

En skole for hvem?

- Et kritisk blikk på fremtidens skole

Caroline O. Jakobsen

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på allmennpedagogiske spørsmål

NLA Høgskolen

Høsten 2016

Sammendrag

Navn: Caroline O. Jakobsen

E-mail: _caroline_@live.no

Innleveringssemester: Høsten 2016

Fagområde: Pedagogikk med vekt på allmennpedagogiske spørsmål

Formålet med denne studien har vært å kartlegge og kategoriserer ulike forståelser som omhandler elevers kompetanseutvikling i Ludvigsen-utvalgets del- og hovedutredning, for deretter å problematisere disse. Utgangspunktet for studien er utdanningspolitikk, og hvorvidt diskurser innenfor denne konteksten bidrar til å legitimere krav, forventninger og mål som settes til elever, og hvorvidt dette kan komme til å prege vår oppfattelse av skolens samfunnsmandat. Problemstillingen til denne masteroppgaven er: Med fokus på elevers kompetanseutvikling, hvilke diskurser er fremtredende i Ludvigsen-utvalgets del- og hovedutredning? For å kunne besvare problemstillingen har jeg utført en diskursanalyse, der jeg analyserte delutredningen – *Elevenes læring i fremtidens skole : Et kunnskapsgrunnlag*, og hovedutredningen – *Fremtidens skole : Fornyelse av fag og kompetanser*.

Det metodiske rammeverket er inspirert av ulike diskursanalytiske tilnærminger, noe som innebærer at oppgaven har en eklektisk tilnærming til analysen. Gjennom diskursanalysen ble totalt åtte diskurser identifisert. I tillegg ble det identifisert tre latente budskap i utredningene. Disse funnene har blitt drøftet opp mot oppgavens teoretiske rammeverk, som har søkt å skissere et bilde av norsk utdanningspolitikk. Her har utvalgte aspekt ved skolens samfunnsmandat blitt beskrevet.

Opgavens hovedfunn handler om at diskursene bærer preg av en instrumentalistisk forståelse knyttet til elevers kompetanseutvikling, og dermed også av skolens samfunnsmandat. Ettersom instrumentalistiske faktorer får stor vekt, ser det ut til at særlig nyttedannelse vektlegges. Videre etterlyses en problematisering av begrepet tilpasset opplæring, som synes å være et sentralt element i dokumentenes pedagogiske innfallsvinkel.

Summary

Name: Caroline O. Jakobsen

E-mail: _caroline_@live.no

Submission Semester: Autumn 2016

Discipline: Pedagogy with emphasis on general educational issues

The purpose of this study was to identify and categorize the different understandings that deal with pupils' competence in the Ludvigsen Committees Official Norwegian Reports, then to problematize these understandings. The starting point for the study is education policy, and whether discourses within this context helps to legitimize the demands, expectations and goals set for pupils, and how this has come to influence our perception of the school's social mandate. The research question to this master thesis is: Focusing on students competence development, which discourses are prominent in Ludvigsen Committees reports? To answer the research question I have conducted a discourse analysis, where I analyzed the interim report - *Pupils' learning in school of the future : a knowledgebase*, and the main report – *The School of the Future : Renewal of subjects and competences*.

The methodological framework is inspired by different discourse analytical approaches, which means that the method of analysis is inspired by tools from various theorists. Through the discourse analysis, a total of eight discourses was identified. In addition, three latent messages were identified in the reports. These findings have been argued in the light of the theoretical framework that outlines a picture of the Norwegian education policy, in which selected aspects of the school's social mandate are described.

The key finding is that the discourses are marked by an instrumentalism perspective of pupils' competence, and thus of the school's social mandate. Seeing that instrumentalism has been given a considerable weight, and in light of the “bildung” perspective, utility “bildung” is emphasized. Moreover, I recall for a critique of the concept of adapted teaching, which seems to be a key element in the documents' educational approach.

Forord

Diskurs, diskurs, diskurs! Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en følelsesmessig berg- og dalbane. Særlig i startfasen fremstod oppgaven som verdens største utfordring, både psykisk og fysisk. Diskurslandskapet var et ukjent terreng, og bare tanken på å finne frem her virket til tider som et håpløst prosjekt.

Heldigvis fikk jeg hjelp og gode råd fra en rekke personer. Disse fortjener en stor takk. Særlig veilederen min Solveig M. Reindal har bidratt til at denne oppgaven har latt seg gjennomføre. Takk for innsiktsfulle råd og god tilbakemelding underveis.

Jeg må også rette en stor takk til min gode venninne Susanne. Takk for all hjelp med det engelske sammendraget. Jeg må også takke for lange lunsjpauser og for alle våre masteroppgave-samtaler, og ikke minst, takk for en minnerik og fin studietid sammen.

Takk til mamma for fine avbrekk, og gode middager som har blitt servert jevnlig i en lang studietid. En stor takk til min søster Anette for siste gjennomlesing og retting av sammendragene, og takk for hjelp med formulering av problemstilling og underspørsmål.

Den aller største takken må jeg rette til min kjære Håvard. Takk for all den tiden du har brukt på denne oppgaven, fra den spede begynnelse til den endelige slutt. Jeg er veldig takknemlig for alt du har bidratt med. Fra innspill, råd og kommentarer, til alle samtaler omkring mine utfordringer med oppgaven, og nå til sist korrekturlesing. Tusen takk Håvard, nå er skrive- og responsgruppen offisielt avsluttet.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Summary	4
Forord	5
Kapittel 1. Innledning	11
1.1 Tema for oppgaven.....	11
1.2 Problemstilling	13
1.3 Eget bidrag til forskningsfeltet	14
1.4 Kapittelinndeling	14
Kapittel 2. Det teoretiske rammeverket	16
2.1 Noen hovedbegrep.....	16
2.1.1 Kunnskap.....	17
2.1.2 Læring	18
2.1.3 Kompetanse	22
2.2 Konteksten i teksten	25
2.2.1 Kunnskapssamfunnet.....	26
2.3 Skolens samfunnsmandat	27
2.3.1 Nytteperspektivet i skolen	28
2.3.2 Dannelseperspektivet i skolen.....	28
2.3.3 Det instrumentalistiske og økonomiske aspektet.....	30
2.3.4 En skole for alle – det sosiale aspektet.....	39
2.4 Oppsummering	50
Kapittel 3. Det metodiske rammeverket	51
3.1 Presentasjon av dokumentene.....	51
3.1.1 Fremtidens skole.....	51
3.2 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget.....	52
3.2.1 Diskurs.....	54
3.2.2 Diskursanalyse.....	54

