

Forord

Denne masteroppgaven ble skrevet våren 2017, som en avslutning på et fem år langt utdanningsløp. Jeg har gjennom arbeidet kjent på frustrasjon, motgang og utmattelse mer enn en gang, og er svært stolt over å ha fullført. Jeg har lært mye i løpet av denne perioden, og ville ikke vært den foruten.

Det har vært et svært krevende semester, både faglig og privat, da arbeidet har krevd mye tid og krefter. Jeg vil derfor takke samboer, venner og familie som har holdt ut med meg i denne perioden, og støttet meg når jeg trengte det som mest.

Til sist vil jeg rette en stor takk til veilederen min, Heidun Oldervik, for super oppfølging og kunnskapsutveksling. Takk for kaffe, latter og gode samtaler!

1/5-17

Carina Sjørdal

Sammendrag

I følgende oppgave har jeg benyttet meg av diskursanalytisk metode for å besvare problemstillingen *hvordan omtales elever og elevers læring i Stortingsmelding 28 (2015-2016)?*. I gjennomgang av Stortingsmeldingen fant jeg flere representasjoner innenfor elevdiskursen som jeg valgte å gå videre med. Disse representasjonene var subjekt-, objekt-, being-, becoming- og selvstyrings-representasjonen. Innenfor funnene av representasjoner kom det fram at subjekt- og objekt-representasjonen sto i motsetning til hverandre, det samme gjaldt being- og becoming-representasjonen. Selvstyrings-representasjonen ble funnet til å være den overordnet dominerende representasjonen i elevdiskursen i Stortingsmelding 28.

Funnene i Stortingsmeldingen ble videre knyttet opp mot Michel Foucaults maktbegreper, med hovedfokus på *governmentality*. Jeg fant at de nevnte representasjoner godt kunne belyses med Foucaults maktbegreper, og pekte på en særlig kobling mellom styringsteknologier og objekt- og becoming-representasjonen samt selvteknologier og subjekt- og being-representasjonen. Ytterligere drøfter jeg selvstyrings-representasjonen som en manifestering av *governmentalitys* fokus på internalisering av verdier og regjering av selvet i tråd med disse. Jeg peker avslutningsvis på selvstyrings-representasjonen som et potensielt ledd i utviklingen mellom styringsteknologier og selvteknologier i skolen, med overgang fra henholdsvis objekt- og becoming-representasjonene til subjekt- og being-representasjonene.

Innholdsfortegnelse

Innledning	1
Bakgrunn.....	3
Hva er en læreplan?.....	3
Læreplanen som styringsdokument	4
Tidligere læreplaner	6
Utdanningspolitiske strømninger.....	8
Stortingsmelding 28 (2015-2016).....	9
Metode.....	11
Forskning.....	11
Diskursanalyse	12
Reliabilitet og validitet	17
Min rolle som forsker	19
Teori.....	21
Hyrdemakt	22
To teknologier	23
Oppsummering	25
Innholdsanalyse.....	27
Objekt- og subjekt-representasjon	28
Being- og becoming-representasjon.....	32
Selvstyrings-representasjonen.....	36
Oppsummering, representasjoner	43
Drøfting	45
Konklusjon	53
Referanseliste	55

Innledning

Norge er et samfunn i endring, og med bakgrunn i dette ønsker Kunnskapsdepartementet en skole som fornyer seg i takt med disse endringene (Regjeringen.no, udatert). Som del av denne fornyelsen har Kunnskapsdepartementet lagt fram en Stortingsmelding som tar for seg hvilke fornyelser som kreves av en fremtidig skole; *Stortingsmelding 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (heretter kalt Stortingsmelding 28) ble godkjent i statsråd 15. april 2016. Stortingsmelding 28 bygger på NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* og NOU 2015:8 *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Utredningene er henholdsvis delutredning og hovedutredning fra Ludvigsenutvalget, som ble oppnevnt 21. juni 2013 for å vurdere dagens grunnopplæring opp mot kompetansekrav i fremtidens samfunn (NOU 2015:8, 2015).

Med utgangspunkt i Stortingsmelding 28 ønsker jeg å se nærmere på hvordan Kunnskapsdepartementet skriver om elever i framtidens skole, samt kravene og forventningene som vil møte eleven og elevens læring dersom Stortingsmelding 28 fører til en fornyelse av Kunnskapsløftet. Siden Stortingsmelding 28 er et grunnlagsdokument for fornying av Kunnskapsløftet, dagens læreplanverk, er jeg interessert i å se nærmere på hvilket elevsyn som ble frontet, da dette elevsynet med stor sannsynlighet vil bli videreført i en eventuelt ny læreplan, og dermed prege både skole og samfunn generelt. Problemstillingen jeg forsøker å besvare i studien er *hvordan omtales elever og elevers læring i Stortingsmelding 28 (2015-2016)?* Jeg har sett etter ulike representasjoner innenfor elevdiskursen, som kan bidra til å belyse hvilke elevsyn Stortingsmelding 28 utgjøres av. Jeg har valgt å drøfte mine funn i lys av Michel Foucaults maktbegreper, i hovedsak governmentality. Governmentality innebærer blant annet hvordan individer forventes å internalisere verdier i samfunnet, for deretter å styre seg selv i henhold til disse (Villadsen, 2006). Jeg går nærmere inn på governmentality og teoriens mulige sammenheng med elevsynet i Stortingsmelding 28 i drøftingskapittelet.

Mitt analyseobjekt er Stortingsmelding 28 i sin helhet. Ved noen anledningen refererer jeg også til Stortingsmelding 28 som kilde. Dette gjelder i hovedsak Stortingsmeldingens omtale av egen posisjon i utdanningspolitikken, samt begrunnelse for dens eksistens. Med et ønske om å ikke

blande analyseobjekt og kilder, har jeg vært påpasselig med å ikke referere til deler av Stortingsmelding 28 som tar for seg elever eller elevers læring.

Bakgrunn

Jeg vil i dette kapittelet forsøke å plassere Stortingsmelding 28 i en større kontekst. Jeg vil begynne med å redegjøre for begrepet læreplan, for deretter å gå inn på hvordan læreplaner fungerer som styringsdokumenter. Dette vil gi et innblikk i hvordan stortingsmeldingen kan være medvirkende i regulering av skolen i tiden som kommer. Jeg vil også se nærmere på strømninger i nyere norsk utdanningspolitikk, med fokus på elevrollen i de ulike læreplanene. Overnasjonale organisasjoners påvirkning, samt globalisering vil også trekkes inn.

Hva er en læreplan?

Den mest brukte definisjonen av begrepet læreplan i norske lærebøker er, i følge Engelsen (2011, s.15), hentet fra en nordisk utredning, og lyder som følger: “Sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av generelle mål som er satt for skolen, og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering”. Denne definisjonen belyser hvordan læreplanen er ment å definere mål, samt gi bestemmelser innen flere områder i skolen, som jeg skal gå nærmere inn på.

Læreplaner har stor betydning i samfunnet de er en del av. De kan ses som et produkt av samfunnets utdanningspolitikk, og skal fungere som et styringsdokument for lærernes arbeid og undervisning, og er derfor betydningsfull for både politikere, skolen, lærere og elever (Engelsen, 2011, s. 13-15). En læreplan fungerer som styringsverktøy for skolen, og politisk manifest på en og samme tid (Engelsen, 2011, s. 15). Læreplanen portretterer den ideelle skole og utdanning som det politiske opphavet ønsker å oppnå, og har reell bestemmelsesmakt ved å være en forskrift til opplæringsloven (Engelsen, 2011, s.15; Forskrift til opplæringslova, 2006).

Engelsen (2011, s.15) trekker frem tre ulike hovedfunksjoner ved en læreplan. For det første avspeiler læreplanen samfunnet ved å videreforme og foredle samfunnets ønsker, behov og normer, slik at neste generasjon dermed skal sosialiseres inn i “dagens samfunn”. For det andre informerer læreplanen om samfunnets prioriteringer, ved å trekke frem ulike aspekter ved opplæringen som viktigere enn andre. For det tredje fungerer læreplanen som et styringsdokument, ved å formidle generelle og spesifikke mål fra utdanningspolitikken til skoler og lærere.

Det finnes flere måter å skille ulike elementer i læreplanen fra hverandre. I norsk læreplankontekst bruker vi ofte inndelingene fra Goodlad, som skiller mellom fem ulike læreplannivåer (Engelsen, 2011, s.16). Jeg vil kort gå gjennom de ulike nivåene. Goodlads første læreplannivå er *ideenes læreplan*. Dette nivået innebærer de mange ulike ideer som kommer til syne i skole- og utdanningsdebatt. Disse ideene kan ses som en forløper til det reelle læreplandokumentet, og ikke alle ideer som fremmes i utviklingsfasen vil få betydning for den ferdige utformingen av dokumentet. Selve læreplandokumentet befinner seg på nivå to, og kalles *den formelle læreplanen*. Dette er det formelle styringsdokumentet som har til hensikt å regulere undervisning og utdanning i skolen. Læreplannivå tre, *den oppfattede læreplanen*, viser til mottakers lesing og forståelse av læreplandokumentet. Det er tolkningen gjort av skoleeiere og lærere som videre danner grunnlag for læreplannivå fire, *den operasjonelle læreplanen*. Dette er de læringsaktiviteter og den undervisningen som blir utført i skolen, formet av ideene, de formelle ønskene og mottakernes forståelse av dokumentet. Her peker Engelsen (2011, s.29) på at læreplanen i hovedsak fordrer ideelle krav til læreren, som regelmessig ikke kan utføres i henhold til lærernes virkelige handlerom. Av denne årsak kan den *operasjonelle læreplan* ofte avvike fra *den formelle læreplanen*. Det femte læreplannivået er den *erfarte læreplanen*. Dette nivået viser i hovedsak til elevenes og foreldrenes opplevelse av den *operasjonelle læreplanen*, altså hvordan undervisning og læremiljø blir oppfattet under den aktuelle læreplanen. Stortingsmelding 28 ligger etter min mening i overgangen mellom de to første nivåene. Stortingsmeldingen representerer til en viss grad de idestrømningene som legges til grunn for den ferdige læreplanen, med bakgrunn i blant annet NOU 2015:8, som idegrunnlag. Samtidig er Stortingsmelding 28 (2016) et grunnlagsdokument for den fornyede læreplanen, og derfor et ledd i den *formelle læreplanen* på samme tid som *ideenes læreplan*.

Læreplanen som styringsdokument

Stortingsmelding 28 redegjør for hvordan den formelle læreplanen er et viktig instrument for nasjonal styring av innholdet i skolen, og innehar viktige dagsaktuelle formuleringer om ønsket kompetanseoppnåelse. En læreplan legger grunnlaget for hvordan de ulike fagene i skolen skal se ut, gjennom å definere både innhold og struktur. De rammene som gis gjennom en læreplan blir

tolket og analysert av mottakerne i de respektive skolene, og læreplanen danner slik grunnlagt for skolens praksis, parallelt med lokale prioriteringer (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 9-10)

Læreplaner er med andre ord dokumenter som representerer hva de nasjonale utdanningsmyndighetene mener er viktig at dagens barn og fremtidens voksne bør lære (Hovdenak, 2000, s.25). Senderen av læreplanen, myndighetene, former derfor læreplanen slik at mottakerne, skole og lærere, føler seg pliktige til å formidle de ønskede kvalitetene gjennom sin undervisning (Engelsen, 2011, s.17).

Selv om læreplanen er ment å fungere som et styringsdokument betyr ikke det at den er konsekvent i forventningene den formidler (Engelsen, 2011, s.26). Læreplaner utvikles gjennom arbeid i komiteer, publisering av utredninger (i nåværende tilfelle NOU 2015:8, som ble publisert som et grunnlag for Meld. St. 28 (2015-2016)) og kontinuerlige forhandlinger mellom de ulike interessegrupperingene (Engelsen, 2011, s.23). De ulike interessene og motsetningene i læreplandebatten setter ofte sitt preg på det ferdige læreplandokumentet, men dette betyr ikke nødvendigvis at læreplanen i seg selv er preget av konflikt. Den formelle læreplanen blir heller preget av såkalte kompromissformuleringer, hvor man ønsker å formidle et bilde av konsensus og enighet, gjennom de formuleringene som velges i dokumentet (Engelsen, 2011, s.26). Dette kan en også se i Stortingsmelding 28 (2015-2016), som jeg kommer nærmere inn på i et senere kapittel. I meldingen trekkes det på ulike, og ofte motstridende elevrepresentasjoner, uten at meldingen bærer preg av konflikt eller uenighet.

Læreplanen er bare ett av flere skolepolitiske styringsmidler (Engelsen, 2011, s.32). I tillegg til læreplandokumentet, som forteller hvilke kunnskaper, verdier og interesser som skal prioriteres i skolen, har en også juridisk og økonomisk styring. Det juridiske styringsmidlet er blant annet de lover og forskrifter som gjelder skole, undervisning og opplæring. Den økonomiske styringen er mer indirekte, og kontrollerer skolehverdagen gjennom bevilgninger og beskjæringer. I tillegg trekkes nasjonal vurdering frem som et siste styringsmiddel, hvor de ulike skolene, kommunene og fylkene blir sammenlignet med hverandre for muligens å skape en følelse av konkurranse (Engelsen, 2011, s.32). Læreplaner blir, sammenlignet med økonomisk og juridisk styring ansett

som et relativt svakt styringsmiddel. Vurdering blir derimot ansett som et sterkt virkemiddel i denne sammenheng (Møller, 2006, s.52).

Tidligere læreplaner

Det finnes ulike utforminger av læreplaner, og deres utforming og innhold endrer seg i takt med tiden og samfunnet de er et produkt av. Jeg vil nå kort gå gjennom de siste tiårs læreplaner med hensyn til deres overordnede blikk på elever og elevrollen.

I Norge hadde vi sju års obligatorisk skolegang allerede før andre verdenskrig, og i 1969 ble dette utvidet videre til ni års obligatorisk skolegang. I tiden etter andre verdenskrig var ett av skolens hovedformål å gi like muligheter til alle samfunnsmedlemmer (Telhaug, Mediås og Aasen, 2006). I tillegg til like muligheter var samarbeid og solidaritet også idealer i den norske, og generelt i den nordiske, skolen i årene etter krigen og frem til syttitallet. Den individuelle elevs utdannings skulle derfor finne sted innenfor de felles overordnede rammene i skolen, for å ytterligere forsterke fellesskapet. Likevel var det spillerom for elevene til å være skapende og involvert i sin egen skolehverdag, og elevene ble oppfordret til å søke lærdom på egen hånd, samtidig som de deltok i gruppearbeid med andre elever (Telhaug et al., 2006).

I 1974 kom daværende Kirke- og Undervisningsdepartement ut med en læreplan med navnet Mønsterplanen av 1974 (heretter kalt M74). Rent faglig la denne læreplanen godt til rette for frihet i valg av fagstoff, og oppfordret til bruk av lokalt lærestoff (Briseid, 2012). I følge Briseid (2012) ble elevene i større grad enn tidligere skildret som subjekter og medvirkende i skolen. De ble ansett som selvstendige deltakere i demokratiet, som det var stort fokus på i daværende læreplan. M74 skilte seg videre ut ved å fordre til opplæring i kritisk tenkning og vitenskapelig baserte arbeidsmåter.

Neste læreplan ble utgitt av Kirke- og Undervisningsdepartementet i 1987, og hadde navnet Mønsterplanen av 1987 (M87). Denne planen skilte seg fra den foregående ved at den strammet inn lærernes frihet til å selv velge fagstoff og emner for undervisningen. Samtidig fortsatte lokalorienteringen, slik som i M74. M87 la stor vekt på ideen om demokratisk dannelse og

elevmedvirkning, og dette preget også planens elevsyn (Briseid, 2012). Briseid (2012) trekker fram hvordan bruken av begrepet demokrati relativt ofte ble parett med begrepet ansvar i M87, noe som kan tyde på at elevene i realiteten ikke tillegges mye medvirkning, og i realiteten blir holdt under oppsikt og overvåket. Kort blir elevsynet i M87 sagt å være preget av et syn på elever som hjelpeløse, hvor elevene har behov for å bli hjulpet frem og beskyttes. Samtidig hadde de muligheten til å medbestemme på lokalt plan, så lenge dette skjedde under ansvar av en voksenperson (Briseid, 2012).

