskursen, burde analysen vært åpen for å identifisere flere representasjoner. Det burde også blitt kontrollert for dette i flere skolepolitiske dokumenter. Riktignok har det blitt, og fremdeles blir, vurdert at Meld. St. 28 er et representativt utvalg da denne stortingsmeldingen er en monument-tekst i den norske utdanningspolitiske diskursen om fremtidens skole. Det vurderes også at funnene av de utpekte representasjonene er pålitelige til tross for at de ble valgt ut før analysearbeidet. Grunnen til dette er at begge representasjonene er to særlig viktige deler av skolens mandat. Det skal imidlertid belyses at representasjonene ble vurdert å inneholde mer enn det betegnelsene i seg selv ga uttrykk for. Dermed er representasjonene to kategorier jeg som forsker brukte for å ramme inn ulike forståelser som har innvirkning og tilhørighet til representasjonene. Hva som skulle tilhøre disse to representasjonene er et resultat av min kunnskap på pedagogikkfeltet, og slik sett kan min forforståelse muligens kan ha påvirket dette

arbeidet. På den andre siden har jeg vært bevisst at min forforståelse kan ha påvirket avgrensningen, og derfor har jeg belyst hva som inngår i de ulike representasjonene for å være så transparent som mulig.

Ludvigsen-utvalgets to utredninger om fornyelse av Kunnskapsløftet (NOU 2014:7; NOU 2015:8) kunne for eksempel være to spesielt sentrale tekster å ta med i en diskursanalyse av den norske utdanningspolitiske diskursen om fremtidens skole. Ludvigsen-utvalgets utredninger er med på å utgjøre grunnlaget for Meld. St. 28, og utvalget ble satt ned for å utrede fremtidige samfunnsutfordringer og samfunnsbehov. Ved at jeg har valgt bort disse tekstene har jeg også valgt bort en sentral aktør i diskursen vedrørende den norske utdanningspolitiske tenkningen om fremtidens skole. Ludvigsen-utvalgets utredninger har riktignok vært representert i Meld. St. 28, stortingsmeldingen bygger nemlig på de mest sentrale anbefalingene fra utvalget. Men det kan anses som en svakhet at disse utredningene ikke har blitt analysert i sin originale form. På den andre siden vurderer jeg at Kunnskapsdepartementets utsagn representerer den norske utdanningspolitiske diskursen i stor grad, så når studien var avhengig av å plukke ut et utvalg falt det seg naturlig å velge Meld. St. 28 som er en tilråding fra nettopp Kunnskapsdepartementet og som anses å være en monument-tekst i den norske utdanningspolitiske diskursen om fremtidens skole.

Jeg har etter beste evne prøvd å belyse og begrunne alle valg i denne prosessen, både hva gjelder teori og fremgangsmåter. Jeg har også forsøkt å være så transparent som mulig både i forhold til min forforståelse og i selve analysearbeidet. Med dette håper jeg å ha oppnådd kriteriene om reliabilitet og validitet. Objektivitet vil jeg imidlertid ikke påberope meg, men det har heller ikke vært et mål i denne studien. Jeg anser det som en fordel at jeg i diskursanalysen kunne bruke meg selv, jeg har dratt nytte av mine interesser og min forforståelse i dette arbeidet. Men jeg er åpen for at det er andre innfallsvinkler og forståelser av problematikken jeg har tatt opp. Den diskursen jeg selv er en del av samt mine egne representasjoner av verden har mest sannsynlig lagt noen føringer. Mine valg, og ikke minst min forforståelse, kan med andre ord ha ført til at noe vesentlig har blitt oversett i diskursen.

5.5. Veien videre

Det er både interessant og urovekkende å se at norske elever psykiske helse har hatt en bekymringsfull utvikling. Samtidig er det ikke tydelige konklusjoner om i hvilken grad prestasjonspress har hatt betydning på denne utviklingen. Årsaken til at det kan være problematisk å trekke sikre konklusjoner kan være flere, blant annet at temaet psykisk helse har blitt satt mer på dagsorden det siste tiåret. Dette har ført til mer åpenhet og aksept om psykiske helseplager, og studier som viser en økning av psykiske helseplager kan være forårsaket av den økte aksepten og åpenheten. Dermed kan det være vanskelig å si noe om betydningen av utdanningspolitikkenes føringer på elevenes helse. Det kunne derimot vært interessant å undersøke hvordan ulike sider av skolens mandat har blitt ivaretatt gjennom ulike reformeringer av skolesystemet. Som nevnt gjenspeiler samfunnsutviklingen seg i skolepolitiske føringer. Om det er vanskelig å finne valide og reliable nok data som kan belyse hvilken betydning utdanningspolitiske føringer har hatt på elevenes psykiske helse, kunne det derimot vært interessant å studere hva som har blitt vektlagt av skolens mandat gjennom ulike epoker i utdanningshistorien. Datagrunnlaget kunne da bestått av et utvalg av læreplaner fra ulike skolepolitiske reformer. Dette kunne fortalt oss noe interessant om hva samfunnet har ønsket av sine borgere til ulike tider.