3.2.3 En eklektisk tilnærming og integrering av teori og metode	55
3.3 Egen forforståelse av elevers kompetanseutvikling	56
3.4 De analytiske stegene	57
3.4.1 Steg 1 – Systematisk gjennomlesning og ordtelling.....	58
3.4.2 Steg 2 – Nærlesing og første kategorisering av tekst	59
3.4.3 Steg 3 – Andre kategorisering	59
3.4.4 Steg 4 - Detaljanalyse.....	60
3.4.5 Steg 5 – Kartlegging.....	61
3.4.6 Steg 6 – Intertekstualitet.....	62
3.4.7 Steg 7 – Identifisering av diskursene.....	62
3.5 Vitenskapelige kvalitetskrav	63
3.5.1 Validitet	63
3.5.2 Relabilitet	64
3.5.3 Refleksivitet.....	67
3.5.4 Etske refleksjoner	67
3.6 Oppsummering	68
Kapittel 4. Funn.....	69
4.1 Elevers kompetanseutvikling i dokumentene.....	69
4.2 Diskursorden	72
4.3 Diskursene.....	73
4.3.1 Læringsdiskurs	73
4.3.2 Diskurs om elevsentrert opplæring.....	74
4.3.3 Diskurs om et individorientert læringssyn.....	75
4.3.4 Markedsdiskurs	76
4.3.5 Kompetansediskurs.....	77
4.3.6 Dannelsediskurs	78
4.3.6.1 Diskurs om demokratisk dannelse.....	78
4.3.6.2 Et nyliberalt selv i en nyliberalistisk diskurs.....	80

4.4 Latente budskap i dokumentene	82
4.4.1 Problemløsning som viktigste kompetanse?.....	82
4.4.2 Prestasjonsnivået i skolen må økes.....	83
4.4.3 Elevene må bli mer selvstendige i sitt læringsarbeid	84
4.5 Intertekstualitet.....	85
4.6 Oppsummering	87
Kapittel 5. Drøfting	88
5.1 En sammenligning.....	88
5.1.1 OECD og humankapital – underliggende premissgivere?	91
5.2 En diskusjon av de latente budskapene i dokumentene.....	92
5.3 Dannelsesdiskurs?	94
5.3.1 Demokratisk dannelse	94
5.3.2 Det nyliberale selvet.....	95
5.4 En læringsidentitet?	97
5.4.1 Like muligheter?.....	98
5.5 Oppsummering	100
Kapittel 6. Avslutning	102
Referanseliste.....	105
Appendiks	113
Vedlegg 1.	113

Kapittel 1. Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Skolen har et bredt mandat og favner over flere aspekt i samfunnet. Det er dermed grunn til å tro at skolens virksomhet og innhold har betydning både for den enkelte og for samfunnet i sin helhet. Dette fordrer til diskusjon og til debatt på flere nivå i samfunnet. Særlig fra et politisk nivå er skolen et «hett» tema, og den er ofte sentral i den offentlige debatt. Politisk sett har fokuset i de siste 20 årene vært rettet mot hvilke fag som anses som viktig, elevers skoleprestasjoner og -resultater, og til sist skolens mål om å bidra til å utjevne de sosiale forskjellene vi ser i samfunnet¹. Kunnskap, læring og kompetanse er vel brukte begrep i denne debatten.

Nåværende utdanningsreform, Kunnskapsløftet, ble innført i 2006 med nye læreplaner for både grunnskolen og den videregående skole. Her var målet å styrke basisfagene norsk, matematikk og naturfag. I tillegg skulle elevers grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning prioriteres. Argumentet bak disse endringene handlet om at elever i den norske skolen kom dårligere ut i internasjonale studier enn elever i land vi gjerne sammenligner oss med (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 2). Samtidig handlet innføringen av reformen om en sikring av tilpasset opplæring for alle elever, med et fokus på å etablere gode forutsetninger for den enkelte i møte med kunnskapssamfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 3). Knappe ti år senere, i 2013 oppnevnte daværende regjering et utvalg som skulle vurdere innholdet i grunnopplæringen, og se dette i forhold til kompetansekrav i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014: 7, NOU 2015: 8). Utvalget, kalt Ludvigsen-utvalget, utformet to offentlige utredninger, delutredningen: *Elevenes læring i fremtidens skole : Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014: 7), og hovedutredningen: *Fremtidens skole : Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8). Begge utredningene argumenterer for hvilke kompetanser elever i et kunnskapssamfunn bør utvikle i grunnskolen.

Denne masteroppgaven skal studere Ludvigsen-utvalgets utredninger, der fokuset er rettet mot hva som blir vektlagt og prioritert i deres argumentasjon. Det som er interessant for denne studien er hvorvidt det politiske feltet legitimerer bestemte forståelser omkring kunnskap og læring. Samt hvorvidt dette legger grunnlaget for hva som anses som viktig i grunnopplæringen, og dermed også sentral i elevers tilegnelse og utvikling av kompetanse. På

¹ Se Sjøberg (2014), Kristiansen (2012)

bakgrunn av dette kan valg av tema for denne oppgaven karakteriseres som elevers kompetanseutvikling, og hvordan dette kommer til uttrykk i to politiske utredninger, som også kan sies å være dagsaktuell. Dokumentene skal analyseres ved bruk av diskursanalyse. Slik jeg ser det, er metoden godt egnet til å kartlegge, avdekke og diskutere meningsinnholdet i tekster.

Et eksempel på studier knyttet til det utdanningspolitiske felt, kan være den omfattende evalueringen av Kunnskapsløftet som omhandlet ti forskningsprosjekt i tidsrommet 2006 – 2012. De ulike prosjektene skulle studere ulike sider ved reformen (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 3). En av disse forskningsprosjektene ble utført av pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Dette prosjektet søkte svar på om hvorvidt det var sammenheng mellom målsettingene for Kunnskapsløftet og de virkemidlene som ble valgt for å nå disse (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 4). Her forsøkte forskerne å blant annet svare på om styringsdokumentene og læreplanverket var utformet på en måte som ga sammenheng og konsistens i reformen (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.4).