Ti år etter M87 kom Det Kongelige Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartement ut med en ny læreplan, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Med dette læreplandokumentet fulgte også en reform som gjorde grunnskolens varighet ett år lengre. Briseid (2012) redegjør for at denne reformen bar preg av sterkt statlig styring, og læreplanen satte klare grenser for både fag, innhold og struktur. Elevene ble alt i alt ansett som selvstendige og hardføre, og ble gitt muligheten til å medvirke i eget utdanningsløp. L97 synes å ha enda større fokus på elevdeltakelse og jevnbyrdighet enn de to foregående læreplanene.

Nåværende læreplan, Kunnskapsløftet (LK06) ble utgitt av Utdannings og Forskningsdepartementet i 2005. Dette læreplandokumentet bygger til en viss grad videre på L97, og videreførte den generelle delen fra L97. Samtidig bryter den med den sterke statlige styringen i L97 ved å fokusere på måloppnåelse og grunnleggende ferdigheter, og gir de respektive skolene frihet til å nå målene på den måte de finner best (Briseid, 2012). Briseid (2012) understreker hvordan elevene i LK06 ses i større grad som frittstående individer, og det er økt fokus på det enkelte individs læring og utvikling, fremfor fellesskap og felles kultur. Også på fagnivå i planen er det fokus på elevs individuelle mestring fremfor overordnet beskrivelse av faginnhold.

Etter andre verdenskrig ble det et politisk fokus å gjøre skolen til en samfunnsintegrerende institusjon (Volckmar, 2016, s.143). Det ble fokus på enhetsskole, som skulle sikre like muligheter og lik rett til utdanning. Skolen som institusjon fikk en svært viktig rolle i arbeidet for å skape fremtidig arbeidskraft og økonomisk vekst. Fra 1950-årene ble nemlig skole og utdanning ansett som en samfunnsøkonomisk faktor (Volckmar, 2016, s.143). Videre i moderne

tid har det samfunnsøkonomiske synet på utdanning en sentral plass, og utdanning ble på slutten av åttitallet ansett som “*den avgjørende faktoren*” for økonomisk vinning, og ikke lenger bare en viktig faktor (Volckmar, 2016, s.144). Også under Kunnskapsløftet har fokuset på økonomisk gevinst som følge av et godt utdanningssystem blitt styrket ytterligere. Dette kommer blant annet av at utdanningssystemet kvalifiserer arbeidere til et krevende arbeidsmarked, både nasjonalt og internasjonalt (Volckmar, 2016, s.145).

Utdanningspolitiske strømninger

I nyere tid har det oppstått to svært innflytelsesrike strømninger innenfor utdanning og i samfunnet generelt (Telhaug, 2005, s. 32). Den ene strømmingen er individualisme, og den andre er globalisering. Individualismen medfører et skifte av tyngdepunkt i samfunnet, fra overpersonlige instanser som stat, religion og folkesjel, til det enkelte individ (Telhaug, 2005, s.32). Dette kan ses i sammenheng med den økte individualiseringen i nyere norske læreplaner, som nevnt i forrige delkapittel. Den andre innflytelsesrike strømmingen, globalisering, fører til at det innovervendte fokuset på egen stat og eget folk etter hvert må vike for et mer utovervendt blikk, hvor alle land i større grad konkurrerer med hverandre i et globalt marked (Telhaug, 2005, s.32). Dette gjelder også innenfor utdanningssektoren, hvor utdanning har blitt en målestokk, og hvor nye måleverktøy har gjort det lett å sammenligne de ulike landenes resultater (Langfeldt, 2014).

Innenfor globaliseringsstrømmingen finner en også påvirkning fra overnasjonale organisasjoner, hvor Norge har opplevd en stor endring bare de siste tiårene. Lenge opererte det norske utdanningssystemet alene, og hentet kun impulser fra verden utenfor ved ønske og behov. Selv om det fantes måter å sammenligne de ulike nasjonenes skolesystem på, valgte Norge å stå utenfor i lang tid, samtidig som det hersket enighet innad i utdanningsmiljøet om at den norske skolen var en av verdens beste (Telhaug, 2005). Willochs regjering valgte i løpet av sin periode på starten av åttitallet ('81-'83) å la Norge bli en del av OECD (Organisation for Economic Coordination and Development) sine komparative studier, noe som endret det nasjonalromantiske bildet på det norske utdanningsløpet (Telhaug, 2005).

Organisasjonen OECD har per i dag de 35 mest økonomisk utviklede landene i verden som medlemsland (Langfeldt, 2014; OECD, udatert). Innenfor utdanningspolitikk er OECD en aktiv organisasjon, da de lager og gjennomfører evalueringer av de ulike landenes utdanningspolitikk, for deretter å publisere omfattende datamateriale som kan benyttes til å sammenligne utdanningssystemer på tvers av land. Da Norge først tok del i en slik måling ble det klart at vi ikke hadde det beste skolesystemet i verden (Telhaug, 2005).

PISA (The Programme for International Student Assessment) er OECDs mest omtalte og utbredte evalueringsmetode innenfor skole og utdanning. Testen kartlegger kunnskapene til 15-åringer innenfor lesing, matematikk og naturfag (Langfeldt, 2014). Det ble gjennomført tester med fokus på de respektive fagfeltene fra år 2000. Norge kom ikke godt ut av det i PISA-evalueringene, og ble rangert som gjennomsnittlig på de fleste områder, og samtidig var resultatene i Norge dårligere enn de i våre naboland (Telhaug, 2005). De middelmådige resultatene og reaksjonen som fulgte har blitt kalt PISA-sjokket, og ble mye omtalt i media (Utenriksdirektoratet, 2011). Av denne grunn har PISA i stor grad preget den norske utdanningsdebatten siden de første resultatene kom i 2001 (Telhaug, 2005). Det er også verdt å merke seg at Norge skåret særs lavt på kontrollstrategier, hvor elevene forventes å monitorere eget arbeid og egne arbeidsmetoder (Telhaug, 2005). PISA-resultatene ses som et av grunnlagene for utformingen av LK06, med økt fokus på kompetanseoppnåelse og nasjonale evalueringer.

Slike tester får stor oppmerksomhet, da de sier noe om et lands tilstand i en internasjonal sammenheng, samtidig som de bidrar med verdifulle innspill til de enkelte lands utdanningsdebatt (Langfeldt, 2014). Det er også tenkt at et godt utdanningssystem skal kunne fremme økonomisk vekst. Ved å sammenligne de ulike utdanningssystemene vil det også gi en indikator på fremtidig økonomisk situasjon i de ulike landene (Langfeldt, 2014).

Stortingsmelding 28 (2015-2016)

Det er over ti år siden innføringen av nåværende læreplan, Kunnskapsløftet. Stortingsmelding 28 understreker hvordan læreplanen har bidratt til å øke fokus på faglig læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.6). Regjeringen har nå slått fast at

det gjenstår flere utfordringer, da det fremdeles er mange elever som ikke oppnår godt nok utbytte av dagens grunnopplæring, og dermed ikke fullfører videregående utdanning (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.6). På bakgrunn av dette ønsker utdanningsmyndighetene å videreføre og fornye Kunnskapsløftet, slik at elevenes faglige læringsutbytte får videre fokus, samt blir ivare tatt i større grad (Meld. St. (2015-2016), 2016, 28, s.6).

Stortingsmelding 28 danner grunnlag for en ny læreplan, og fremmer et ønske om å fornye innholdet i opplæringen, samtidig som strukturen beholdes (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.9). Meldingen bygger på NOU 2014:7 og NOU 2015:8, som har gitt forskningsbaserte anbefalinger om grunnopplæringens innhold (Meld. St. 28 (2015- 2016), 2016, s.9).

Stortingsmelding 28, som grunnlagsdokument, vil kunne være en god indikasjon på hvordan den fremtidige læreplanen vil fungere som styringsdokument. Det er derfor av interesse å analysere den med hensyn til elevrepresentasjoner, da elevomtalen i Stortingsmeldingen vil kunne gi et godt innblikk i elevsynet i fremtidig skole.

Også i Stortingsmelding 28 ser vi tendensen til påvirkning fra overnasjonale organisasjoner, blant annet gjennom implementering av OECD-prosjektet *Education 2030*. Prosjektet ønsker å utvikle en oversikt over hva slags ferdigheter og kompetanser elever i OECD vil trenge i 2030 (Meld. St 28 (2015-2016), 2016, s.14). Jeg går nærmere inn på dette prosjektet i et senere kapittel.

Metode

Forskning

Utgangspunktet for alle typer forskning er at man er nysgjerrig, og ønsker å tilegne seg mer kunnskap innen et område. For å oppnå dette, stiller man relevante forskningsspørsmål, også kalt problemstillinger, som man går metodisk til verks for å finne svar på (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s.32). Forskningsspørsmål skiller seg fra hverdagslige spørsmål ved at de er mer spesifikke og nøyaktige, og baserer seg på relevant litteratur samt tidligere forskning (Johannesen et al., 2010, s.32). På samme måte skiller forskning seg fra hverdagslig problemløsning ved at forskeren i større grad må samle inn informasjon og data som representerer det området som er mål for forskningen (Johannesen et al., 2010). Før man begynner på et forskningsprosjekt kan det også være hensiktsmessig å ta stilling til hva forskningen skal bidra med, hva som er ønsket formål med forskningsprosessen og forskningsresultatet (Johannesen et al, 2010, s. 32). Dette aspektet er ytterligere med på å skille forskning fra hverdagslig undring.

I min forskning er jeg nysgjerrig på hvordan nyere utdanningspolitiske dokumenter omtaler og forholder seg til eleven og elevens rolle. Jeg har derfor valgt å fokusere på et utdanningspolitisk dokument som i stor grad legger grunnlaget for en ny, fremtidig læreplan. På grunnlag av denne nysgjerrigheten ønsker jeg å finne svar på problemstillingen *hvordan omtales elever og elevers læring i Stortingsmelding 28 (2015-2016)?*. Jeg ønsker at min forskning skal bidra til økt innsikt i det utdanningspolitiske elevsynet.

I alle typer forskning er det forskningsspørsmålet som avgjør hvilken metodisk tilnærming det er hensiktsmessig å bruke for å komme frem til et godt svar (Moen og Karlsdottir, 2011, s.9). Å benytte en forskningsmetode handler om å følge en bestemt sti mot svaret. De ulike forskningsmetodene utgjør ulike oppskrifter, som forskeren skal følge for å kunne si at resultatet er tilfredsstillende, dog kan disse oppskriftene til tider være noe vage (Johannesen et al., 2010). Bruk av metodisk fremgangsmåte i forskningen øker sannsynligheten for at de antakelser

forskeren gjør seg på bakgrunn av empiri og data er korrekte, da metoden stiller ulike kvalitetskrav til datamaterialet og tolkningen av det (Johannesen et al., 2010, s.29-30).

I min forskning ønsker jeg å se nærmere på et tekstdokument, og analysere innholdet i dette. Av denne grunn finner jeg tekstanalytisk metode som best for å finne svar på problemstillingen.

Nærmere bestemt har jeg benyttet meg av diskursanalyse i denne oppgaven. Denne metoden lot meg identifisere sentrale trender ved elevomtalen i Stortingsmelding 28.

Diskursanalyse

Diskursanalyse blir ofte ansett som et samlebegrep som omfatter ulike metoder for å undersøke forskjellige fenomener, deriblant tekst. Med bakgrunn i at det er et vidt begrep, ser man også at diskursanalyse blir brukt innenfor et bredt spekter av fagområder og forskningsmiljø (Skovholt og Veum, 2014, s.33). De ulike fagmiljøene definerer og beskriver begrepet diskurs på ulike måter. På et mer generelt nivå kan man si at diskurs er en “bestemt måte å omtale eller forstå verden på”. Denne forståelsen knyttes videre til hvordan “kunnskapssystem blir skapt og holdt oppe i samfunnet” (Skovholt og Veum, 2014, s.33). Diskurs viser med andre ord hvordan ulike måter å tenke på, og normer innen begrepsbruk, skapes innenfor samfunnets forskjellige kulturer, grupper og institusjoner (Skovholt og Veum, 2014, s.33). Innenfor forskjellige diskurser utvikles det normer som gjelder måten en uttrykker seg, og videre også hvordan en ser og fortolker verden (Skovholt og Veum, 2014, s.34).

Michel Foucault blir sett som en av diskursanalysens foregangsmenn, ettersom han var en av de som inspirerte til den primære utviklingen av denne metoden. Han poengterte at det er umulig å bruke språk på en nøytral måte. All bruk av språk er konstruktiv og skapende. Tekst kan derfor ikke ses som nøytrale bilder av verden de er en del av, men må heller ses som et resultat av valg foretatt av tekstskaeren. Dette trekkes videre frem som et kjerneelement i diskursanalysen (Skovholt og Veum, 2014, s.34). Diskursanalytiker Norman Fairclough vektlegger hvordan tekster også produseres i samspill med diskurser som allerede eksisterer i samfunnet, samtidig som de både kan produsere og reprodusere eksisterende diskurser (Skovholt og Veum, 2014, s.34). Tekst og diskurs inngår med andre ord i en slags loop, hvor de jevnbyrdig skaper og reproduserer hverandre.

Språkets makt står sentralt innenfor diskursanalysen, noe en kan se gjennom måten tekst kan skape og opprettholde diskurser. Det vanligste maktperspektivet innen diskursanalyse følger Michel Foucaults maktteorier. Han trekker fram hvordan makt ikke nødvendigvis utøves av en part overfor en annen. I større grad ses makt som noe som blir skapt og spredt gjennom forskjellige sosiale praksiser, språk og ytringer som skapes og formidles av ulike institusjoner i samfunnet (Skovholt og Veum, 2014, s.35).

Bratberg (2014, s.17) understreker at mennesker ikke kan eksistere i en sosial sammenheng utenom diskursene, da det nettopp er diskurser som utgjør fellesskapets fundament. All felles mening skapes, utvikles og formidles gjennom språket vi bruker. Dette preges av diskurser, og kan studeres gjennom diskursanalyse.

Jeg vil i hovedsak benytte meg av Neumanns teorier rundt diskurs, og i stor grad lene meg på hans metodiske fremgangsmåte i min diskursanalyse. Jeg vil først gjøre rede for Neumanns diskursbegrep, som bygger videre på de mer generelle definisjonene jeg allerede har nevnt.

Neumann definerer diskurs som “et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser” (Neumann, 2010, s.18). Han trekker videre fram hvordan diskurser omgir oss og virker normaliserende, ved å understreke at de “ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale er virkelighetskonstituerende for sine bærere” (Neumann, 2010, s.18). Diskurs har også “en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner” (Neumann, 2010, s.18). Neumanns utsagn kan tolkes slik at vi har et felles sett med ressurser som legger grunnlaget for hva vi sier og hvordan vi handler. Disse diskursene kan etter hvert innskrive seg som fundamentale verdier, og på denne måten sette betingelsene for hvordan vi ser verden vi ser verden vi lever i. Dette settet med ressurser holdes ved like gjennom kontinuerlig reproduksjon og re-presentasjon. Neumanns diskursanalytiske fremgangsmåte tar utgangspunkt i Foucaults arkeologi. Foucault snakket om *arkivet*, en samling praksiser og normer som muliggjør skapelse og opprettholdelse av et sett utsagn. Totalen av *arkivet* kan forstås som det vi omtaler som diskurs (Neumann, 2010, s.13).