6. Sluttkommentar

På bakgrunn av forskning kan det se ut til at skolen er en helserisiko i vår samtid. Flere studier viser at elever som i strevet med å innfri prestasjonskravene skolen stiller risikerer å utvikle psykiske helseplager. I denne oppgaven har jeg rettet oppmerksomheten mot skolens omfattende mandat som inneholder å både utvikle et hav av kompetanser og ferdigheter og å ivareta elevenes psykiske helse. Problemstillingen som ble reist var: «*Hva vektlegges i tenkningen om fremtidens skole; elevenes resultater eller elevenes helse?*». For å svare på problemstillingen ble det utført en diskursanalyse av Meld. St. 28 som omhandler fremtidens skole. Og det er en ambisiøs melding departementet har lagt på bordet: i Meld. St. 28 framkommer det et ønske om at skolen både skal gi Norge kunnskapsrike og presterende samfunnsborgere, men også gjøre barna i stand til å leve gode liv med god helse.

At skolens mandat både innebærer å utvikle et solid kunnskapsgrunnlag og å ivareta elevenes psykiske helse fastslås blant annet i formålsparagrafen og den øvrige delen av opplæringsloven. Fra funnene i analysen ser vi at den utdanningspolitiske tenkningen legger begge disse delene av skolens mandat til grunn som ønsker og behov for fremtidens skole. Men det er til tross for dette grunn til bekymring for om elevenes psykiske helse kommer i bakgrunnen for mer prestasjonsorienterte prioriteringer i skolen. Funnene i analysen indikerer at det er elevenes resultater og prestasjoner som er det styrende for de anbefalinger som foreslås, og som derfor synes fra skolepolitisk hold å bli ansett som skolens viktigste formål. Dermed ser det ut til at fremtidens skole vil styres av den samme oppfattelsen som det Torbjørn Røe Isaksen anser som det viktigste; «mer kunnskap». Det har imidlertid blitt identifisert at «helse og livsmestring» har utfordret den dominerende tenkningen, og dette kan tross alt tyde på en positiv utvikling. Men at det identifiseres konkurrerende forståelser i diskursen synliggjør også det tidligere forskning viser til: at det er vanskelig å koble psykisk helse med resultater og prestasjoner i skolen. Med dette utgangspunktet har det også blitt vurdert at den norske skole er gitt et utfordrende mandat.

Det som muligens trengs i dag er en diskusjon av skolen som samfunnsinstitusjon. Hvis man mener at skolens mandat innebærer å ivareta og å fremme elevenes helse så må det trolig legges til grunn en annen skoleforståelse enn den som framkommer i Meld. St. 28. For resultatet av analysen er klar; ulike deler av skolens mandat blir vektlagt ulikt. Skolen har i oppgave å fremme og ivareta elevenes helse, og på bakgrunn av resultatene vil jeg påstå at dette er et

mandat som ikke blir godt nok ivaretatt. Med denne studien håper jeg å ha bidratt til å kaste lys over skolepolitiske prioriteringer i fremtidens skoletenkning.

7. Litteraturliste

- Andersen, P. L. og Bakken, A. (2015). *Ung i Oslo 2015*. NOVA-rapport 8/15. Oslo: NOVA
- Arbeidsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet (2013). *Oppfølgingsplan for arbeid og psykisk helse*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/AD/publikasjoner/rapporter/2013/OppfPlanArbogPsykHelse.pdf>
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Bø, I. og Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, B. U. (2011). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal
- Federici, R. A. og Skaalvik, E. M. (2015). Prestasjonspresset i skolen. I *Bedre skole*, Nr. 3/2015, 11-15. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_skaalvik_federici.pdf
- Folkehelseinstituttet (2010). *De vanligste psykiske lidelsene hos barn og unge*. Hentet fra <http://www.fhi.no/artikler/?id=84063>
- Hitching, T. R. og Veum, A. (2011). Introduksjon. I Veum, A. (Red.), (2011). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. (1. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Isaksen, T. R. (2013). Kampen om kunnskapsskolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kampen-om-kunnskapsskolen/id745010/>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Jørgensen, M. W. og Phillips, L. (2005). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T. A. (red.) (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub

- Kunnskapsdepartementet (u.å., a). Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet (u.å., b). NOU 2015: 8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Meld. St. 19 (2014-2015). (2015). *Folkehelsemeldingen. Mestring og muligheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015 – 2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 34 (2012-2013). (2013). *Folkehelsemeldingen. God helse – felles ansvar*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf>
- Neumann, I. B. (2010). *Mening, materialitet og makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- NOVA (2015). *Ungdata. Nasjonale resultater 2014*. NOVA Rapport 7/15. Oslo: NOVA
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av 17. juli 1998. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Prebensen, C. og Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen - For flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet fra <http://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. Om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. I Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Sletten, M. A. og Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse* (NOVA Notat 4/2016). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2016/Psykiske-helseplager-blant-ungdom-tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer>
- St.meld. nr. 30 (2004-2005). (2005). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St.meld. Nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 47 (2008-2009). (2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/d4f0e16ad32e4bbd8d8ab5c21445a5dc/no/pdfs/stm200820090047000dddpdfs.pdf>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006-2012. Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EVAKL_presentasjoner_sluttrapporter/UDIR_Evaluering_Kunnskapsloeftet_2012_korr3.pdf?epslanguage=no
- Volckmar, N. (2011). Fra solidarisk samværskultur til (solidarisk) kunnskapssamfunn. Etterkrigstidens utdanningspolitikk som dannelsingsprosjekt. I Steinsholt og Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Volckmar, N. (2016). Introduksjon. I Volckmar (red.), *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- WHO (2014). Mental health: a state of well-being. Hentet fra http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/