Et annet forskningsprosjekt i denne sammenheng, er den mye omtalte studien til NOVA (Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring), som omhandlet sosiale forskjeller og elevers læringsutbytte (Bakken og Elstad, 2012). Dette prosjektet søkte å svare på om sosiale ulikheter i elevers skolerestater var blitt mindre etter innføringen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 15). Denne studien har fått særlig oppmerksomhet fordi den konkluderte med at innføringen av Kunnskapsløftet har ført til økende sosial ulikhet i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 15). Forskerne kunne også konkludere med at utdanningsreformen har ført til et økt fokus på kunnskap og styrking av elevenes grunnleggende ferdigheter. I forhold til dette ble det i forskningsrapporten spekulert i om disse faktorene ved Kunnskapsløftet kunne være kompetanser som «passer» den velutdannede middelklassen (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 15). I forskningsrapporten stiller forskerne derfor spørsmål til om reformen spiller på lag med høyt utdannede, og om disse lettere tilpasser seg kravene i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 15).

Den problematiseringen som forskerne i dette prosjektet gjør, er et velkjent fenomen innenfor utdanningsforskning. Flere studier som har analysert utdanningspolitiske dokumenter har undersøkt hvordan et fenomen i samfunnet gjenspeiles i skolen. Et eksempel på dette kan være Janicke Heldal Stray (2010) som undersøker hvordan demokrati og medborgerskap blir forstått i utdanningspolitiske dokumenter. Et annet eksempel kan være Frédérique

Brossard Børhaug (2007) som drøfter skolens antirasistiske verdigrunnlag i norske og franske læreplaner.

Ingvild Bjørkeng Haugen (2011) analyserer også utdanningspolitiske dokumenter i sin masteroppgave, *Helheten er mer en summen av delene: En diskursanalyse av hvordan samarbeid mellom lærere beskrives i nyere utdanningspolitiske dokument*. Hennes oppgave har vært en inspirasjonskilde i forhold til fremgangsmåten som er blitt gjort i denne oppgavens diskursanalyse, og i forhold til formulering av problemstilling. Haugen (2011) sin oppgave skiller seg imidlertid fra min ved å ha analysert andre utdanningspolitiske dokumenter, og med et fokus rettet mot læreres samarbeid. I tillegg er ikke analysestegene våre identiske, da jeg har tatt noen andre valg knyttet til analyseverktøy.

1.2 Problemstilling

I denne masteroppgaven søker jeg å få innblikk i hvilke forventninger, krav og mål som stilles til elever i grunnskolen sett fra et politisk perspektiv. Utdanningsreformer og læreplaner utformes i første omgang på et politisk nivå. Store deler av de teoretiske begrunnelsene for skolens virksomhet kan dermed sies å ha sitt utgangspunkt fra politiske forståelser om hva som anses som legitim kunnskap og læring. Det er dermed grunn til å tro at disse forståelsene skaper et grunnlag for skolens praksis. Det kan tenkes at de også gir ringvirkninger for skolens rolle, både knyttet til den enkelte elevs skolehverdag, men også for deres fremtid og sitt voksne liv. Fra et pedagogisk perspektiv vil utdanningspolitiske forståelser være interessant, fordi noen av disse fremstillinger representerer et teoretisk grunnlag som skal praktiseres innenfor pedagogiske rammer. Med dette som bakteppe, ser jeg det som fruktbart å belyse et dagsaktuelt dokument med et utdanningspolitisk mandat. Kanskje kan dette dokumentet «avsløre» hvilke forståelser eller diskurser som eksisterer i den utdanningspolitiske konteksten?

Med tanke på innfallsvinkel og valg av problemstilling, ble Ludvigsen-utvalgets to utredninger et naturlig valg. Dette er fordi det samlede dokumentet ble levert til Kunnskapsdepartementet i juni 2015, og kan dermed regnes å være en av de mest aktuelle dokumentene i utdanningspolitisk sammenheng.

På bakgrunn av dette skal denne masteroppgaven søke å besvare følgende problemstilling:

Med fokus på elevers kompetanseutvikling, hvilke diskurser er fremtredende i del- og hovedutredningen til Ludvigsen-utvalget?

I tillegg har jeg utformet noen underspørsmål som vil bli problematisert i oppgavens drøftingsdel. De er følgende:

Hva kan se ut til å være diskursenes underliggende premissgiver?

Kan det identifiseres latente budskap i utredningene?

Hvorledes kan diskursene ses i sammenheng med skolens samfunnsmandat?

Diskursanalysen vil fokusere på grunnskolen og elever generelt, dermed utelukkes det dokumentene skriver om lærere og kompetanseutvikling knyttet til lærerutdanningen. Analysen forholder seg til forståelsen av elever på et abstrakt nivå, og vil derfor ikke inkludere den praktiske siden ved elevers kompetanseutvikling eller elevenes subjektive opplevelse av skolens innhold.

1.3 Eget bidrag til forskningsfeltet

Så vidt meg bekjent er det ikke utført diskursanalyse av Ludvigsen-utvalgets to utredninger med fokus på elevers kompetanseutvikling. Disse utredningene har ofte blitt omtalt i media og har fått oppmerksomhet i den norske grunnskolen. Mye tyder på at Ludvigsen-utvalgets utredninger kan være begynnelsen på en ny utdanningsreform. I Stortingsmelding nr. 28: *Fag – Fordypning – Forståelser – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016), har utredningene fått betydelig plass, da de her omtales som en del av bakgrunnen for meldingen. Med denne meldingen foreslår Kunnskapsdepartementet å fornye innholdet i grunnopplæringen innenfor rammen av den nåværende reformen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette kan være en indikator på at Ludvigsen-utvalgets utredninger kan komme til å få stor betydning fremover. I så tilfellet vil det være behov for å sette et søkelys på de forståelsene som kommer til uttrykk her. Min analyse forsøker å gjøre dette, og kan dermed regnes som et bidrag i å belyse en mulig begynnelse på noe større i en utdanningspolitisk sammenheng, men også innenfor det pedagogiske fagfeltet.