Neumann (2010) forsøker å sette opp en fremgangsmåte for diskursanalyse, ved å trekke frem tre steg, i tillegg til en overordnet forutsetning. Den overordnede forutsetningen for å kunne foreta en diskursanalyse er å inneha kulturell kompetanse (Neumann, 2010, s.50). Dette innebærer å ha kjennskap til, og innsikt i det feltet man ønsker å studere. Dersom denne forutsetningen er møtt vil en være bedre rustet til å videre forstå hvilke meninger som ligger bak språket. I mitt tilfelle gjelder det det pedagogiske feltet. Ettersom jeg nå skriver en masteroppgave i pedagogikk, har jeg en generelt god kulturell kompetanse innenfor mitt studiefelt. Videre kan en si at min forskning i hovedsak omhandler utdanningspolitikk og læreplanarbeid. Igjen vil jeg argumentere for at mine studier har gitt meg god kompetanse til å forstå feltet. I tillegg har jeg brukt mye tid på forarbeid, for å få ytterligere kjennskap til Stortingsmelding 28 og de arbeidene som utgjør en del av forberedelsene til en fornyet læreplan.

Første steg i Neumanns diskursanalyse er å avgrense det man ønsker å studere (Neumann, 2010, s.55). Dette innebærer å definere og avgrense diskursen man ønsker å se nærmere på. En diskurs vil aldri være helt løsrevet fra andre diskurser, og det er derfor i stor grad opp til hver enkelt forsker å sette grensene for den aktuelle diskursen (Neumann, 2010, s.56). Dette vil kunne føre til vanskelige valg, som den enkelte diskursanalytiker må forsvare (Neumann, 2010, s.56). I min diskursanalyse av Stortingsmelding 28 har jeg valgt å fokusere på elevdiskursen. Jeg har valgt å la diskursen innebære skildringer av forventninger til elevene i fremtidens skole og skildringer av fremtidige elever, gjort i Stortingsmelding 28. Årsaken til denne avgrensningen er at jeg ønsker å finne hvilke forventninger og holdninger til elevene som befinner seg i Stortingsmeldingen. Da dokumentet er et grunnlag for en fremtidig læreplan, vil også omtalen av elever i meldingen være fremtidsrettet, i form av planer, håp og krav, heller enn faktiske beskrivelser.

En ytterligere del av avgrensningen innebærer å sette grenser for tidsrom (Neumann, 2010, s.57). Dette gjelder i hovedsak dersom man er interessert i endringer innenfor diskursen. I mitt tilfelle vil analysen dreie seg om et relativt smalt tidsrom, da det ikke er av stor interesse for meg å se på utvikling i elevdiskursen over tid, men heller å fokusere på tendenser innenfor elevdiskursen i dette enkeltokumentet. Samtidig setter jeg dokumentets elevsyn inn i en historisk sammenheng, for bedre å formidle konteksten Stortingsmelding 28 inngår som en del av. Etter min forståelse

inngår ikke kontekstualiseringen i selve diskursanalysen, og jeg ser derfor ikke behov for at det skal ligge innenfor diskursens avgrensning.

Steg to i Neumanns diskursanalytiske fremgangsmåte er å identifisere de ulike representasjonene som inngår i diskursen (Neumann, 2010, s.60). Representasjoner er “de viktigste pakkene av virkelighetskrav en diskurs består av” (Neumann, 2010, s.33). Representasjoner er det som ligger mellom den objektive verden og oss, hvordan fenomener i verden fremstår for oss (Neumann, 2010, s.33). Vi forstår og ilegger verden mening ved å bruke kjente modeller for å forstå den. Disse modellene skapes og reproduseres i en sosial kontekst, og ulike diskurser har ulike modeller for å forstå virkeligheten (Neumann, 2010, s.33). De ulike representasjonene innenfor en gitt diskurs legger føringene for hvordan man anser og kommuniserer rundt de aktuelle fenomenene (Neumann, 2010, s.51). Innenfor en bestemt diskurs kan det eksistere flere representasjoner parallelt. Disse kan være i konflikt eller harmoni. Ofte vil en diskurs inneholde en dominerende representasjon, eller flere representasjoner i kamp om dominans. De ulike representasjonene må til enhver tid re-presenteres, og innprentes i sosial praksis hvis de skal beholde sin posisjon i diskursen.

I min diskursanalyse forsøkte jeg å identifisere de ulike representasjonene innenfor elevdiskursen, som vist i kapittelet om innholdsanalyse. Jeg fant flere representasjoner som var godt representert, men, som analysekapittelet viser, var det tydelig fra min lesing av Stortingsmelding 28 at selvstyringsrepresentasjonen har en dominerende posisjon. Jeg valgte å gjennomføre denne identifiseringen av representasjoner i to ledd. Først gikk jeg kronologisk gjennom dokumentet for å finne alle tilfeller hvor elever, krav og forventninger til elever ble nevnt. Jeg forsøkte å analysere innholdet i de ulike tilfellene, for identifisere tankesettet bak, for deretter å plassere de ulike tilfellene i de respektive representasjon-kategoriene. Mine begrunnelser for de ulike kategoriene og deres innhold er grundig redegjort for i kapittelet om innholdsanalyse. Etter å ha identifisert de ulike representasjonene gikk jeg kvantitativt til verks, for å forsøke å identifisere en eventuell dominerende representasjon, ved å telle forekomst av de ulike representasjonene i dokumentet.

Det tredje steget i Neumanns diskursanalyse er å identifisere representasjonenes lagdeling. Dette handler om å se på hvorvidt trekkene ved de ulike representasjonene er like bestandige, eller stabile, over tid (Neumann, 2010, s.62). Noen representasjoner innenfor en gitt diskurs kan vise seg å være mer flyktige enn andre. Med bakgrunn i min tidsmessige avgrensning når det gjelder den aktuelle diskursen, har jeg ikke prioritert dette skrittet. Jeg har, i mitt drøftingskapittel, i noen grad sett på noen av de ulike representasjonene opp mot elevsyn i tidligere læreplanarbeider, uten at dette har vært en prioritering. Jeg begrunner dette med mitt ønske om å fokusere i størst mulig grad på Stortingsmelding 28, ved å peke på innholdet i dette dokumentet, uten å fokusere på tidligere utdanningspolitiske dokumenter i like stor grad.

De tre trinnene i Neumanns diskursanalyse som nevnt ovenfor vil, i tillegg til det overordnede kravet, i følge Neumann, kunne utgjøre en fullverdig diskursanalyse (Neumann, 2010, s.69). Likevel vil det for Neumann være å foretrekke om man skulle trekke diskursanalysen et skritt videre. Han peker på makt og sosial reproduksjon som sentrale elementer å adressere videre (Neumann, 2010, s.69). Jeg har valgt å se på de dominerende representasjonene innenfor elevdiskursen i Stortingsmelding 28, og hvordan maktteorier kan være med på å forklare og underbygge elevsynet som frontes i Stortingsmeldingen. Jeg har videre sett på hvordan disse maktteoriene, samt representasjonen i seg selv, kan bidra til videre reproduksjon av den aktuelle representasjonen.

Neumann peker også på diskursens materialitet som et mulig steg videre i diskursanalysen, hvor man ser på språkets materielle uttrykk for å unngå å legge for stor vekt på tekst (Neumann, 2010, s.80). Dette innebærer blant annet hvordan diskursene utgjør institusjoner, som videre regulerer det sosiale i samfunnet (Neumann, 2010, s.80). Jeg har valgt å ikke gå inn på diskursens materialitet. Jeg begrunner dette med at Stortingsmelding 28 per dags dato er på et rent skriftlig stadie, og utgjør *ideenes læreplan*, som vist i kapittel om læreplan. I en analyse av en fremtidig læreplan hadde det vært av større interesse å undersøke hvordan diskursen manifesterer seg i institusjonene.

Michel Foucault og hans tanker kan plasseres i poststrukturalismen (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 389). Begrepene poststrukturalisme og postmodernisme brukes ofte om hverandre

(Svendsen, 2015), og i følge Thagaard (2013, s.44) er diskursanalyse vitenskapsteoretisk forankret innen postmodernismen, nærmere bestemt konstruktivismen, eller sosialkonstruktivismen. Det fremtredende innen postmodernismen er studier av språket, samt et ønske om å løfte frem den rollen språket spiller for hvordan vi oppfatter og tolker virkeligheten vi lever i (Thagaard, 2013, s.44). Man forsøker å analysere de ulike delene av språket, og det legges særlig vekt på hvordan man uttrykker seg. Det er også et økt fokus på spenningsforhold og makt i språket, noe som understreker diskursanalysens forankring (Thagaard, 2013, s.44).

Det sosialkonstruktivistiske perspektivet utgjør en stor del av postmodernismen.

Konstruktivismen ser på kunnskap som konstruert i møtet mellom mennesker og objekter i ulike sosiale sammenhenger (Thagaard, 2013, s.44). Kunnskap kan da, i henhold til diskursteorien, bli skapt gjennom språk og interaksjon. Videre bruker vi de diskursene, eller virkelighetsforståelsene, som modeller for å forstå og tolke verden (Thagaard, 2013). Den viten og de virkelighetsforståelsene man oppnår er bundet til kontekst, og er ikke alltid overførbare (Thagaard, 2013, s. 44). Et eksempel på dette kan være at man benytter andre modeller for virkelighetsforståelse på jobb, sammenlignet med på fritiden.

Reliabilitet og validitet

I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på reliabilitet og validitet i diskursanalytisk forskning.

Reliabilitet henviser i opprinnelig betydning til hvorvidt en annen forsker vil kunne replisere forskningsprosjektet med samme konklusjon ved bruk av samme fremgangsmåte og under like forutsetninger (Thagaard, 2013, s.202). Denne bruken av begrepet er i stor grad knyttet til naturvitenskapelig forskning, hvor objektivitet etterstrebes, og forskeren ikke anses å påvirke forskningsresultatet i nevneverdig grad (Thagaard, 2013, s.202).

Tolkning av tekst står i hovedsetet ved gjennomføring av en diskursanalyse (Bratberg, 2014, s.18). Bratberg (2014, s.21) trekker videre fram hvordan økt fokus på tolkning i et forskningsarbeid fører til et mer problematisert forhold til analysens reliabilitet, i betydning etterprøvbarehet. På bakgrunn av diskursanalysens fremgangsmåte er det vanskelig i ettertid å replisere funnene og konklusjonene i forskningen. Dette er i stor grad fordi den enkelte

diskursanalytiker ikke kan ses som objektiv i relasjon til sitt forskningsarbeid, da han eller hun er en del av det samfunnet som studeres, og derfor ikke kan reduseres til en tilskuer til studiematerialet (Johannesen et al., 2010, s.31). Et diskursanalytisk arbeid vil være et produkt av både tidsrom, sted, miljø og forskeren selv (Thagaard, 2013)

En mulig løsning på reliabilitetsdilemmaet er å dele inn begrepet i ekstern og intern reliabilitet (Thagaard, 2013, s.202). Her knyttes den eksterne reliabiliteten til den naturvitenskapelige tradisjonen, med etterprøvbarhet og repliserbarhet (Thagaard, 2013, s.202). Den interne reliabiliteten er i større grad interessant for samfunnsvitenskapene. Den interne reliabiliteten knyttes til samsvar i forskningsdata mellom de ulike forskere som jobber innenfor samme prosjektområde. Dette avhenger av at forskeren er svært nøyaktig og åpen i rapportering av fremgangsmåte og funn (Thagaard, 2013, s.202). En god måte å fremme reliabilitet i samfunnsvitenskapelig forskning er å gi spesifikke og detaljerte beskrivelser av hele forskningsprosessen, både fremgangsmåte og funn i analysen. På denne måten kan eventuelle lesere vurdere metoden og funnene underveis. Dette kalles transparens, eller gjennomsiktighet (Thagaard, 2013, s.203).

Validitet handler om forskerens tolkning av datamateriale, og hvor gyldige tolkningene i undersøkelsen er (Thagaard, 2013, s.194). I opprinnelig betydning ser man på forskningens validitet ved å spørre hvorvidt undersøkelsens konklusjoner og resultater gjenspeiler, og representerer det feltet som har blitt studert (Thagaard, 2013, s.204).

Validitet kan deles inn i to kategorier, ekstern og intern. Ekstern validitet dreier seg om hvorvidt resultatene fra undersøkelsen representerer virkeligheten, og i forlengelse, om de aktuelle resultatene kan være overførbare til andre situasjoner. Intern validitet handler i større grad om hvordan den enkelte forsker begrunner sine fortolkninger, og argumenterer for de konklusjoner som nås (Thagaard, 2013, s.204). For å oppnå god validitet i samfunnsvitenskapelig forskning, på lik linje med reliabilitet, er det viktig å utøve gjennomsiktighet. Dette innebærer å være nøye med å begrunne fortolkningene som gjøres, samt peke på hvordan analysen kan legge grunnlaget for de ulike konklusjonene. Det er svært viktig å opptre kritisk til egen analyseprosess, da

forskningens validitet, og derav kvalitet og styrke, avhenger av hvor godt forskeren begrunner og redegjør for ulike fortolkninger (Thagaard, 2013, s.205).

Jeg forsøker, gjennom hele oppgaven, å være nøyaktig og detaljert i mine beskrivelser av forskningsprosessen. Jeg holder ingen detaljer skjult med intensjon, og håper dette synes for de som eventuelt leser den ferdige teksten. Jeg forsøker i stor grad å redegjøre for mine fortolkninger ved å kontinuerlig vise tilbake til innholdsanalysen, samt begrunne hvorfor jeg tolker som jeg gjør.

Min rolle som forsker

Jeg valgte å skrive en masteravhandling om elevrollen i Stortingsmelding 28 som følge av en semesteroppgave jeg skrev for et års tid siden. Da fokuserte jeg på fremstilling av eleven og elevens forventede arbeidsmetoder i NOU 2015:8, som benyttes som grunnlag i Stortingsmelding 28. Jeg må derfor være ærlig om min forforståelse. Jeg forventet, før jeg satte i gang med analyse og tolkning, å finne motstridende representasjoner innenfor elevdiskursen, på lik linje som i NOU 2015:8. På samme tid forventet jeg å finne selvstyring som dominerende representasjon, da denne representasjonen også hadde en klar dominans i min forrige analyse. Jeg forsøkte uansett å gå inn i analysen med et åpent sinn, og har gjort mitt ytterste for å begrunne alle konklusjoner og valg av tolkninger underveis i avhandlingen.

Jeg er, som alle andre, farget av de diskurser jeg er en del av, og er oppmerksom på min subjektivitet. Jeg er bundet av ubevisste strukturer, og har internalisert ulike former for virkelighetsforståelse gjennom min væren i ulike diskurser. Jeg vil per dags dato ikke kunne gjøre rede for alle disse strukturene.

Jeg er, gjennom å være pedagogikkstudent, en del av det miljøet jeg studerer. Dette gjør at jeg har kjennskap til kulturen, det Neumann kaller kulturell kompetanse. Dette kan bidra til en bedre forståelse for de mer subtile fenomener. Samtidig kan min kjennskap til feltet gjøre at jeg har ulike virkelighetsforståelser, eller representasjoner, innenfor feltet som gjør at jeg tilpasser det

jeg ser til de allerede eksisterende forståelsesmodellene, som igjen fører til en fare for å overse nye nyanser (Thagaard, 2013, s.206). Igjen er mitt sterkeste kort å være så transparent som mulig i min forskning, for å bidra til at resultatet holder høy validitet og reliabilitet.

Teori

Gjennom mine pedagogikkstudier har jeg fått en innføring i Foucault og hans governmentality-perspektiv. Jeg benyttet meg også av dette perspektivet for å belyse elevsynet i NOU 2015:8 da jeg tidligere skrev en oppgave om dette. Det virket derfor interessant for meg å ta tak i dette maktperspektivet også i denne sammenhengen, og forsøke å forstå det ytterligere, da jeg mener det kan bidra til å belyse de ulike representasjonene innenfor elevdiskursen på en givende måte. Foucault ser makt som skapende og produserende, heller enn befalende og restriktiv (Foucault, 1999). Videre anses ikke makt som noe som kommer ovenfra og rettes nedover, men blir i større grad ansett å være en del av alle relasjoner på alle nivå (Foucault, 1983).

Foucault forstår moderne styring som desentralisert. Dette setter seg i opposisjon til det tradisjonelle synet på politisk styring, som anser styring å utgå fra et senter, slik som en stat eller et overhode (Villadsen, 2006). Foucault vektla hvordan styring og makt har et produktivt aspekt, hvor målet er å forme enkeltindividers handlinger og tanker, heller enn å undertrykke individene i en befolkning (Villadsen, 2006). Undertrykking av mennesker har vært et karaktertrekk ved maktutøvelse i historisk sammenheng, men Foucault understreket hvordan moderne maktutøvelse i større grad fungerer gjennom teknikker og teknologier, slik som normalisering, overvåkning og kontroll på alle nivå i samfunnet (Rønbeck, 2012). Makt handler derfor ikke lenger om å straffe de som gjør feil, men heller å kontinuerlig gi små justeringer og oppmuntringer, slik at individene blir ledet i riktig retning (Rønbeck, 2012).

Governmentality

Én måte å styre individer og grupper i ønsket retning er å skape en norm, eller en normal, som individene og gruppene sammenlignes opp mot; det er dette Foucault kaller normalisering (Rønbeck, 2012). Ved normalisering blir individer og grupper gjennom ulike korrigeringer, vurderinger og eksaminasjoner målt opp mot det som er satt som normalt, sett ut i fra sin posisjon i forhold til normalen (Rønbeck, 2012). Dette handler blant annet om at enkeltindivider forventes å bli en del av «det normale», og alt det bærer med seg (Rønbeck, 2012). En følge av normaliseringsteknologier er at individer etter hvert blir sine egne overvåkere, da de fleste ønsker å passe inn i det som er definert som normalt i samfunnet en lever i (Rønbeck, 2012).

At individer blir sine egne overvåkere, og i stor grad regjerer seg selv, er et av hovedpunktene i

Foucaults teori om governmentality (Villadsen, 2006). Governmentalisering av styring handler om at ytre styring blir substituert av en styring som retter seg mot styringsmekanismer i det enkelte individ (Villadsen, 2006). Governmentality kan derfor kort forklares som “den indirekte styring som finner sted når individer trer inn i praksiser som holdes frem for dem som normale” (Neumann & Sending, 2003, s.7). Den enkelte forventes med andre ord å *regjere*, eller styre seg selv (Neumann & Sending, 2003, s.7).

Foucaults definisjon av governmentality innebærer tre ulike aspekter; for det første viser begrepet til en ny styringstenkning som anvender teknikker og institusjoner for å sikre at individene og gruppene som styres har god helse og velferd (Foucault, 2002). For det andre viser governmentality til en bevegelse i vestlige samfunn, hvor denne moderne maktformen, som styrer ved å forme frie subjekters handlinger, får et overtak på andre former for styring (Foucault, 2002). Til slutt viser begrepet til hvordan governmentality i nyere tid har inntatt staten, ved at den statlige maktutøvelsen har gått fra undertrykkende og sentralisert til å bli skapende, regulerende og desentralisert (Foucault, 2002).

Hyrdemakt

Neumann peker på hyrdemakt som et bakteppe for governmentality (Neumann, 2003, s.32). Hyrdemakt har sin opprinnelse i religion, og viser til styring gjennom omsorg. Hyrden har som oppgave å lede flokken (befolkningen) til frelse, og er ansvarlig for hvert enkelt individ i flokken. For å kunne yte denne oppgaven *må* hyrden kjenne sin flokk i detalj, både tanker, følelser og handlingsmønstre (Neumann, 2003, s.36).

Bekjennelse, eller skriftemål, blir ofte lagt under selvteknologier, og ses som en del av hyrdemakten. I samtale med en omsorgsperson eller overordnet, er det ofte et mål at den overordnede behøver så mye informasjon om individet som mulig for å kunne ta hånd om det på best måte. Gjennom en slik samtale, med omsorg som bakteppe, vil individet se seg nødt til å berette om hvordan de eventuelt ikke når opp til normalen eller normen i samfunnet (Fejes og Nicoll, 2015). Ved at individer innrømmer sine problemer til en samtalepartner, setter de også ord på sine feil eller avvik fra normalen i det aktuelle samfunnet eller miljøet. Videre vil individet også kunne rettlede seg selv, ved å sette ord på hva han eller hun kan gjøre for å passe inn i samfunnsnormen (Fejes og Nicoll, 2015). Gjennom bekjennelse får en overordnet

informasjon om enkeltindivider, som kan benyttes til å styre eller veilede individet. Samtidig vil enkeltpersonen gjennom å sette ord på sine avvik kunne endre sin atferd, og på denne måten styre seg selv i henhold til de overordnede normene i et samfunn (Villadsen, 2006; Fejes og Nicoll, 2015).

Innenfor hyrdens rettleidelse av flokken opphøyres flokkens lydighet som en viktig norm. En del av denne lydigheten handler om at flokken skal se til hyrden, og internalisere hyrdens måte å være i verden på. På denne måte vil flokken også internalisere de verdier som anses som norm, og videre kunne fungere som hyrde i eget liv (Neumann, 2003, s.36).

To teknologier

Governmentality oversettes ofte til styringsmentalitet, og utgjøres av to teknologier; styringsteknologi og selvteknologi (Rønbeck, 2012). Styring gjennom styringsteknologier innordner befolkningen og enkeltpersoners atferd og handlinger, samt utnytter og undertrykker dem (Dahlstedt og Hertzberg, 2012). Selvteknologier, på den andre siden, omhandler hvordan mennesker skapes som enkeltindivider og medborgere, og hvordan de internaliserer de sannheter og normer som danner rammene i samfunnet (Dahlstedt og Hertzberg, 2012). Ved å benytte selvteknologier kan, blant annet, elever i skolen gjøres til selvstendige, tilpasningsdyktige og ansvarlige individer. Dette ved at elevene internaliserer de normene og sannhetene som legger grunnlag for hva det vil si å være en god elev, og hvilke egenskaper, ferdigheter og forpliktelser det er forbundet med (Dahlstedt og Hertzberg, 2012). Styringsteknologier og selvteknologier er ikke gjensidig utelukkende. Det er ønskelig at individer skal regulere seg selv i henhold til samfunnets normer, men det er samtidig behov for en myndighet som sikrer at det er konsekvenser i de tilfellene hvor befolkningen bryter med disse normene (Villadsen, 2006). Kort oppsummert kan en si at governmentality kan forstås som teknikker og teknologier som brukes for å regjere grupper og individers atferd, med det siktemål at man via ulike selvteknologier skal formes til tilpasningsdyktige, ansvarsfulle og autonome mennesker som handler i tråd med det samfunnet de formes til å bli en del av (Dahlstedt og Hertzberg, 2012; Helgesen, 2012).

I pedagogikken

Neumann og Sending (2003, s.7) trekker frem *governmentality* som en “stadig sentral form for makt i dagens Norge”. Dette kan en også se innenfor pedagogikken.

Krüger og Trippestad (2003) bruker frasen *det veltempererte selv* når de snakker om selvstyring og selvkontroll. De forklarer, inspirert av Foucault, hvordan moderne samfunn ikke lenger tar valg på vegne av individene, men i økt grad anmoder og presser individene til å ta disse valgene selv. Dette medfører videre at enkeltindivider pålegges krav til kunnskap, evne til omstilling og moralsk kompass i større grad enn tidligere (Krüger og Trippestad, 2003).

Krüger og Trippestad (2003) bruker skole og skolesituasjoner for å belyse utviklingen av et *veltemperert selv* i sin tekst. De mener blant annet læreplanen går i spissen for et selvregjert og veltemperert individ ved å forvente, og oppfordre, til at elevene blant annet skal ta hånd om seg selv og sin læresituasjon og vurdere sine egne handlinger (Krüger og Trippestad, 2003). De trekker fram uttrykk som *den aktive elev*, *livslang læring* og *ansvar for egen læring*, som de mener er med på å flytte makt og ansvar fra samfunn og institusjon, over til enkeltindivider, slik at den enkelte elev på mange måter må overvåke, styre og rettlede seg selv for å nå normer og mål satt av andre enn dem selv (Krüger og Trippestad, 2003 s. 189). Grensene for hva som regnes som normalt og ikke kan synes strammere nå enn for noen tiår siden (Neumann, 2003, s.11). Neumann peker videre på hvordan institusjoner spiller en stor rolle i defineringen av normalen, samt dannelsen av individene (Neumann, 2003, s.34).

Christensen (2008) går inn på dette ved å se nærmere på fenomenet *ansvar for egen læring*. Christensen peker på hvordan ansvaret for opplæringen skyves over til elevene, som i økende grad blir holdt ansvarlig for egen læring (Christensen, 2008, s.50). Hun trekker i særlig grad frem hvordan elever i dagens skolesystem forventes å *lære å lære*, for å bli i stand til å lære. Hun understreker at underviseren fremdeles har en sentral rolle, men at rollen er forskjøvet fra kunnskapsformidler til fasilitator. Hovedoppgaven synes nå å være å bistå elevene i deres forsøk på å *lære å lære*, med intensjon om at elevene skal bli mer selvstendige (Christensen, 2008, s.51). Hun peker på hvordan det å *lære å lære* er en type metakognisjon, eller metalæring, hvor elevene forventes å skulle stille spørsmål og reflektere over egen læring og egen læringsprosess. Gjennom å involvere elevene i planlegging, gjennomføring og vurdering av sin egen

læringsprosess tvinges elevene til refleksjon og introspeksjon (Christensen, 2008, s.51-52). Christensen (2008) poengterer hvordan elevenes “frihet” også innebærer dannelsen av en norm hvor eleven forventes å være selvrefleksiv, intelligent og personlig investert i egen læring. Med bakgrunn i Foucaults governmentality peker Christensen på hvordan “frihet” i denne forstand kan ses som et krav til elevene, fremfor en mulighet (Christensen, 2008, s.201).

Krejsler har brukt Foucault-inspirerte begreper for å se nærmere på arbeidsformer i skolen, nærmere bestemt det som i dansk skole kalles *elevplan*, som dokumenterer elevenes fremgang i alle fag, samt plan om videre løp for den enkelte elev (Krejsler, 2007). Krejsler (2007) belyser bruken av elevplaner med begrepet *sosiale teknologier*. Sosiale teknologier defineres som “de teknikker, procedurer og organitionsformer, som brukes til at regulere arbeidet, relationerne, kommunikationen om samspillene i skolen” (Moos, 2007, s.5). I følge Krejsler (2007) har elevplanen til hensikt å dokumentere at elevene lærer det de skal lære. Han argumenterer for at elevplanens hensikt ligger i dens dobbelte virkning i samfunnet, hvor den skal skape nyttige innbyggere og samtidig skal skape selvstyrende og føyelige individer (Krejsler, 2007, s.82). Elevplanen utvikles ved at eleven i samarbeid med voksne skal planlegge læring, med utgangspunkt i hver enkelt elev (Krejsler, 2007, s.82). Elevplanen som sosial teknologi tar i bruk strategier som bekjennelse, egenvurdering og selvbeherskelse for å skape individualiserte arbeidsplaner som viderefører samfunnets overordnede målsettinger (Krejsler, 2007, s.82). Gjennom denne prosessen mener Krejsler (2007, s.83) at det oppstår en “gradvist [...] uadskillelig sammenheng mellom individets personlighet og de aktiviteter, som det skal utføre på uddannelsen, arbeidet og i fritiden”. Han peker på hvordan det etter hvert vil bli vanskelig å skille mellom personlige og faglige ferdigheter. Eleven lærer på et vis å anse arbeidsoppgaver i skolen som et “udtryk for egne valg” (Krejsler, 2007, s.83). Gjennom prosessen med utvikling av elevplaner motiveres derfor enkeltelevener til arbeidsoppgaver, gjennom å ha internalisert samfunnets overordnede målsettinger, og videre ser dem som et personlig ønske.

Oppsummering

Som vist har makt endret seg fra å dreie seg om straff og befaling, til i større grad å handle om rettleiding og oppmuntring, gjennom blant annet teknologier som normalisering. Governmentality

handler i korte trekk om hvordan man til en viss grad erstatter ytre styring med styringsmekanismer i det enkelte individ. Dette fører til at det enkelte individ styrer og kontrollerer seg selv i større grad, noe som kan være et svært spennende perspektiv opp mot elever i skolen. Vi ser eksempler på governmentality og hyrdemakt i skolen blant annet i bruk av elevplaner, slik Krejsler (2007) viser, og gjennom Christensens (2008) drøfting av begrepet *ansvar for egen læring.* ’

Rønbeck (2012) trekker fram hvordan governmentality utgjøres av to teknologier: styringsteknologi og selvteknologi. Ser en denne oppdelingen av governmentality i relasjon til læreplanen kan en trekke en parallell til koblingen mellom stat og individ. Som vist i forrige kapittel er læreplanen en statlig styring av skolen, som legger føringer for fag og undervisning. Dette kan en se i relasjon til styringsteknologien, som innebærer en bevisst form for styring som ønsker å kontrollere befolkningen. Selvteknologi, på den andre siden, kan ses i relasjon til hvordan læreplanen forsøker å skape enkeltindivider som regjerer seg selv i henhold til verdiene og normene læreplanen fronter. Dette vil bli diskutert nærmere opp mot innholdsanalysen i et senere kapittel.

Innholdsanalyse

Mitt ønske med denne oppgaven er å trekke fram hvordan Stortingsmelding 28 skriver om, og omtaler, elever og elevers læring. Stortingsmelding 28 vil danne grunnlaget for et fornyet læreplanverk, og danner derfor på mange måter grunnlaget for hvordan den norske skolen vil fremstå i årene fremover (Regjeringen.no, 2016, 27.04). Jeg ønsker å få tak i hva som forventes av elevene og deres læring i fremtidens skole, og hvilken rolle de forventes å ha i daglig undervisning. Dette for å få svar på problemstillingen *Hvordan omtales elever og elevers læring i Stortingsmelding 28 (2015-2016)?*. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å foreta en innholdsanalyse inspirert av diskursanalyse, for å trekke frem de ulike representasjonene innenfor elevdiskursen i Stortingsmelding 28. Jeg ønsker å identifisere en eller flere dominerende representasjoner, for deretter å gå nærmere inn på disse ved bruk av relevant teoretisk grunnlag.

Stortingsmelding 28 ble godkjent i statsråd 15. April 2016, og danner grunnlaget for en fornyelse av Kunnskapsløftet (Regjeringen.no, udatert). Grunnlaget for Stortingsmeldingen er arbeidet Ludvigsenutvalget gjorde med NOU 2014:7 og NOU 2015:8 (Meld. St 28 (2015-2016, 2016, s.8). I Stortingsmeldingen gjennomgås konklusjonene og rådene fra Ludvigsenutvalgets utredning, og utvalgets anbefalinger vurderes gjennomgående av Kunnskapsdepartementet. Det vil av den grunn være en stor andel repetisjon av NOU 2015:8 i Stortingsmeldingen. Jeg vil i hovedsak støtte min analyse på departementets egne uttalelser i Stortingsmelding 28, da jeg mener disse veier tyngst.

I min lesing av Stortingsmelding 28 fant jeg flere representasjoner underlagt elevdiskursen. I opprinnelig gjennomgang noterte jeg tekstutdrag og representasjoner kronologisk, etter hvert som de fant sted i Stortingsmeldingen. For å gi en mer oversiktlig tekst har jeg forsøkt å sammenføre de ulike representasjonene i mindre delkapitler. Jeg har bevisst valgt å bruke mange eksempler fra originaldokumentet i dette kapittelet. Jeg ønsker å være romhendt heller enn mangelfull, i henhold til idealet om gjennomsiktighet i forskningen.