1.4 Kapittelinndeling

I kapittel 2 vil oppgavens teoretiske rammeverk bli presentert. Dette rammeverket representerer et bilde av en norsk utdanningspolitisk kontekst. Hensikten med kapittelet er å vise hvilken kontekst Ludvigsen-utvalgets utredninger kan settes inn i. Kapittelet starter med

å beskrive begrepene kunnskap, læring og kompetanse. Disse begrepene kan sies å være særlig sentral i en utdanningspolitisk kontekst, noe som også gjenspeiles i de analyserte dokumentene. Videre beskrives kunnskapssamfunnet, før det presenteres en teoretisk fremstilling av skolens samfunnsmandat. Dette kapitlet legger fundamentet for både tolkning og problematisering av diskursanalysens funn. I kapittel 3 vil det metodiske rammeverket bli presentert. Her vises det vitenskapsteoretiske grunnlaget som oppgaven baseres på, i tillegg presenteres de analytiske stegene som utgjør oppgavens diskursanalyse. Deretter diskuteres hvorvidt oppgavens forskningsprosess kan sies å ha oppretthold vitenskapsteoretiske kvalitetskrav. De funnene som ble gjort gjennom arbeidet med diskursanalysen vil bli presentert i kapittel 4. I kapittel 5 vil disse bli drøftet opp mot det teoretiske rammeverket. Til sist vil jeg søke å trekke frem oppgavens hovedfunn i et avslutningskapittel.

Kapittel 2. Det teoretiske rammeverket

Teori og metode henger tett sammen i tekstanalytiske studier, og særlig der diskursanalyse blir brukt som tilnærming. Her ligger det et krav om at teori og metode skal være integrert, noe som innebærer et samspill mellom diskursanalysen og det teoretiske rammeverket (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 12). På bakgrunn av dette har teorikapittelet blitt utviklet etter hvert som analysen av dokumentene steg frem, og på denne måten har oppgavens teoretiske rammeverk sprunget ut fra analysens *diskursorden*. Ved å etablere en diskursorden setter man også en ramme for analysen (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 146). Diskursorden i denne oppgaven representerer et utdanningspolitisk felt som kan karakteriseres som *skolens dannelsings- og kvalifiseringsoppdrag*, eller som *skolens samfunnsmandat*. Denne «rammen» kan også forklares som tekstens kontekst. I dette kapittelet forsøker jeg dermed å kontekstualisere Ludvigsens-utvalgets del- og hovedutredning.

Leseth og Tellmann (2014, s.169) påpeker at i studier der konteksten brukes for å analysere teksten settes selve dokumentet i sentrum, og at konteksten brukes for å informere om og gi økt forståelse av dokumentene. I forhold til oppgavens analyse er det fruktbart å vise til hvilke kontekst utredningene kan settes inn i. Dette vil ikke bare gi økt forståelse av dokumentene, men også danne grunnlaget for tolkningen av diskursene som blir presentert i oppgavens funnkapittel. Ved å gjøre rede for tekstens kontekst etablerer man et teoretiske fundament som viser hvordan datamaterialet kan leses, tolkes og forstås (Leseth og Tellmann, 2014, s. 177).

På bakgrunn av dette, presenteres det i dette kapittelet en redegjørelse av noen sentrale begrep som dokumentene hviler sin argumentasjon på. I tillegg diskuteres det hvordan man kan forstå skolens samfunnsmandat og hvorledes dette har kommet til uttrykk gjennom utdanningspolitisk tenkning og praksis. Slik jeg ser det, er dette hensiktsmessig å belyse i et teorikapittel, da det kan argumenteres for at den bakenforliggende diskursen vises her.

2.1 Noen hovedbegrep

I det følgende vises det til hvordan begrepene kunnskap, læring og kompetanse kan leses i en utdanningspolitisk kontekst. Gjennom diskursanalysen kunne jeg se at begrepene kunnskap og læring var særlig sentral i forhold til Ludvigsen-utvalgets argumentasjon tilknyttet elevers kompetanseutvikling. På bakgrunn av dette så jeg det som fruktbart for oppgavens problemstilling å få en bredere forståelse av disse begrepene, inkludert begrepet kompetanse.

Sett fra en utdanningspolitisk kontekst er kunnskap, læring og kompetanse ofte sammenvevde begreper, hvor det sjeldent blir talt om den ene uten å involvere den andre. Til tross for dette har jeg for oversiktens skyld forsøkt å diskutere dem hver for seg².

2.1.1 Kunnskap

I politiske styringsdokumenter signaliseres det stor vekt på kunnskap. Et raskt blikk på regjeringens satsingsområder kan eksemplifisere dette:

Regjeringen gjennomfører en stor satsing på kunnskap. Kunnskap gir fremtidsmuligheter for den enkelte, uansett bakgrunn, og danner grunnlaget for sosial mobilitet i samfunnet. Kunnskap er avgjørende for å styrke norsk konkurransekraft og bygge landet for fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Generelt i politiske dokumenter og i medieomtaler kommer kunnskapsbegrepet til uttrykk gjennom ulike anvendelser. Det blir for eksempel påpekt at vi lever i et kunnskapssamfunn med en kunnskapsøkonomi, barna våre går på en kunnskapsskole, og vi ser nå konturene av en såkalt global kunnskap (Stray og Hovdenak, 2015, s.41). I tillegg har vi et eget Kunnskapsdepartement med en Kunnskapsminister. Det som er interessant i denne sammenheng, er at til tross for at begrepet kunnskap har fått en svært sentral plass i norsk utdanningspolitisk retorikk blir det her sjeldent problematisert. I lys av dette hevder Stray og Hovdenak (2015, s. 41) at kunnskapsbegrepet er blitt løsrevet fra den vitenskapsteoretiske tradisjon og plassert inn i en politisert kunnskapsdebatt.

Young (2009) stiller spørsmålsteget til den løsrevne måten å bruke begrepet kunnskap på, og er opptatt av å problematisere kunnskapsbegrepet. I forhold til dette skiller han mellom to kunnskapsformer, «knowledge of the powerfull» og «powerfull knowledge». Knowledge of the powerfull peker på hvem som har makt til å definere *hvilke* kunnskap og på *hvem* som har tilgang til denne (Young, 2009, 13). Fra Young (2009, s. 13) sitt perspektiv handler dette om en form for kunnskap som bare noen grupper i samfunnet har tilgang på. Young (2009, s. 14) knytter dette til maktstrukturene i samfunnet, der utdanningssystemets seleksjon sørger for at denne kunnskapen er forbeholdt dem med lengst fartstid i utdanningssystemet. Videre påpeker Young (2009, s. 14) at denne formen for kunnskap ikke sier noe om kunnskapen i seg selv. «Powerfull knowledge» handler imidlertid om den makten kunnskap har, og ikke om

² Begrepsfremstillingene som gjøres her vil bli forstått diskursivt og politisk.

hvem som har tilgang til den (Young, 2009, s. 14). Med dette mener Young (2009, s. 14) at «powerfull knowledge» kan åpne opp for refleksjon, nye forklaringer og nye måter å forstå verden på. Det kan her argumenteres for at det er den sistnevnte formen for kunnskap man håper at elevene skal tilegne seg i skolen (Young, 2009, s. 14). Denne type kunnskap er ifølge Young (2009, s. 14) kontekstuavhengig og kan ikke begrenses til spesielle gruppers interesser. Det sentrale spørsmålet i denne sammenheng er hvorvidt skolens overordnede kunnskapsforståelse faktisk kan sies å representere «powerfull knowledge».