Objekt- og subjekt-representasjon

I Stortingsmelding 28 fant jeg en gjennomgående spenning mellom synet på eleven som objekt og eleven som subjekt. Min inndeling er slik at objektrepresentasjonen innebærer at eleven må styres og kontrolleres, og blir sett på som underlagt lærer og andre ansatte i skolen. Innenfor objektrepresentasjonen har ikke eleven selv noen innflytelse på sin egen lærings situasjon.

Subjekt-representasjonen har jeg også kalt likeverd-representasjonen. Her ses eleven som en god kilde til innspill i skolehverdagen, og oppfordres til å medvirke i sin egen lærings situasjon.

Eleven heves opp på nivå med lærer og andre ansatte, og den optimale skolehverdagen fremstilles som resultat av et likeverdig samarbeid mellom alle parter.

Jeg vil videre komme med teksteksempler for å underbygge min argumentasjon.

Jeg ønsker å starte med et utdrag fra Stortingsmelding 28 sin innledning, hvor vi finner følgende tekstutdrag.

barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning i deres liv - både i oppveksten og som et godt utgangspunkt for videre utdanning og aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 5-6).

Her blir elevene i fremtidens skole til en viss grad skildret som subjekter i eget liv. De har selv et ansvar for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger, basert på en god grobunn skapt i grunnskolen. Det defineres ikke av Kunnskapsdepartementet hva de ser på som betydningsfulle verdier, kunnskaper og holdninger, verken nå eller i fremtiden. Av den grunn vet man ikke hva slags vilkår elevene vil få for å utvikle disse egenskapene, bare at vilkårene vil være gode i sitt formål.

Videre i innledningen kan en lese følgende:

Barn og unge skal bli møtt med tillit og respekt, og har rett til medvirkning. De skal delta i det sosiale fellesskapet som skolen er, preget av respekt for den enkelte, likeverd, likestilling, ytringsfrihet, solidaritet og toleranse. De skal få kunnskap om demokrati og

trening i demokratiske prosesser i praksis. I fellesskapet skal den enkelte ansføres og støttes i utviklingen av sin identitet. Samtidig skal de møtes med tydelige krav og forventninger. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 6)

Den første setningen trekker fram hvordan elevene skal respekteres, og ha muligheten til å medvirke i egen skolehverdag. Eleven løftes her opp som likeverdig, og som individ som fortjener, og har rett til, valgfrihet i hverdagen. Hvor, og på hvilke tema, eleven har rett til medvirkning vites ikke. Neste setning går nesten sporenstreks bort fra dette, da det igjen stilles krav til elevene. Her brukes ordet “skal” om elevenes deltakelse i det sosiale fellesskapet i skolen, noe som fratrar elevene muligheten til medvirkning. Elevene settes ikke her i en posisjon hvor de kan bruke sin medvirkning, og velge bort deltakelse i det sosiale fellesskapet. Det ser også ut til at Kunnskapsdepartementet har bestemt hvordan det sosiale fellesskapet skal *se ut*, med fokus på begrep som likestilling, toleranse og respekt.

Videre fortsetter Kunnskapsdepartementet med flere krav om hva elevene skal, som blant annet innebærer læring av demokratiske prosesser. Igjen viser ikke ordvalgene til elevenes medvirkning i opplæringen, og det synes ikke å være noen valgmuligheter i hvorvidt elevene vil innlemmes i den norske demokratiforståelsen eller ikke. Videre er det heller ikke et valg for den enkelte elev om han eller hun vil ansføres i utviklingen av sin identitet. Identitetsutvikling kan ses på som et meget personlig prosjekt, men heller ikke her åpner Stortingsmelding 28 i stor grad til individuell medvirkning, da dette i stor grad fastsettes som obligatorisk gjennom departementets ordvalg. I dette tekstutdraget fra Stortingsmelding 28 vil jeg trekke frem to representasjoner innenfor den overordnede elevdiskursen. Første representasjon er den som ser på elevene som likeverdige og kapable til medvirkning i egen skolehverdag, subjekt-representasjonen. Denne representasjonen nevnes med én enkeltstående setning i utdraget. Den andre representasjonen ser i større grad på elevene som objekter, noe som bør styres og kontrolleres, noe en kan stille krav til. Det er dette som kan ses på som den dominerende representasjonen i dette tekstutdraget.

Går vi videre inn i Stortingsmeldingen finner en flere utdrag som underbygger spenningen mellom objekt- og subjekt-representasjonen, som følgende: “Det er skoleledere og læreres

profesjonelle arbeid og samhandling med elevene som sikrer god læring og utvikling for den enkelte elev.” (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 7).

I denne setningen, fremdeles fra Stortingsmeldingens innledning, trekkes det igjen på representasjonen hvor elever ses på som likeverdige. Elever fremstilles som individer som både lærere og skoleledere skal samhandle med, noe som tyder på at en ønsker elevers deltakelse og innputt i skolehverdagen. Det at denne representasjonen trekkes fram igjen, kort tid etter det forrige tekstutdraget, bidrar til å balansere forholdet mellom subjektrepresentasjonen og objektrepresentasjonen, hvor elevene i større grad ses som noe som må kontrolleres og bestemmes over.

Videre, i kapittelet som omhandler innholdet i ny generell del av læreplanen, finner vi følgende tekstutdrag:

elevene skal ha medansvar for og rett til medvirkning. Alle elever har rett til å bli hørt og til å være med å påvirke skolesamfunnet. Dette er demokrati i praksis og skoledemokrati er en forberedelse til å delta i et demokratisk samfunn. ... Generell del skal utdype skolens ansvar for elevenes medvirkning, medansvar og hvordan elevene lærer å lære og utvikler sine læringsstrategier. Elevenes rett og plikt til å medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen inngår i dette. (Meld .st. 28, s.22).

I første del av dette tekstutdraget trekker Stortingsmeldingen på subjekt-representasjonen, hvor eleven fremstilles som en verdifull ressurs, som skal få sin mening hørt i skolen. Videre trekker de fram hvorfor dette er viktig, ved å vise til fremtidsnytte (senere omtalt som becoming-representasjon). Derfor kan en stille spørsmål ved hvorvidt eleven i realiteten ses på som subjekt i skolen, eller om det er bare en øvelse til den dagen eleven virkelig har betydning i samfunnet, som voksen. Dette har en betydning for om en kan plassere den første setningen inn i en subjekt-representasjon eller en “falsk” subjekt-representasjon. Vi ser uansett en veksling mellom representasjonene av elever som subjekt eller objekt. Også i samme tekstutdrag kan en peke på et skifte, når det stadfestes at elevene har både en “rett” og en “plikt” til å medvirke i sin egen skolehverdag. På den ene siden har de en mulighet, en rettighet, på den andre siden pålegges de å delta i planlegging og gjennomføring av sin egen skolehverdag. Dette tyder på et noe ambivalent

forhold til hvorvidt elevene skal ses som en ressurs som kan bidra, eller heller noe som må kontrolleres og oppfordres til å utføre handlinger bestemt gjennom læreplanen. Videre trekkes det også på selvstyrings-representasjonen, hvor det forventes at elevene skal ta del i planlegging, gjennomføring og vurdering av sin egen opplæring, som jeg skal gå nærmere inn på i et senere delkapittel.

Kort tid etter forrige utdrag, fortsetter Kunnskapsdepartementet å trekke på de samme representasjonene:

Elevenes evne til å planlegge og gjennomføre eget arbeid på en målrettet måte og håndtere oppgaver som blir vanskelige og krevende, er en viktig kompetanse både i skolen og senere i livet. At elevene i samarbeid med lærere og medelever, lærer å ta initiativ og arbeide målrettet for å lære, har betydning for dem i skolen og i livet etter skolen. Elever som utvikler et bevisst forhold til egen læring, som lærer om det å lære, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 22-23).

Elevene fremstilles her som subjekter, ved at de ses på som likeverdige, som skal inngå i samarbeid med medelever og lærere. Det at medelever og lærere nevnes sammen på denne måten, gjør at jeg trekker slutning om at elevene sidestilles med lærerne i denne situasjonen. Denne subjekt-representasjonen har vi også sett tidligere i Stortingsmeldingen, dog ofte kontret av en objektrepresentasjon like etter.

Videre, i delkapittelet om prioriterte tverrfaglige temaer står det skrevet følgende om eleven: “elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.” (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.39). En kan i dette utdraget igjen peke på en objektrepresentasjon, hvor det å utvikle denne typen kunnskap og ferdigheter ikke er et valg elevene har, men en plikt, gjennom bruk av ordet *skal*. Det er på forhånd bestemt hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger elevene skal *utvikle*, og det blir sett på som elevens plikt å tilegne seg de planlagte kunnskapene.

Som en del av kapittelet om skolens fag og fagområder trekker Kunnskapsdepartementet igen på objekt- og subjekt-representasjonene:

Elever i grunnskolen må tilbys varierte læringsarenaer, hvor de får mulighet til å utvikle sine ferdigheter ved å bruke egne kunnskaper og ferdigheter til å løse reelle oppgaver og skape reelle produkter. Det er dette som kan skape relevans og motivasjon for elevene. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 48).

Her fremstilles det slik at dersom elevene får flere valg i skolehverdagen, vil dette skape økt motivasjon for elevene. På den ene siden kan dette leses som en subjekt-representasjon, hvor elevene ses på som beslutningsdyktige individer, med ulike preferanser. På den andre siden kan en se på dette i lys av objektrepresentasjon, da det tilbys elevene ulike læringsarenaer. Disse er forhåndsbestemt av andre enn eleven, som ikke har annet valg enn å velge mellom alternativene som presenteres. Her ses ikke eleven som kapabel til å skape sine egne læringsarenaer.

Gjennom inngående arbeid med teksten har jeg kommet frem til at subjektrepresentasjonen forekommer oftere enn objektrepresentasjonen. Det er samtidig svært tett, og representasjonene kan nesten anses som jevne, med et svakt overtak til subjekt, som kan sies å være den dominerende representasjonen av disse to.

Being- og becoming-representasjon

I Stortingsmelding 28 trekkes det på to motstående representasjoner som omhandler tidsperspektiv innenfor elevdiskursen. Den ene representasjonen ser på elevens læring og utvikling som viktig i seg selv og barndommen som mål i seg selv. Dette har jeg valgt å kalle being-representasjonen. Som motsetning til denne bærer Stortingsmeldingen også preg av en annen representasjon, som omtaler barns læring og utvikling som viktig for fremtiden, i barnets voksne liv, og har fokus på eleven som en blivende voksen. Dette har jeg valgt å kalle becoming-representasjonen. Den ene ser henholdsvis på det som er viktig *i dag og i dagens liv* den andre ser på hva som er viktig *i fremtiden og senere liv*.

Det første tekstutdraget innenfor disse representasjonene er hentet fra Stortingsmeldingens innledning, og lyder som følger:

Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn. Deltakelse i barnehage og skole legger grunnlaget for sosial mobilitet, demokratisk forståelse og medvirkning. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 5)

I dette tekstutdraget kan en trekke fram hvordan Kunnskapsdepartementet i stor grad peker på utvikling av barn og ungdom (elevene), til et liv som voksne. Det er her lite fokus på elever som barn, men heller et fokus på elever som kommende voksne, det jeg har valgt å kalle becoming-representasjonen. Det trekkes også fram hvordan elevene skal utvikle holdninger for å kunne ta del i vårt eksisterende demokrati. En kan også trekke fram et objekt-perspektiv (se forrige delkapittel) på eleven, da eleven til en viss grad fremstilles som mottaker av ferdigheter og holdninger, heller enn en aktiv deltaker i utviklingen av disse egenskapene.

Videre i Stortingsmeldingens innledning finner man følgende utdrag, som også ble vist til i forrige delkapittel: “barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning i deres liv - både i oppveksten og som et godt utgangspunkt for videre utdanning og aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv.” (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 5-6). Elevenes behov i nåtiden, som barn, blir i større grad adressert i dette tekstutdraget, sammenlignet med det forrige. Da det er sagt ser vi også her en vekt på at grunnskolen skal utvikle elevene til å bli gode medborgere i voksen alder.

Som fortsettelse av Stortingsmeldingens innledning skriver Kunnskapsdepartementet om opplæringens verdigrunnlag, med referanser til formålsparagrafen som grunnmur. Her trekkes det fram hvordan skolen skal bidra til å utvikle kunnskap og holdninger som er “viktig for å både mestre sitt eget liv, delta i arbeid ... og delta i arbeidslivet” (Meld.St. 28 (2015-2016), 2016, s. 6). Igjen trekker Kunnskapsdepartementet på de samme to representasjonene. Eleven, barnet, fremstilles i noen grad som viktig i seg selv, men i større grad fokuseres det på at eleven skal utvikles mot noe i fremtiden. Det skal gjennom skolegangen jobbes mot at eleven blir en samfunnsverdi i voksen alder. Allerede i innledningen kan en derfor se being- og becoming-

representasjonene komme godt til syne. Et lite utdrag hentet litt senere i innledningen er med på å understreke denne becoming-representasjonen “Barn og unge er fremtiden som formes i nåtiden.” (Meld.St. 28 (2015-2016), 2016, s.6). Her trekker Kunnskapsdepartementet i aller høyeste grad på becoming-representasjonen hvor elevene i norsk skole i hovedsak skal formes for å utgjøre nytte i fremtiden.

I Stortingsmeldingens kapittel om innholdet i ny generell del av læreplanen fokuserer de også på resultatet av skolegangen som et viktig mål.

Innvielsen i kulturen og samfunnet skal være en del av basisen for den enkelte, for å kunne møte en mangfoldig verden og en ukjent fremtid. Som voksen skal eleven mestre livet i verden, både som medborger, statsborger og verdensborger. ... opplæringen skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståelsen av den nasjonale kulturarven, og vår felles internasjonale kulturtradisjon. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.21).

På samme måte som tidligere, trekker Stortingsmeldinger her på becoming-representasjonen, og ser på elevene som en fremtidig ressurs. Det nevnes ikke at eleven skal få tilstrekkelig med kunnskap og støtte til å mestre livet som barn. Elevens møte med en mangfoldig verden blir også omtalt som fremtid, noe som strider mot tidligere uttalelser, hvor elevene forventes å inngå i vennskap som er inkluderende og mangfoldige her og nå (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 6). Senere i samme kapittel kommer de aktuelle representasjonene til syne nok en gang, i dette tekstutdraget

Elevenes evne til å planlegge og gjennomføre eget arbeid på en målrettet måte og håndtere oppgaver som blir vanskelige og krevende, er en viktig kompetanse både i skolen og senere i livet. At elevene i samarbeid med lærere og medelever, lærer å ta initiativ og arbeide målrettet for å lære, har betydning for dem i skolen og i livet etter skolen. Elever som utvikler et bevisst forhold til egen læring, som lærer om det å lære, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 22-23).

Her nevner Stortingsmeldingen både being- og becoming-representasjonen, ved å poengtere at visse ferdigheter er av verdi både mens elevene går på skolen, og i voksenlivet. Videre trekker Kunnskapsdepartementet på selvstyrings-representasjonen (som skal redegjøres for i neste delkapittel), hvor elevene forventes å oppnå et metakognitivt forhold til sin egen læring og sine egne læringsstrategier, og på denne måten kunne tilegne seg selv kunnskap på en mer effektiv måte.

Det er gjennomgående at Stortingsmeldingen trekker på being- og becoming-representasjonen om hverandre, og ofte på en og samme tid. Et tekstutdrag fra kapittel om bedre skolefag i Stortingsmeldingen er et godt eksempel på dette; “Fagene skal samlet sett reflektere innholdet i formålsparagrafen, blant annet hva elevene har behov for å lære for å mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.” (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.36). Her vises det igjen til becoming-representasjonen, hvor elevenes læring i stor grad skal være til nytte i deres voksne liv. Når det er sagt kan deltakelse i *fellesskap i samfunnet* også peke på de fellesskap elevene inngår i som barn, og skoleelever. Samtidig skal lærdom være til nytte for at elevene skal mestre livene sine. Her er det ikke spesifisert hvorvidt det vises til hverdagen som barn, eller det fremtidige (og kanskje mer betydningsfulle) livet som voksen. Det er derfor svært vanskelig å si hvorvidt dette tekstutdraget refererer helhetlig til becoming-representasjonen, eller om det også åpner for being-representasjonen.

Gjennomgående for Stortingsmelding 28 er det en trend at becoming-representasjonen i stor grad veier tyngre enn being-representasjonen. Dette har jeg funnet ved å se på antall ganger Stortingsmeldingen trekker på de to representasjonene, og finner at fremtids-representasjonen i stor grad er overrepresentert. Denne påstanden underbygges ved følgende tekstutdrag fra kapitlet om skolens fag og fagområder: “Grunnoppplæringens bidrag til samfunnsutviklingen er at elever, lærlinger og studenter oppnår en kompetanse som har relevans for både videre utdanning og/eller yrkesvalg.” (Meld. st. 28 (2015-2016), 2016, s. 48). Her hersker det liten tvil om hva som anses som grunnoppplæringens hovedmandat. Videre sier Stortingsmeldingen at “Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og forberedes på deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser.” (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.50). Igjen skal skolen og skolefag benyttes som en forberedelse på senere liv, som

voksen. Dette er med på å videre understreke hvordan becoming-representasjonen er den dominerende av disse to, og står sterkt innenfor elevdiskursen.

Selvstyrings-representasjonen

Jeg har definert selvstyrings-representasjonen til å omhandle de tilfeller hvor Stortingsmelding 28 legger deler av ansvaret for egen læring over på eleven, gjennom blant annet tilegnelse av læringsstrategier, metakognisjon og egenvurdering. Dette er en representasjon som står sterkt i Stortingsmelding 28.

Stortingsmeldingen støtter seg på det internasjonale prosjektet Education 2030, som har som målsetning å skape et rammeverk for hvilke kompetanser elever i OECD-land vil behøve å lære innen 2030 (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 14). Prosjektet legger vekt på flere hoveddeler i arbeidet, disse er kunnskaper, kognitive kompetanser, sosiale kompetanser, fysisk og mentalt velvære, emosjonelle kvaliteter og metakompetanser (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 14). Med dette prosjektet som forskningsgrunnlag uttaler Stortingsmeldingen følgende:

Når undervisningen stimulerer elevenes refleksjon over egen læring, og elevene ser verdien av, og lærer å bruke relevante læringsstrategier, bidrar det til elevenes motivasjon og faglige læring. Elevene utvikler redskaper for å lære som de kan ta i bruk både i skolen og senere i livet. (Meld. st. 28 (2015-2016), 2016, s. 14).

I dette tekstutdraget presenteres det for første gang i Stortingsmelding 28 hvordan det forventes av elevene at de skal lære å ta i bruk læringsstrategier, samt reflektere over egen læring. Dette går hånd i hånd med det som kalles *metakompetanser* i det internasjonale prosjektet nevnt ovenfor. Her forventes det med andre ord at elevene skal tilegne seg ferdigheter som omhandler å reflektere over sine egne tanker, og igjen bruke disse metarefleksjonene som et verktøy for å tilegne seg mer kunnskap, både i skolen og senere i livet. En kan spørre hvorvidt Kunnskapsdepartementet ønsker at undervisningen i større grad skal dreie seg om å lære elevene å ta større ansvar for sin egen faglige læring, ved å sørge for at elevene tilegner seg adekvate læringsstrategier, samt lærer seg å vurdere (reflektere over) egen læring. I så fall vil jeg peke på

dette som en elevrepresentasjon som i større grad holder eleven ansvarlig for sitt individuelle læringsutbytte. Dette kan i noen grad ses på som et steg videre bort fra enhetsskole-ideologien, da en kan forvente større sprik i elevenes læringsutbytte dersom de i større grad skal styre seg selv gjennom bruk av det som kalles *metakompetanser*. Dette vil jeg trekke frem som en selvstyrings-representasjon, hvor elevene i fremtidens skole fremstilles som erfarne innen metakognisjon og selvrefleksjon. Videre poengteres det at denne lærdommen skal brukes “både i skolen og senere i livet” (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.14), som igjen drar på de samme elev-representasjonene om being og becoming, som tidligere nevnt.

I tillegg til læringsstrategier peker Stortingsmeldingen på undervisvurdering som et viktig verktøy for å øke elevenes kunnskap. Første omtale av dette er i følgende setning “Forskning om undervisvurdering har gitt økt kunnskap om hvordan vurdering underveis i en læringsprosess kan bidra til elevenes læring og kompetanse.” (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 15). Her pekes det på at kontinuerlige tilbakemeldinger skal danne grunnlag for økt læring og mer kompetanse hos elevene. Det nevnes derimot ikke hvem som skal gi eleven disse tilbakemeldingene. Dersom det er lærer som skal gi elevene undervisvurdering, hvordan vil dette kunne påvirke forholdet mellom lærer og elev i fremtidens skole, i henhold til blant annet objekt-representasjonen? Eventuelt kan dette ses å gå hånd i hånd med forrige tekstutdrags hovedinnhold, om at elever skal tilegne seg læringsstrategier. Kanskje kan disse læringsstrategiene føre til at elevene kompetent kan sette seg inn i og vurdere sine medelevers arbeid. Også egenvurdering kan være en versjon av undervisvurderingen Stortingsmeldingen nevner.

I Stortingsmeldingen oppsummerer de også kort Ludvigsenutvalgets holdning til dybdelæring, gjennom følgende utsagn:

Å lære noe grundig og med god forståelse forutsetter aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang. Tilstrekkelig tid til fordypning, utfordringer tilpasset den enkelte eleven og elevgruppens nivå, samt støtte og veiledning er stikkord for lærerens arbeid. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.16).

Her trekkes det i enda større grad på representasjonen av elever som delaktige, og til en viss grad ansvarlige, for sin egen læring. Elevene skal aktivt delta i læringen, bruke læringsstrategier og vurdere sitt eget arbeid. Ludvigsenutvalget, og Kunnskapsdepartementet, overfører her noe av ansvaret for læring over på elevene. Dersom elevene ikke “lærer noe grundig”, kan dette være grunnet manglende aktiv deltakelse, samt manglende evne til å vurdere eget arbeid og egne arbeidsmetoder. Videre er det forklart at lærere skal tilpasse utfordringer til den enkelte elev. Her trekkes det på en representasjon hvor hver elev er individuell (el. unik), og har ulike forutsetninger for skolearbeidet. Dersom elever får individuelt tilpassede opplegg, vil de muligens i større grad identifisere seg med arbeidsmålene de streber mot.

I kapittel tre av Stortingsmelding 28 tar de for seg den generelle delen av læreplanen, og hvordan de ønsker å fornye denne. Den generelle delen av læreplanen redegjør for det overordnede verdigrunnlaget og læringsynet som ligger til grunn for opplæringen i norsk skole (Regjeringen.no, 2016, 27.04). Som en del av dette kapittelet skrives det følgende om elevers læring i skolen:

Prinsipper for opplæringen omtaler blant annet sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier som mål for skolens arbeid med elevenes læring og utvikling på disse områdene. Omtaler av elevmedvirkning, tilpasset opplæring og samarbeid med hjemmet, inngår også i Prinsipper for opplæringen. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 18).

I dette utdraget trekker de igjen på representasjonen av elever som medansvarlige for egen læring i skolen, gjennom bruk av begrepene “motivasjon for læring” og “læringsstrategier”, som gjentar det som ble nevnt tidligere, hvor det blir forventet at elever i fremtidens skole skal tilegne seg læringsstrategier for å oppnå større grad av dybdelæring. Stortingsmeldingen går her også kort inn på representasjonen av elever som subjekter, og delaktige i skolehverdagen, under begrepet “elevmedvirkning”. Det er ikke spesifisert hvorvidt elevene har mulighet til å medvirke i skolehverdagen, eller om det er et krav fra skolens side. Dette spiller i stor grad inn på hvor fri eleven kan sies å være i denne sammenhengen.

Tilpasset opplæring nevnes nok en gang, hvor de igjen kan sies å trekke på representasjonen om at elever er unike individer, som trenger tilpasning for å få maksimalt utbytte av skolegangen.

Videre skriver Kunnskapsdepartementet; “Skolen og lærestedet skal bidra til å stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet og stimulere til utvikling av læringsstrategier og evne til kritisk tenkning.” (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 19). I dette utdraget fra delkapittelet om “kunnskap om elevenes læring” (kap 2.3) ser man igjen hvordan Stortingsmeldingen trekker på en representasjon hvor elever forventes, gjennom skolegang, å utvikle læringsstrategier, for å i større grad kunne drive sitt eget arbeid og sin individuelle læring i skolen. Samtidig poengteres det at elevene i fremtidens skole også forventes å inneha/utvikle lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet. Nok en gang blir spørsmålet hvorvidt skolene skal overføre faktisk kunnskap, eller om de i større grad skal fokusere på å lære elevene å tilegne seg kunnskap på eget initiativ.

Videre, som en fortsettelse på samme kapittel skriver Kunnskapsdepartementet følgende:

Elevenes evne til å planlegge og gjennomføre eget arbeid på en målrettet måte og håndtere oppgaver som blir vanskelige og krevende, er en viktig kompetanse både i skolen og senere i livet. At elevene i samarbeid med lærere og medelever, lærer å ta initiativ og arbeide målrettet for å lære, har betydning for dem i skolen og i livet etter skolen. Elever som utvikler et bevisst forhold til egen læring, som lærer om det å lære, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 22-23).

Her trekker Kunnskapsdepartementet nok en gang på selvstyrings-representasjonen, hvor elevene forventes å oppnå et metakognitivt forhold til sin egen læring og sine egne læringsstrategier, og på denne måten kunne tilegne seg selv kunnskap på en mer effektiv måte.

Kunnskapsdepartementet fortsetter å underbygge representasjonen om fremtidens elever som i stor grad selvstyrte og selvregulerte med følgende to utsagn:

En elev må selv være aktiv og deltakende for å lære. Når elevene forstår egne læringsprosesser og lærer strategier for å arbeide godt i fagene, har det betydning for læringsresultatene deres og for motivasjonen for skolearbeidet. Det bidrar til dybdelæring når elevene reflekterer over sin egen forståelse. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016,s. 39)

Departementet er opptatt av at elevene skal utvikle kunnskap om egen læring og strategier for å lære og arbeide godt i fagene. Når elevene forstår egne læringsprosesser og bruker læringsstrategier aktivt i arbeidet med fagene, bidrar det til elevenes faglige forståelse og mestring. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 40).

Her poengteres det hvordan det forventes at elevene skal tilegne seg strategier og metoder for å bedre bedrive egenlæring. Det forventes at elevene skal reflektere over eget arbeid og egen læring i fremtidens skole. Dette tyder igjen på et ønske om elever som i større grad er selvdrevne i skolehverdagen.

Jeg ser et klart mønster, med et stort fokus på selvstyring, selvregulering og metakompetanser i Stortingsmelding 28, og dette fortsetter også i kapittelet om bedre skolefag, hvor det er et eget delkapittel dedikert til “læringsstrategier og refleksjon over egen læring” (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.39).

Metakognisjon og læringsstrategier er viktig kompetanse for elevene å ha med seg, både i skolen og senere i livet. Elevene skal lære seg å bli bevisste gode måter å lære på og arbeide på, slik at de raskt kan tilegne seg ny kunnskap og greie å overføre det de har lært til nye sammenhenger. Det å stimulere elevenes læringsstrategier og refleksjon er viktige forutsetninger for for den faglige læringen. Det dreier seg om å gjøre læringsstrategier og refleksjon synlig for elevene, blant annet ved å gi tilbakemeldinger og veiledning som fremmer elevens egen refleksjon over læringsarbeidet, og å la elevene få vurdere egen læring (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 40).

Igjen fokus på selvstyring. Elevene forventes å bli bevisste på eget arbeid og egne arbeidsmetoder, for å bedre kunne tilegne seg kunnskap. Videre overføres også noe av

vurderingsansvaret til eleven, da det også fremmes at eleven skal vurdere sin egen læring. Dette bidrar til å forsterke selvstyrings-representasjonen. Også tilbakemeldinger og vurderinger på elevens arbeid gitt av læreren har som mål å fremme elevens refleksjon over eget arbeid. Dette underbygger selvstyrings-representasjonen ytterligere.

I tidligere tekstutdrag fra Stortingsmelding 28 har ordbruk og formulering innenfor selvstyrings-representasjonen muligens malt et bilde av eleven som ansvarlig når det kommer til egen læringssituasjon. I følgende tekstutdrag kontrer Stortingsmeldingen denne oppfattelsen:

Skolens ansvar for å bidra til at elevene utvikler læringsstrategier er nedfelt i prinsipper for opplæringen, men departementet ønsker å styrke omtalen av dette i den nye generelle delen av læreplanverket. Det skal komme tydeligere frem at skolen har ansvar for at elevene utvikler relevante læringsstrategier i alle fag, og for at elevene får trening i å reflektere over eget arbeid og egen læring. At det i undervisning og vurdering legges til rette for at elevene er aktivt involvert og forstår egne læringsprosesser, er viktig for å oppnå dybdelæring. ... Departementet vil understreke at arbeid for å fremme læringsstrategier, metakognisjon og selvregulert læring ikke betyr at elevene skal ta ansvar for egen læring. Elevenes utvikling av selvstendighet i læringsprosessen krever at lærerne har og tar ledelsen og at de følger elevene tett, tilpasset elevenes alder og modenhetsnivå. (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 40).

Her går Kunnskapsdepartementet tydelig inn på hva det innebærer å tilegne seg læringsstrategier og metakognitive ferdigheter, men fraskriver helt ideen om at dette omhandler *ansvar for egen læring*. Dette kan tenkes å være grunnet kritikk som har vært rettet mot nettopp dette uttrykket tidligere. Ved at de poengterer at en selvstyrings-representasjon *ikke* betyr *ansvar for egen læring* kan de kanskje unngå den samme kritikken denne gangen.

Kunnskapsdepartementet trekker også begrepet *tilpasset opplæring* inn i selvstyrings-representasjonen; “Elevene har ulike forutsetninger, bruker ulike læringsstrategier og har ulik faglig progresjon. Læreplanverket, inkludert læreplanene for fag, skal legge til rette for en god tilpasning av opplæringen til den enkelte elev og elevgruppe.” (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016,

s. 43). Nok en gang en representasjon av elever som selvstyrende til en viss grad, ved å nevne bl.a. læringsstrategier. Slik de vinkler det virker det ikke som at elevene skal slippe å være selvstyrte i skolen dersom de sliter, men læringsstrategiene skal heller endres slik at de passer den enkelte elev bedre. Det kan diskuteres hvorvidt selvregulert læring vil være mulig for alle elever i skolen.

Videre går Stortingsmeldingen inn på vurdering og aspekter rundt dette. Også her er selvstyrings-representasjonen i høy grad representert. Først vil jeg peke på et lite tekstutdrag som jeg mener skyver noe av ansvaret over på elevene: “Bedre veiledende progresjonsbeskrivelser vil bidra til å synliggjøre elevens utvikling i faget, og hva eleven må gjøre for å utvikle sin faglige forståelse.” (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.58). Her er ansvaret igjen lagt på eleven, med formuleringen “hva eleven må gjøre”. Dette faller inn under selvstyrings-representasjonen, siden eleven skal bruke tilbakemeldinger som rettesnor til bedre å tilegne seg kunnskap.