2.1.2 Læring

Det kan argumenteres for at læring er et særlig sentralt begrep i kontekster som skolen kan settes inn i. Likevel brukes begrepet svært bredt og har til dels forskjellige betydninger. På norsk har læring en dobbeltbetydning og sikter ofte til både en prosess og til et resultat. Med dette forstår Knud Illeris (2012) læring som «enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring» (Illeris, 2012, s. 16).

Samtidig som dette er en svært åpen definisjon, spesifiserer Illeris hva som kan regnes som avgjørende for all læring, nemlig at «læring innebærer en endring som i en eller annen grad er varig, for eksempel inntil den erstattes av ny læring eller den gradvis går tapt ved glemsel fordi organismen ikke lenger gjør bruk av den» (Illeris, 2012, s. 16). I tillegg påpeker Illeris at all læring har en sosial og en individuell side. Den sosiale siden viser til et samspill mellom individet og dets omgivelser. Den individuelle siden handler om en indre mental tilegnelse og bearbeidelse (2012, s. 47). I dette ligger det også en forståelse om at både den sosiale og den individuelle siden alltid integreres med resultatene av tidligere læring (Illeris, 2012, s. 48).

I utdanningspolitisk sammenheng er det særlig relevant å snakke om en form for institusjonalisert læring. Denne type læring foregår for eksempel innenfor utdanningssystemet. I forhold til dette er det fruktbart å vise til personlighetsorienterte tilnærminger til læring, som også synes å være svært aktuelt innenfor dagens utdanningspolitiske kontekst. I dette ligger et fokus på at elever og studenter skal utvikle bestemte typer personlige egenskaper. Dette har vært et interesseområde helt siden 1960-årene, og er i økende grad blitt et vesentlig interesse- og innsatsområde i skolen (Illeris, 2012, s. 162). I følge Illeris (2012, s. 162) henger dette sammen med en endring i etterspørselen av krav til medarbeidere i arbeidslivet. «Etterspørselen etter faglige kvalifikasjoner er gradvis blitt supplert med og til dels erstattet av behovet for «allmenne» kvalifikasjoner med karakter av personlige egenskaper» (Illeris, 2012, s. 163). I lys av dette har det vist seg ønskelig at det i

undervisningen skal fokuseres på læring som kan fremme utvikling av bestemte deler ved personligheten. Dette kan være den intellektuelle, individuelle og sosiale siden ved eleven (Illeris, 2012, s. 163). I tillegg er individets motivasjon og evne til selvbeherskelse helt vesentlig innenfor denne tilnærmingen.

Selvregulert læring

Innenfor utdanningspsykologi har det vokst frem en tilnærming til læring som baserer seg på teorier om selvregulert læring. Disse kan ses i sammenheng med det personlighetsorienterte læringssynet. Selvregulert læring er en form for pedagogisk praksis som vektlegges av internasjonale skoleaktører som for eksempel OECD³ (Dumont, 2010, s. 3).

I følge Vassallo (2013, s. 37) er selvregulert læring en selvstyrende prosess basert på måloppnåelse. Den selvstyrende prosessen innebærer at individet utvikler en forståelse rundt sine egne tanker, følelser og atferd, og faktorer tilknyttet omgivelsene. Dette betyr at individet utvikler også evnen til å tilpasse seg etter omgivelsene med den hensikt å oppnå egne mål (Vassallo, 2013, s. 37). Med dette tolkes akademisk prestasjon som noe dynamisk og innenfor personlig kontroll. Måloppnåelse som er basert på akademisk suksess ses dermed som noe elever har mulighet til å påvirke. Med dette hevdes det at selvregulert læring er en del av menneskets kapasitet til å planlegge, kontrollerer og reflektere over sine egne handlinger (Vassallo, 2013, s. 59). Sett fra dette perspektivet kan elever som behersker selvregulert læring overkomme hindringer innenfor det kognitive, sosiale og det kulturelle (Vassallo, 2013, s. 37). Tilhengerne påstår her at selvregulert læring øker individers handlingsfrihet ved å gjøre dem i stand til å velge, influere, og konstruere sine egne omgivelser.

I lys av dette blir selvregulert læring nesten utelukkende assosiert med akademisk suksess, demokratisk deltakelse, livslang læring, og lindring av sosiale problemer (Vassallo, 2013, s. 37). Fra dette ståstedet argumenteres det for at selvregulert læring skaper selvstendighet, og er noe alle elever bør involveres i.

³ Organisation for Economic Cooperation and Development

To tilnærminger

Martin referert i Vassallo (2013, s. 41) peker på at læringspsykologiske teorier om selvregulert læring grovt sett kan deles inn i to tilnærminger, konstruktivistisk-teori og sosiokulturell-teori.

Det kan være fruktbart å se den konstruktivistiske retningen i sammenheng med den individuelle læringsprosessen. Dette er fordi tilhengerne av denne retningen argumenterer for at akademisk selvregulering er en intern og kognitiv ferdighet som kan trenes og fremmes. (Vassallo, 2013, s. 41). Innenfor dette perspektivet er man opptatt av å forstå hvordan kognitive og motivasjonsmessige mekanismer kan påvirkes og formes, med den hensikt å gjøre individet i stand til å utøve selvkontroll og –beherskelse (Vassallo, 2013, s. 41). Her hevdes det at individet konstruerer sine egne meninger, mål og strategier, basert på den kunnskapen som er tilgjengelig i de eksterne omgivelsene, men også gjennom det som kan kalles etablert kognitive kunnskap (Vassallo, 2013, s. 41). Innenfor den konstruktivistiske retningen aksepteres kontekstuelle og situerte forhold i læringsprosessen, med det legges det særlig vekt på at individer aktivt implementerer læringsstrategier og tankeprosesser på tvers av kontekst og situasjon (Vassallo, 2013, s. 42).

Den andre retningen innenfor selvregulert læring har sine røtter i sosiokulturell læringsteori, og kan derfor ses i sammenheng med den sosiale siden ved individets læringsprosess. Her forstås selvregulert læring som en etablert form for strategisk læring som individer tilegner seg gjennom sosial interaksjon i en bestemt sammenheng (Perry, 2002, s. 1). Fra dette ståstedet vil selvregulert læring alltid være situasjonsbestemt og innenfor rammen av historisk og sosiale sammenhenger. Sosiokulturelle teoretikere ser derfor selvregulert læring som noe situasjonsbestemt og ikke noe som må igangsettes av individets indre. Gitt de riktige forholdene er alle mennesker i stand til å beherske selvregulert læring (Vassallo, 2013, s. 41). Disse forholdene representerer individuell valgfrihet og valgmulighet, mestringsfremmede situasjoner, samarbeid, og rom for selvevaluering (Vassallo, 2013, s. 41). Forskning som baserer seg på denne forståelsen av selvregulert læring, er opptatt av å undersøke hvilke oppgaver, pedagogiske strukturer og interaksjonsmønstre som leder til selvregulert læring (Vassallo, 2013, s. 41).

Noen felles faktorer: tilpasning, selvbevissthet, og læringsstrategier

Selv om det finnes flere tilnærminger til selvregulert læring bygger alle på noen felles faktorer. Boekaerts og Corno referert i Vassallo (2013, s. 45) viser at dette handler om å

kunne tilpasse og omstille sine tanker, følelser, og handlinger. Videre hevder Boekaerts og Corno referert i Vassallo (2013, s. 45) at dette innebærer en aktiv prosess der man hele tiden søker å påvirke ens egen motivasjon for å lære. Et viktig aspekt innenfor forståelsen rundt tilpasning, er at individer som er selvregulerte kopierer ikke andres metoder eller fremgangsmåter i sin tilpasningsprosess. I stedet er de opptatt av å endre sin forståelse, identitet, mål og strategi for å møte endringens krav på best mulig måte. I lys av dette argumenteres det for at selvregulerte elever møter læringsutfordringer på en produktiv og strategisk måte. Med dette hevder Hadwin, Järvelä og Miller (2011, s. 66) at alle former for regulert læring kan karakteriseres som å være målorientert og intensjonell, samtidig som den er metakognitiv, har et sosialt aspekt og innebærer evnen til å kunne regulerer atferden.

I tillegg vektlegges evnen til selvbevissthet som inkluderer selvevaluering og selverkjennelse (Vassallo, 2013, s. 46). Selvbevissthet knyttes her opp til ens egen bevissthet rundt eget forståelsesnivå. Dette innebærer å kjenne sine styrker og svakheter. En persons selvbevissthet ses på som særlig viktig i forhold til å kunne justere seg selv etter omgivelsene (Vassallo, 2013, s. 46). Selvbevissthet handler også om å forstå ens egne tanker og handlinger relatert til læringsutfall. Det vil si at man forstår hvordan persepsjoner, atferd, og handlinger bidrar til et slikt utfall (Vassallo, 2013, s. 46).

I følge Newman (2002, s. 1) er læringsstrategier en nøkkelforutsetning for selvregulert læring. Et eksempel på en viktig strategi i denne sammenheng kan være å søke etter hjelp. Her handler det om å kunne bruke hjelpemidler på en læringsfremmede måte. I dette er evnen til å samarbeide med andre en viktig forutsetning.

En kritisk stemme

Biesta (2014, s. 29) hevder at i en utdanningspolitisk kontekst er det viktig å være seg bevisst det han kaller utdanningspsykologiens konstruktive virkning. I pedagogiske sammenhenger er dette særlig relevant, fordi temaet læring i skolesammenheng representerer normative vurderinger om ønskelig læringsinnhold (Biesta, 2014, s. 29). Dette omtaler Biesta (2014) som problematisk, særlig fordi et slikt læringsinnhold ofte blir formidlet som noe naturgitt og som en del av naturbestemte prosesser. I stedet må det rettes et kritisk søkelys på det Biesta (2014, s. 29) kaller for den rådende læringspolitikken som vi ser i skolen. Biesta (2014, s. 29) tar dette videre og rette søkelyset mot det politiske begrepet livslang læring.

I Stortingsmelding nr. 42 om kompetansereformen, blir livslang læring definert som «all organisert og uorganisert læring gjennom hele livet, og inkluderer formell utdanning så vel som uformell læring gjennom arbeid og andre aktiviteter.» (Kunnskapsdepartementet, 1998). I Biestas (2014, s. 91) argumentasjon forstås begrepet livslang læring som en plikt hver enkel må leve opp til. Her trekker han en parallell til UNESCOs forord hentet fra rapporten fra det internasjonale forumet om livslang læring i Shanghai:

We are now living in a fast-changing and complex social, economic and political world to which we need to adapt by increasingly rapidly acquiring new knowledge, skills and attitudes in a wide range of contexts. An individual will not be able to meet life challenges unless he or she becomes a lifelong learner, and a society will not be sustainable unless it becomes a learning society (Yang og Valdés-Cotera 2011:v).

Biesta hevder videre at «livslang læring først og fremst dreier seg om å utvikle menneskelig kapital for å sikre konkurransekraft og økonomisk vekst» (Biesta, 2014, s. 89). Med dette viser han til et tilpasningskrav som er rettet mot individet, hvor det er den enkeltes ansvar å tilegne seg den nødvendige læringen for å være attraktiv i et raskt og omskiftelig globalt marked. I følge Biesta (2014) skaper denne forestillingen rundt læring en egen læringsidentitet. Dette er problematisk fordi kravet om livslang læring omgjøres her fra et ytre press til et indre behov hos individet. Sett ut fra denne betraktningen vil individet først identifiserer seg med og så internaliserer kravet om livslang læring (Biesta, 2014, s. 92). Fra Biestas (2014) perspektiv kan læringsidentiteten dermed ses i sammenheng med en naturligjøgjøring av individets evne til å lære. Hvis læring blir fremstilt som en del av vår biologiske og nevrologiske beskaffenhet, må det være lov å spørre hvilke konsekvenser dette kan ha, særlig hvis læringsinnholdet oppleves som uoverkommelig for det enkelte elev.