Som avsluttende tekstutdrag i dette delkapittelet vil jeg trekke frem følgende:

Elevens vurdering av sine egne faglige prestasjoner er en del av undervisvurderingen og undersøkelser viser at skoler har ulik praksis. Refleksjon over eget arbeid er ikke bare noe opplæringen skal legge til rette for, men elevene har også behov for å utvikle evnen til å lære. God egenvurdering krever en viss kunnskap og erfaring med ulike måter å nå mål på og kunnskap om ulike strategier for læring. Metakognisjon, refleksjon over sin egen læring og evne til egenvurdering henger tett sammen. Skolen skal bidra til at eleven får erfaring med ulike metoder og læringsstrategier og utvikler et bevisst forhold til sin egen læring for å få et godt læringsutbytte. ... elevene trenger også kunnskap om hvordan de lærer best. Elevenes motivasjon og utholdenhet er sterkt knyttet til de forventningene de har til sin egen mestring, den kunnskapen de har i et fag, og den støtten de får i læringsmiljøet. Departementet vil derfor fremheve at god undervisvurdering og egenvurdering i fag også bidrar til at elevene reflekterer bedre over egen læring, egne læringsprosesser og egne læringsstrategier (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 58-59).

Tekstutdraget føyer sammen metakognisjon, selvregulering og egenvurdering, og støtter derfor min argumentasjon om at de hører sammen under samme representasjon. Dette viser at Kunnskapsdepartementet forventer at elevene i fremtidens skole skal bidra, og være en stor del av sin egen vurdering, gjennom å reflektere over egen læring, samt vurdere sitt eget arbeid. Dette utgjør en del av selvstyrings-representasjonen, og underbygger ytterligere min oppfatning om at det er en godt representert representasjon innenfor elevdiskursen i Stortingsmelding 28. Jeg har ikke funnet noe rent motstykke til selvstyrings-representasjonen, med unntak av objekt-representasjonen, som i forhold til subjekt-representasjonen var noe underrepresentert. Dette bidrar til å videre underbygge selvstyrings-representasjonen som dominerende.

Oppsummering, representasjoner

Etter å ha pekt på de viktigste representasjonene innenfor elevdiskursen i Stortingsmelding 28 har jeg kommet frem til hvilke representasjoner som i størst grad er til stede i teksten. Det første jeg vil trekke frem er forholdet mellom subjekt- og objekt-representasjonen som er nærmest likt representert. Dette tyder på et ambivalent forhold til eleven fra Kunnskapsdepartementets side, hvor de ser på eleven som kompetent og noe som må kontrolleres på en og samme tid. Nå skal det poengteres at den kommende læreplanen er ment å gjelde både grunnskolen og videregående opplæring, noe som kan forklare den varierende holdningen til elevenes medvirkning i fremtidens skole. Det er mulig de ser for seg en økende medvirkning etter hvert som elevene blir eldre, men dette er ikke nevnt spesifikt i teksten.

Forholdet mellom being- og becoming-representasjonen er ikke like jevnt. Der finner jeg en klar dominans til becoming-representasjonen. Dette tyder på at Kunnskapsdepartementet i stor grad prioriterer at elevene skal tilegne seg lærdom og ferdigheter for fremtiden, fremfor dagen i dag. Det kan også tyde på at skolen ikke anser barnets liv som barn som like viktig som et liv som voksen. Dette bidrar muligens til å styrke objekt-representasjonen ytterligere.

Til sist vil jeg peke på selvstyrings-representasjonen med fokus på læringsstrategier, metakompetanser og egenvurdering. Dette er en representasjon som er til stede gjennom hele

Stortingsmeldingen, og som er viet stort fokus. Ut fra mine analyser vil jeg peke på dette som den dominerende representasjonen innenfor elevdiskursen i dette dokumentet.

Drøfting

I innholdsanalysen gikk jeg nøye gjennom all omtale av elever i Stortingsmelding 28, og fant flere representasjoner jeg valgte å gå nærmere inn på. Som tidligere vist var det stor grad av *konflikt*, eller kamp, mellom motstridende representasjoner, blant annet eleven som objekt og eleven som subjekt. I dette kapittelet ønsker jeg å se de ulike representasjonene, med vekt på de dominerende, i lys av governmentality og hyrdemakt, som redegjort for i et tidligere kapittel. Jeg vil forsøke å knytte de ulike representasjonene opp mot aspekter ved Foucaults governmentalitytenkning. Ved å gjøre dette ønsker jeg å gå den utdanningspolitiske omtalen av elever i Stortingsmelding 28 nærmere i sømmene, svare på min problemstilling, samt problematisere representasjonene ytterligere.

Representasjonene som ble funnet i min lesing av Stortingsmelding 28 var ofte motstridende.

Dette gjaldt både objekt-/subjekt-representasjonen og being-/becoming-representasjonen. Ser en dette i relasjon til teori om læreplanutvikling, kan en peke på hvordan dokumentet ikke er konsekvent, som følge av at ulike aktører ønsker sin stemme hørt (Engelsen, 2011).

Stortingsmelding 28 har ingen klar forfatter, og det kommer heller ikke frem hvilke aktører som fronter de ulike representasjonene. Men en ting er ganske klart, og det er at Stortingsmelding 28 i stor grad er påvirket av det man kaller kompromissformuleringer. Dette kommer til syne ved at de motstående representasjonene ofte omtales i ett og samme avsnitt, som om det er enighet mellom de to. Nå skal ikke jeg gå så langt som å si at det er konflikt mellom de ulike representasjonene, men jeg mener det kommer tydelig fram at man har forsøkt å få Stortingsmeldingen til å se samlet og konsekvent ut, ved å være generøs i bruken av kompromissformuleringer.

I Stortingsmelding 28 kommer det fram at en av skolens oppgaver er å formidle verdier og normer i dagens samfunn, samt å utvikle elever til blivende voksne i tråd med disse verdiene, som sett innenfor becoming-representasjonen. Dette kan en se på som en form for normalisering, hvor samfunnet, gjennom skoleinstitusjonen, legger lista for hva som er normalt og ikke. Dette fører videre til at elevene måles opp mot denne normalen, og vil bli vurdert etter sitt individuelle avvik fra denne standarden. Videre vil dette kunne føre til at elevene kontrollerer seg selv i tråd

med disse normaliserte verdiene. Mulige årsaker til denne selvstyringen kan være et ønske om å passe inn, altså fremstå som normal, eller et resultat av internalisering av de aktuelle normene. Ved å ta del i en normaliserende institusjon vil elevene kunne utvikle en tro på at de vektlagte verdiene og normene i samfunnet er de mest korrekte, og som en følge av dette ønske å leve i henhold til dem.

Det synlige fokuset på barn som blivende voksne, i becoming-representasjonen, kan også kobles til selvstyrings-representasjonen og governmentalisert styring. Ved å jobbe for at elever skal internalisere verdier og normer som er foretrukket i samfunnet, streber en samtidig mot at disse elevene skal bli gradvis flinkere til å regjere seg selv, sin mentalitet og sin kropp mens de vokser opp. Dette i henhold til definisjonen av governmentality hvor ytre styring blir substituert av en styring som retter seg mot styringsmekanismer i det enkelte individ (Villadsen, 2006). Dersom ønsket sluttresultat er unge og voksne som styrer seg selv i henhold til en fastsatt normal, er det også på sin plass at læreplanen, eller i dette tilfellet et grunnlagsdokument, har et fremtidsperspektiv og fokus på barn som blivende voksne. Da kan det tenkes at det arbeidet som nedlegges i skoleinstitusjonene i dag, i all hovedsak er en investering i en enklere framtid, hvor man forsøker å forme elevene til å bli selvstendige arbeidere i fremtiden. Ser en dette i sammenheng med Foucaults bilde på makt som skapende heller enn restriktiv (Foucault, 1999), kan en si at samfunnet gjennom governmentalisert styring skaper fremtidens borgere.

Becoming-representasjonen kan også ses i henhold til et ønske om økonomisk vekst. Volckmar (2016) trekker fram hvordan utdanningsinstitusjonene har fått en svært sentral rolle i landets potensielle økonomiske vekst, gjennom sin utdanning av fremtidige arbeidstakere. For å sikre at fremtiden opplever planlagt vekst, vil en kunne argumentere for at et fremtidsrettet syn på læring er det mest naturlige.

Som vist i innholdsanalysen er det gjennom hele Stortingsmelding 28 vist til både objekt- og subjekt-representasjonene, gjennom at eleven blir fremstilt som kompetente og likeverdige det ene øyeblikket, og mindreverdige og noe som må kontrolleres i det neste. Jeg ønsker å trekke en parallell til mønsterplanen av 1987, hvor man kunne se et noe liknende mønster. Her ble begrepene demokrati og ansvar hyppig brukt om hverandre, som Briseid (2012) mente kunne tyde på at elevene ikke hadde så mye medvirkning som en skulle tro, men i større grad ble holdt under oppsikt. Medbestemmelse ble med andre ord gjort under oppsyn av en ansvarlig voksen.

En kan også trekke en parallell videre til Stortingsmelding 28 sitt fokus på selvstyring og selvregulering av egne læringsprosesser. Her poengterer Kunnskapsdepartementet at det ikke er snakk om ansvar for egen læring, men heller selvstyring under oppsyn av en ansvarlig voksen. Også Christensen (2008) trekker fram hvordan lærer og andre voksenpersoner i en slik setting i større grad blir å anse som veiledere og fasilitatorer, mens elevene i stor grad får styre sitt eget arbeid. Samtidig er det verdt å understreke at elevene får opplæring, altså de skal *lære å lære*. Ser en dette i relasjon til Foucaults governmentality-tenkning kan en si at elever gjennom opplæringen internaliserer normene og forventningene lagt av institusjonen og gjennom utdanningspolitikk, og av denne grunn aldri arbeider selvstendig, men i tråd med det andre forventer av dem. Forskjellen mellom å gjøre som de blir fortalt og å gjøre det de tror det ønsker er viten om hvor makten kommer fra. En kan stille spørsmål ved om det er etisk riktig å *normalisere* barn, slik at de handler i tråd med *indre motivasjon* når det i utgangspunktet er internalisert makt?

Det tvetydige ved Stortingsmelding 28 sitt fokus på *å lære å lære* kan videre kobles til governmentalitys to teknologier, styringsteknologi og selvteknologi, slik Rønbeck (2012) viser. Lærerens fasilitering og styring kan ses som en styringsteknologi, hvor den enkelte elevs atferd styres og kontrolleres av en overordnet instans (Dahlstedt og Hertzberg, 2012). Videre kan elevens selvstyring i henhold til de lærte læringsstrategier ses som en selvteknologi, hvor elevene skapes som selvstendige ved å ta til seg sannhetene og normene som de har lært (Dahlstedt og Hertzberg, 2012). Da disse teknologiene ikke er gjensidig utelukkende, kan en anse *å lære å lære* som en gradvis oppøvelse i selvteknologier og selvstyring.

I gjennomgangen av tidligere læreplaner synes det at fokus på elevmedvirkning og fokus på den enkelte elev har utviklet seg til å bli mer fremtredende. Elevdeltakelse og det enkelte individs læring virker å få økt oppmerksomhet, og i relasjon til dette kan en kanskje se på Stortingsmelding 28 som en ytterligere utvikling i retning økt individualisering og elevmedvirkning. Ved at Stortingsmelding 28 i svært stor grad fokuserer på den enkelte elev, og den enkelte elevs læringskompetanse kan en anta at den kommende læreplanen også vil ha stort fokus på det samme. Samtidig finner jeg et ytterligere økt fokus på selvstyring og *å lære å lære* i grunnlaget for den nye læreplanen. Igjen vil jeg trekke fram hvordan dette kan ses som et tegn på

ytterligere økt individualisering i fremtidens skole. Ved ytterligere å øke fokus på det enkelte individ, ikke bare gjennom tilpasset opplæring og individuell vurdering, men også ved at den enkelte elev skal utforme, overvåke og vurdere sin egen læring, får den stadig økende individualiseringsstrømningen meget stor plass i skolen.

Den dominerende representasjonen innenfor elevdiskursen i Stortingsmelding 28 fant jeg til å være selvstyrings-representasjonen. Som Telhaug (2005) peker på, skåret norske elever svært lavt på kontrollstrategier på de første PISA-undersøkelsene. En mulig bakgrunn for fokuset på selvstyring i både LK06 og Stortingsmelding 28 kan derfor antas å være et ønske om å forbedre resultatene på dette området.

Innenfor selvstyrings-representasjonen er det fokus på å *lære å lære*, metakognisjon og egenvurdering. Hovedintensjon virker å være å få elevene til å bli mer selvdrevet, og å kunne koordinere og reflektere over eget arbeid i større grad. Dette kan i stor grad ses i relasjon til Foucaults begrep om governmentality, hvor målet med styring er å forme enkeltindividers tanker og handlinger, heller enn å befale (Villadsen 2006).

Kompetansen *lære å lære* trekkes frem som grunnleggende i Stortingsmelding 28, og utgjør en del av den dominerende representasjonen. Kompetansen handler om at eleven skal bli i stand til å planlegge, gjennomføre og vurdere sin egen læring og sine egne læringsprosesser, i samarbeid med lærer og andre elever. Dette punktet kan en se i relasjon til Foucault og makt som et desentralisert fenomen. I stedet for at makten utgår fra en kjerne overføres makten ned til individnivå, slik at hvert individ i større grad må passe på seg selv. Ved at planlegging og gjennomføring av arbeid og arbeidsprosesser skal skje i samarbeid med underviser, kan en fremdeles anta at det er et sentralt ønske om hvordan læringen skal gjennomføres, en norm eller normal. Dette kan tolkes som governmentalisering av styring, hvor den ytre, overordnede styringen i noen grad erstattes av en styring som retter seg mot indre mekanismer i den enkelte elev. Ser vi dette i sammenheng med normer og verdier i samfunnet, som institusjonene videreformidler til elevene, kan en muligens påstå at eleven med evne til å kontrollere sin egen læringsprosess blir forsøkt innført som en ny normal i skolen. Dette vil i forlengelse kunne føre til at de elevene som ikke er i stand til å regulere sitt eget arbeid på ønsket måte, vil kunne anses

som avvik fra normalen. De kan videre risikere å bli utsatt for ekstra tiltak på veien mot selvstyring.

Metakompetanser er et av begrepene Stortingsmelding 28 kobler til læringsstrategier. Dette begrepet peker på elevenes evne til å reflektere rundt egne læringsprosesser, samt bevisst bruke ulike strategier som et verktøy for å bedre sin egen læring. Her ser en videre hvordan læringsansvaret skyves over på eleven, ved at den enkelte elev selv skal arbeide for å fremme sin egen læring. Dette kan videre ses på som en kombinasjon av styringsteknologier og selvteknologier. Styringsteknologiene forsøker å regulere atferd, og samtidig skape selvregulert atferd for fremtiden. Selvteknologiene, på den andre siden, kommer til syne når den enkelte elev internaliserer den skapte normen *vellykket elev*. Krüger og Trippestad (2003) tar opp dette i deres redegjørelse for det *veltempererte selv*. De setter søkelyset på læreplanen, og mener læreplan og utdanningspolitikken skaper selvregjerte individer ved å forvente og oppfordre til at elever tar ansvar for sin egen lærings situasjon. De mener begrepsbruk i læreplaner er med på å flytte makt fra institusjon og over på den enkelte elev, som i større grad må rettlede seg selv i et forsøk på å nå normer satt av andre enn dem selv. I Stortingsmelding 28 kan slike maktflyttende begreper synes å være nettopp *lære å lære, metakognisjon, læringsstrategier og metakompetanser*.