I lys av dette er det fruktbart å rette blikket mot begrepet kompetanse, da det i utdanningspolitisk retorikk ofte brukes som en indikator på elevens læringsutfall eller læringsresultat.

2.1.3 Kompetanse

I følge Illeris (2012) kan begrepet kompetanse ses som en samlebetegnelse for hva elever skal lære seg i skolen. Illeris (2012, s. 164) hevder at dagens kompetansebegrep står sentralt som et uttrykk for et ønsket resultat av en helhetsorientert læring. I lys av dette rommer kompetansebegrepet «alt det som må til for at man skal mestre en gitt situasjon eller sammenheng» (Illeris, 2012, s. 165). Kompetanse omfatter ikke bare selve tilegnelsen av

kunnskaper, men også evnen til kunne bruke disse. Illeris bruker Jørgensens (1999) definisjon når han forsøker å forklare kompetansebegrepet:

Det dreier seg ikke bare om at en person behersker et faglig område, men også om personen kan bruke denne faglige kunnskapen – og mer enn det: bruke den i samsvar med de kravene som ligger i en situasjon som kanskje til og med er uforutsigelig. Dermed inngår i kompetansebegrepet også personens vurderinger og holdninger – og evnen til å trekke på en betydelig del av sine mer personlige forutsetninger (Jørgensen, 1999, s. 4, referert i Illeris, 2012, s. 165).

På bakgrunn av dette hevder Illeris (2012, s. 165) at kompetansebegrepet tar utgangspunkt i det personlige, i den betydning at ens personlige forutsetninger bidrar til å utfylle kompetansen. Med dette menes at en persons tilegnelse av kompetanse innebærer også å vite hvilke nødvendige kunnskaper og ferdigheter som må til for å løse en bestemt oppgave, der disse trekkes inn og medvirker til å realisere kompetansen (Illeris, 2012, s. 165).

Samtidig påpeker Illeris (2012, s. 166) at det er problematisk å definere kompetansebegrepet. Dette henger sammen med at en rekke nasjonale og overnasjonale organer har tatt begrepet til seg og søkt å implementere det som et styringsredskap i utdanningspolitisk kontekst. Her trekker Illeris (2012) en parallell til OECD, en politisk-økonomisk organisasjon, som har iverksatt et omfattende arbeid som går ut på å definere en rekke kompetanser som de forskjellige utdanningene må styre etter, i tillegg til å gjøre dem målbare, slik at man kan se i hvilken grad dette lykkes.

DeSeCo – Defining and Selecting Key Competencies

I denne sammenheng er det fruktbart å vise til OECDs prosjekt fra 1997, DeSeCo (Defining and Seleting Key Competencies). Begrunnelsen for prosjektet handler om utviklingstrekk ved samfunnet, hvor teknologisk utvikling, sosialt mangfold og økonomisk og kulturell globalisering spiler en sentral rolle. Samtidig som ambisjoner om sosial utjevning blir vektlagt (Stray, 2010, s. 41). I lys av dette skulle DeSeCo definere og velge ut såkalte nøkkelkompetanser, der termen «nøkkel» blir forstått som kritisk og viktig (Stray, 2010, s. 56). Begrepet kompetanse blir her forklart som:

A competence is more than just knowledge or skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competence

that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating (OECD 2005, s. 4).

I likhet med Illeris (2012) beskriver også DeSeCo, kompetanse som en del av individers personlige forutsetninger til å anvende denne. Med dette som bakgrunn bygger DeSeCos nøkkelkompetanse på tre generelle kriterier som er delt opp i tre kompetansekategorier. Hvor formålet er at disse skal bidra til såkalt verdifulle resultater for både individet og samfunnet (OECD, 2005, s. 5). Dette handler om å hjelpe den enkelte til å møte viktige krav i ulike kontekster (OECD, 2005, 5). I følge Stray (2010, s. 57) kan denne kompetanseforståelsen knyttes til et bredt sosialt perspektiv, i tillegg til næringslivets perspektiver. DeSeCo bidrar med dette å sette søkelyset på betydningen av utdanning, arbeid og inntekt for individet, og på samfunnets utvikling (Stray, 2010, s. 57).

Den første kompetansekategorien omhandler kompetanse i å bruke redskaper interaktivt. Disse blir forstått som både fysiske og sosiokulturelle redskaper. Tre kompetanser hører inn under her, å kunne bruke språk, symboler, og tekst (OECD, 2005, s. 10). Dette innebærer å kunne bruke både kunnskap, informasjon og teknologi interaktivt. Analyseferdigheter blir særlig sentralt her.

Den andre kompetansekategorien handler om å kunne samhandle i heterogene grupper, og innebærer at individer i dagens samfunn må ha kompetanse til å fungere i omgivelser preget av mangfoldighet. I sammenheng med dette fremheves tre sentrale kompetanser: å kunne møte andre med respekt, å kunne samarbeide og å kunne håndtere og løse problemer (OECD, 2005, s. 12). DeSeCo understreker at denne kompetansekategorien kan forstås som en del av individets sosiale kapital (OECD, 2005, s. 12).

Å handle autonomt er den tredje og siste kompetansekategorien, og blir av DeSeCo forstått som viktig for en god identitetsutvikling og utvikling av egenverd. I tillegg blir muligheter for deltakelse i samfunnet vektlagt her. I dette handler det blant annet om å kunne ta ansvar for eget liv, evnen til å reflektere over egen handlinger og mål, og delta i demokratiske prosesser (OECD, 2005, s. 14).

Disse nøkkelkompetansene skal i utdanningspolitisk kontekst kunne leses som et rammeverk for internasjonale styringsdokumenter (Stray, 2010). Et viktig poeng med DeSeCos kompetanser er at de favner om individets evne til å tenke på egenhånd, og å ta ansvar for egen læring og handlinger (Ananiadou og Claro, 2009, s. 7).