I et tidligere kapittel skrev jeg om hvordan læreplaner ikke alltid anses som et sterkt virkemiddel, og at vurdering i stor grad fremstår som sterkere. Ser man dette i relasjon til det økende fokuset på vurdering, og spesielt egenvurdering, i skolen kan man trekke flere linjer. Vurdering og måling fungerer som sammenligningsverktøy, som nevnt i kapittel om læreplaner. Ulike former for måling kan brukes til å sammenligne nasjoner, skoler og enkeltelever. Dette ligger i stor grad inn under en av de nye innflytelsesrike strømningene som nevnt tidligere, nemlig globalisering (Telhaug, 2005). Den andre innflytelsesrike strømningen i fokus per nå er individualisering (Telhaug, 2005). Dette perspektivet kan kobles til vurdering av den enkelte elev. Et økt fokus på vurdering av individet kan derfor ses i sammenheng med økt fokus på individualisering i nyere læreplaner. Vurdering kan på denne måten tolkes som et resultat av både globalisering og individualisering, og kan i den sammenheng ses som manifestasjonen av de nye innflytelsesrike strømningene i samfunnet. På samme tid kan en se vurdering av enkelteleven, og i særlig grad egenvurdering, som et aspekt av governmentalisering i skolen. Gjennom å oppfordre/befale

elevene til å internalisere forventningene skolen setter til dem, for deretter å benytte disse til å vurdere og overvåke sin egen læringsprosess så disiplinere skolesystemet det enkelte individ.

Undervisvurdering trekkes videre frem som et viktig verktøy for å øke elevenes læring. Kontinuerlige tilbakemeldinger skal gi eleven den feedbacken de trenger for å bli ytterligere i stand til å monitorere sitt eget arbeid og sin egen arbeidsmåte. Ser en dette i relasjon til myndighet, kan en se på hvordan den enkelte elev her gir underviseren all nødvendig informasjon, slik at vedkommende kan bruke sin kunnskap om eleven til å gi individuelle tilbakemeldinger. Videre kan en se hvordan slike tilbakemeldinger og veiledningssamtaler kan føre til at eleven, gjennom å sette ord på egne tilkorkninger i forhold til normalen, i større grad anser institusjonens mål som sine egne, og i større grad regjerer seg selv i henhold til deres ønsker. Ved at den enkelte elev forteller den aktuelle veilederen hva han kan og ikke kan, vil underviseren få tilgang til informasjon som videre kan brukes til å veilede, rettlede og hjelpe eleven. Samtidig vil denne bekjennelsen kunne lede til at individet kontrollerer seg selv i større grad, ved at han må sette ord på hvordan han eventuelt ikke når opp til en gitt normal i skolen. Dette kan videre føre til at eleven endrer sin egen atferd, i et ønske om å nå den aktuelle normen. På denne måten kan normalisering muligens regulere den enkelte elevs tankeprosess. Eventuelt kan eleven risikere å falle utenfor det som anses som normalt i skolen. Krejsler (2007) peker på dette i relasjon til elevplaner i den danske skolen. Elevplanen tar form gjennom samarbeid mellom lærer og den enkelte elev, og innebærer veiledning i form av bekjennelse og egenvurdering. Krejsler peker på hvordan bruk av styringsteknologier på denne måten skaper en uatskillelig sammenheng mellom elevens personlige ønsker og institusjonens ønsker for eleven (Krejsler, 2007). Dette vil igjen kunne føre til at eleven etter hvert ser institusjonens ønsker som personlige ønsker. Styringsteknologien vil da i stor grad ha blitt erstattet av selvteknologier ved at eleven i stor grad vil styre seg selv i henhold til institusjonens og skolepolitikkenes forventninger.

I et tekstutdrag i innholdsanalysen kommer det svært tydelig fram hvordan de i Stortingsmelding 28 kobler bruk av læringsstrategier, egenvurdering og veiledning fra læreren (vist på s. 42, i innholdsanalysen). Dette peker ytterligere på i hvilken grad dokumentet kan sies å være preget av governmentalisert styring og selvteknologier. Læringsstrategier og egenvurdering er

stjerneeksempler på selvteknologier i skolen, eller det Kruger og Trippestad kaller *det veltempererte selv*. Her blir elevene opplært og oppfordret til å overvåke og regjere sitt eget arbeid og sin egen prosess i svært stor grad. Videre peker de på individuelt tilpassede utfordringer, som viser til økt individualisering i skolen. Her kan en trekke inn hvordan økt fokus på det enkelte individ, gjør at elevene i større grad identifiserer seg med det arbeidet som skal gjennomføres. De tilpassede utviklingsplanene blir til som et resultat av veiledningssamtaler med læreren, som også anses som viktig for å bedre elevenes læring. Ser en dette i lys av hyrdemakt, bekjennelse og Krejsler (2007) sin diskusjon rundt elevplaner, som vist i forrige avsnitt, bidrar dette i ytterligere grad til å peke på governmentalisert styring og selvteknologier i form av av enkeltelever blir sine egne overvåkere og styrere.

Avslutningsvis i drøftingen vil jeg peke på en kobling mellom de ulike representasjonene og oppdelingen av governmentality i styringsteknologier og selvteknologier. Jeg ser en kobling mellom objekt-representasjonen og becoming-representasjonen ved at de begge kan ses som underlagt styringsteknologier, slik Dahlstedt og Hertzberg (2012) beskriver det. I objekt-representasjonen ses eleven som underlagt lærere og andre ansatte, og blir ansett som et objekt som må styres og kontrolleres. Styring gjennom styringsteknologier regulerer den enkelte elevs atferd og handlinger, utnytter og undertrykker dem. Styring gjennom styringsteknologier har derfor mye til felles med hvordan styring av elever blir omtalt i objekt-representasjonen. Dette mener jeg kommer fram i noen grad i becoming-representasjonen også, ved at eleven ikke anses som betydningsfull i seg selv, men som formbar og betydningsfull i fremtiden. Gjennom becoming-representasjonen får derfor eleven ikke like stort spillerom til å ta bestemmelser, da det i hovedsak ses som et prosjekt som skal formes for fremtiden. Dette kan også kobles til governmentality gjennom styringsteknologier, spesielt aspektet ved styringsteknologier som har til hensikt å innordne den enkelte elevs atferd og handlinger.

Selvteknologier ønsker jeg å se i relasjon til subjekt-representasjonen og being-representasjonen. Innenfor subjekt-representasjonen frontes eleven som likeverdig med lærere og andre ansatte, og får i stor grad medvirke i sin egen skolehverdag. Dette kan videre ses i relasjon til selvteknologier, slik Dahlstedt og Hertzberg (2012) beskriver det, hvor elevene skapes til medborgere og heves opp som enkeltindivider. Også innenfor being-representasjonen, hvor

barnet og barndommen anses som et mål i seg selv, kan en peke på selvteknologier. Jeg vil påpeke at selvteknologier, i tillegg til å skape individer til medborgere, også understreker hvordan individene internaliserer de sannheter og normer som er med på å skape det samfunnet vi lever i, og av den grunn er i stand til å passe på seg selv i større grad.

Selvstyrings-representasjonen kan bidra til å kaste lys på utviklingen mellom styringsteknologier og selvteknologier, gjennom sitt fokus på tilegnelse av metakompetanser, læringsstrategier og å *lære å lære*. En kan muligens peke på en tenkt utvikling i skolen, hvor elevene først anses som objekter eller prosjekter for fremtiden, og av den grunn er underlagt styringsteknologier. Etter hvert som styringsteknologiene har innordnet elevene, og formet deres atferd og handlinger, lærer elevene i større grad å innordne og overvåke seg selv, gjennom å tilegne seg blant annet metakompetanser og læringsstrategier. Her kan en peke på en overgang fra styringsteknologier til selvteknologier, hvor elevene heves opp på subjekt- og being-nivå, og har blitt skapt til medborgere. Dette perspektivet kan bidra til å forklare motsetningene mellom objekt- og subjekt-, samt being- og becoming-representasjonene, med selvstyrings-representasjonen som en mulig bro mellom styringsteknologi og selvteknologi. Med andre ord kan en peke på en mulig internalisering av teknologier og ferdigheter påført gjennom ytre styring, hvor elevene ikke anses som medborgere før de aktuelle normene og verdiene er internalisert.

Konklusjon

I et forsøk på å besvare problemstillingen *Hvordan omtales elever og elevers læring i Stortingsmelding 28 (2015-2016)?* har jeg i denne oppgaven foretatt en diskursanalytisk gjennomgang av Stortingsmelding 28, for deretter å koble de mest sentrale representasjonene i elevdiskursen opp mot Foucaults tanker rundt styring, nærmere bestemt governmentality, hyrdemakt og teorier som knytter governmentality til pedagogikk. I arbeidet med oppgaven fant jeg flere representasjoner som en del av elevdiskursen, som på forskjellig vis beskriver hvordan elever og elevers læring omtales i Stortingsmelding 28. Ved å sammenføre og sammenligne de ulike representasjonene i drøftingen, har jeg forsøkt å komme nærmere et svar på problemstillingen.

Som vist i innholdsanalysen finner jeg dominerende representasjon til å være selvstyringsrepresentasjonen. Gjennom å se denne i lys av governmentality, kan en peke på et elevsyn som i stor grad forventer elever å styre sine egne tanker og handlinger i tråd med sentralt gitte føringer i form av normer, verdier og mål. Videre finner jeg at øvrige representasjoner også kan utforskes ved hjelp av denne governmentality.

Som et svar på problemstillingen synes Stortingsmelding 28 å legge føringen for at elever, gjennom opplæring, skal oppnå de kompetansene de behøver for å kunne regjere seg selv i henhold til de aktuelle normene og verdiene. Dette perspektivet finner jeg å kunne inkludere alle representasjoner av betydning i Stortingsmelding 28, da elevene til å begynne med vil kunne anses som objekter med framtidens nytte (becoming), som må *lære å lære*, tilegne seg metakompetanser og læringsstrategier for å kunne overvåke eget arbeid. Som Stortingsmeldingen påpeker vil dette skje i samarbeid med en lærer, som veileder, samt lærer eleven å veilede seg selv. Gjennom å utøve styringsteknologier på elevene, vil de etter hvert kunne utvikle selvteknologier, som fører til at perspektivene på eleven endres til subjekt og nåtidsnytter, gjennom at eleven heves opp på et nytt nivå. Som vist i drøftingen trekker jeg fram hvordan selvstyring kan opptre som en slags bro på reisen mellom de ulike stadiene. Dette perspektivet støtter opp under Volckmars (2016) beskrivelser av hvordan skole og utdannings regnes som en svært viktig økonomisk faktor. Ved å utvikle elevene til å styre seg

selv i henhold til overordnede mål og verdier vil en kunne regne med en arbeidskraft som er i stand til å overvåke og styre seg selv. Videre støttes perspektivet opp av Foucaults definisjon på styring som skapende, regulerende og desentralisert (Foucault, 2002).

Jeg vil av denne grunn peke på et fokus på fremtidsnytte i Stortingsmelding 28 sin omtale av elever og elevers læring. Da målet med Ludvigsensutvalgets utredninger var å vurdere dagens grunnopplæring opp mot fremtidens kompetansekrav, kan en også anta at Stortingsmelding 28 tok med seg dette perspektivet, selv om dette ikke nevnes eksplisitt. Jeg vil videre peke på selvstyring, selvteknologier og normalisering som sentralt i styringen og opplæringen av elevene mot fremtidig samfunnsnytte. Stortingsmelding 28 viser et klart bilde på eleven som selvdrevet og selvregulert, i henhold til de mål og verdier som samfunnet og læreplanen fronter.

Det er klart at det finnes flere svar på problemstillingen i denne oppgaven, og at mitt valg av teoretisk begrepsgrunnlag i stor grad er med på å farge de slutningene jeg trekker. Det ville vært spennende å analysere samme dokument med andre begreper som bakteppe, for å finne andre vinklinger, og mulig andre svar på problemstillingen. Dette blir eventuelt et prosjekt for fremtiden. Da vil det også kunne være aktuelt å analysere en eventuelt ny læreplan, som en fornyelse av Kunnskapsløftet.

Referanseliste

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Danmark: Studentlitteratur.

Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Briseid, L.G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen – Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic studies in education*, 32(1), 50-66. Hentet fra https://www.idunn.no/np/2012/01/demokrati-forstaaelse_og_intensjoner_i_demokratioppdragelsen?mode=abstract_en&skipDecorating=true

Christensen, G. (2008). *Individ og Diciplinering det pædagogiske subjekts historie*. Frederiksberg:Forlaget Samfunnslitteratur.

Dahlstedt, M. & Hertzberg, F. (2012). Governmentality og entrepenørskap. I A.E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault* (s.74-93). Bergen: Fagbokforlaget.

Engelsen, B.U. (2011). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal.

Fejes, A. & Nicoll, K. (2015). An emergence of confession in education. I A. Fejes & K. Nicoll (Red.), *Foucault and a Politics of Confession in Education* (s.3-18). Abingdon: Routledge.

Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Foucault, M. (1983). The Subject and Power. I H. Dreyfus & P. Rabinow (Red.), *Michel Foucault, Beyond Structuralism and Hermeneutics* (208- 226). Chicago: The University of Chicago Press.

Foucault, M. (1999). *Seksualitetens historie I. Vilje til viten*. Valdres: Pax Forlag.

Foucault, M. (2002). *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Foucault, M. (2008). *Sikkerhet, territorium, befolkning. Forelesninger på Collège de France 1977-1978*. København: Hans Reitzels Forlag.

Helgesen, M.B. (2012). Lek som styringsteknologi. I A.E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault* (s.184-199). Bergen: Fagbokforlaget.

Hovdenak, S.S. (2000). *90-tallsreformene - et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Johannesen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo:Abstrakt forlag.

Krejsler, J. (2007). Elevplanen mellom refleksjon og kontrol. I L. Moos (Red.), *Nye sociale teknologier i folkeskolen - kampen om dannelsen* (s.79-89). Fredrikshavn: Dafolo forlag og forfatterne.

Krüger, T. & Trippestad, T.A. (2003). Regjering av utdanning: Kulturkapitalismen og det veltempererte selvet. I I.B. Neumann & O.J. Sending (Red.), *Regjering i Norge. Makt- og globaliseringsutredningen* (s. 176-194). Valdres: Pax Forlag.

Langfeldt, G. (2014). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen* Oslo:Cappelen Akademisk forlag.

Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Moos, L. (2007). Innledning. I L. Moos (Red.), *Nye sociale teknologier i folkeskolen - kampen om dannelsen* (s.5-7). Fredrikshavn: Dafolo forlag og forfatterne.

Møller, J. (2006). Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanning av skoleledere. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 43-60). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Neumann I.B. (2003). Innledning: Regjeringsbegrepet og regjeringens historiske fremvekst. I I.B. Neumann & O.J. Sending (Red.), *Regjering i Norge. Makt og globaliseringsutredningen* (s. 9-43). Valdres: Pax Forlag.

Neumann, I.B. & Sending, O.J.(2003). Forord. I I.B. Neumann & O.J. Sending (Red.), *Regjering i Norge. Makt og globaliseringsutredningen* (s. 7-8). Valdres: Pax Forlag.

Neumann, I.B. (2010). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

OECD (udatert). Members and partners. Hentet 25.04.17 fra www.oecd.org/about/membersandpartners/

Regjeringen.no (udatert). Meld. St. 28 (2015-2016). Hentet 25.04.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Regjeringen.no (2016, 27.04). Fag og læreplaner. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/>

Rønbeck, A. E. (2012). Michel Foucaults forfatterskap og ideer. I A.E. Rønbeck (Red.) *Inspirert av Foucault* (s. 9-35). Bergen: Fagbokforlaget.

Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Svendsen, L.F.H. (2015). Postmodernisme - filosofi. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/postmodernisme_-_filosofi

Telhaug, A.O. (2005). *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Telhaug, A.O., Mediås, O.A., & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245-283. doi:10.1080/00313830600743274

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utenriksdirektoratet (2011). Internasjonale studier om norsk skole [temanotat]. Hentet fra: https://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf?epslanguage=no

Villadsen, K. (2006). Forord til den danske udgave. I M. Dean (Red.), *Governmentality. Magt & Styling i det Moderne Samfund* (s.9-25). København: Forlaget Sociologi.

Volckmar, N. (2016). Grunnskolen som samfunnsintegrerende prosjekt. En sammenfattende analyse. I N. Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s.132-145). Oslo: Gyldendal Akademisk.