I følge Kristiansen (2012) er det viktig å opprettholde et analytisk skille mellom kompetanse og kunnskap. I Kristiansens (2012, s. 57) termer er dette fordi kompetanse alltid er kontekstuell og situert, mens kunnskap kan være både abstrakt eller konkret, formell eller uformell, objektiv eller subjektiv. Et annet viktig skille er at kompetanse beskrives gjerne ut i fra noe som kan måles, observeres og vurderes. En slik beskrivelse av en persons besittelse av kunnskap er mer problematisk. Dette er fordi kompetanse har ikke, i motsetning til kunnskap, en sannhetsverdi (Kristiansen, 2012, s. 58). «Verdien avgjøres av den nytten og de resultatene den utviste kompetanse og ferdigheten produserer eller fører til, og er knyttet til den aktuelle konteksten» (Kristiansen, 2012, s. 58). Kristiansen (2012, s. 58) hevder i denne sammenheng at kunnskap skiller seg fra kompetanse gjennom sin kompleksitet. Dette er fordi «det ikke eksisterer konsensus av hva kunnskap er, eller hva som skal gjelde som kunnskap» (Kristiansen, 2012, s. 58).

Ut fra denne betraktningen setter Kristiansen (2012) et kritisk søkelys på utdanningspolitiske styringsdokumenters vektlegging av kompetanse. I dette hevder han at sterk betoning av kompetanse undervurderer viktigheten av kunnskapstilegnelsen. «Å beherske kompetanser og ferdigheter er ikke det samme som at man kan kombinere eller tilpasse en evne eller beredskap til å møte andre utfordringer» (Kristiansen, 2012, s. 163). Her trengs det heller kunnskap om å sette sammen kompetanser til større enheter, og evne til å tolke og finne frem til hva som regnes som relevant i den bestemte konteksten (Kristiansen, 2012, s. 163). Kristiansen (2012) foreslår her å rette fokuset i skolen fra kompetanse, og til en form for innsikt eller kunnskapsutvikling.

I denne delen av kapittelet har jeg forsøkt å skissere et bilde av hvordan kunnskap, læring og kompetanse kan forstås i en utdanningspolitisk sammenheng. I neste del av kapittelet forsøker jeg å gjøre rede for den konteksten som Ludvigsen-utvalget beskriver for fremtidens skole.

2.2 Konteksten i teksten

Ludvigsen-utvalgets mandat var å vurdere grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014: 7, s. 14, NOU 2015: 8, s. 14). Med dette fremstilles et bilde av samfunnets utvikling, som i denne sammenheng kan forstås som en egen kontekst. Samfunnsutviklingen blir forklart gjennom forståelsen av et kunnskapssamfunn. Denne forståelsen av samfunnet er relevant for oppgavens problemstilling, da det kan tenkes at en bestemt samfunnsforståelse også legger premisser for

hvordan kunnskap, læring og kompetanse skal vektlegges i skolen. I det følgende forsøker jeg å beskrive en teoretisk tilnærming til kunnskapssamfunnet.

2.2.1 Kunnskapssamfunnet

Særlig i politisk sammenheng betraktes kunnskapssamfunnet som en konsekvens av samfunnsutviklingen. Ludvigsen-utvalget beskriver for eksempel fremtidens skole som en del av et kunnskapsintensivt samfunn, og anbefaler kompetanser som vil være gjeldende i et slikt arbeids- og samfunnsliv (NOU 2015: 8, s. 7).

Begrepet kunnskapssamfunnet er sammensatt, men bygger som regel på noen sentrale kjennetegn som, rask teknologisk utvikling, nye samhandlingsmønstre og store informasjonsmengder (Dale, 2011). I tillegg peker Dale (2011, s. 83) på at forståelsen av kunnskapssamfunnet ofte innebærer motstridende oppfatninger om hva kunnskap er og hva som skal regnes som gyldig kunnskap. Et annet viktig aspekt ved kunnskapssamfunnet handler om at kunnskap ofte betraktes som et produkt mer enn som en prosess (Dale, 2011, s. 83).

Denne påstanden kan knyttes opp til forståelsen rundt kunnskapsøkonomien. Det essensielle i kunnskapsøkonomien er hvordan en kan utnytte kunnskap for økonomiske fremskritt og økt velstand (Dale, 2011, s. 85). Det nye i dagens kunnskapsøkonomi er imidlertid at kunnskap har blitt like viktig som kapital og råvarer, og regnes som avgjørende for den nasjonale konkurranseevnen (Dale, 2011, s. 85). I følge Dale (2011, s. 85) har kunnskap dermed blitt drivkraften i formingen av samfunnet. Kunnskap og kognitive evner ses her på som de viktigste faktorene for produksjon og vekst i samfunnet (Heggen, 2013, s. 23).

Heggen (2013, s. 23) utdyper dette ved å si at det er særlig vektlegging av individets tilegning av vitenskapelige baserte kunnskaper som synes å være viktig i et kunnskapssamfunn. I skolesammenheng kan dette bety at noen fag sannsynligvis tillegges mer betydning enn andre. Heggen (2013 s. 23) påpeker at en slik samfunnsforståelse skaper en generell og økt bevissthet blant barn, foreldre, lærere og andre om betydningen av å lykkes i skolen. Heggen (2013, s. 24) hevder at i et sterkt kunnskapsorientert samfunn vil elevers skoleprestasjoner gi tydeligere utsalg for hvordan det går med dem i senere arbeids- og samfunnsliv.

Globalisering

Kunnskapssamfunnet og kunnskapsøkonomien kan i særlig grad knyttes til fenomenet globalisering. Telhaug og Mediås (2003, s. 388) argumenterer for at globalisering legges til grunn for den politikken som blir ført på den internasjonale arenaen. Med globalisering menes gjerne en slags nedbryting av de nasjonale og nasjonspolitiske grensene, i den forstand at de får mindre betydning (Telhaug og Mediås, 2003, s. 284). Dette berører både økonomier, kulturer og samfunnsnormer. Disse løsrives fra sine territoriale rammer og overskrider statlige grenser, der verden veves sammen i et nettverk av nye aktørgrupper, avhengighetsforhold og kontaktformer. I følge Telhaug og Mediås (2003, s. 384) fører dette til at kontaktflaten mellom mennesker og kulturer blir større. I lys av dette forklarer Stray og Hovdenak (2015, s. 62) at globalisering henger tett sammen med kapitalismen som økonomisk modell. Dette innebærer at ideologier, kunnskaper og tjenester spres lettere og blir gjenstand for konkurranse på det globale markedet.

I dette delkapittelet har jeg tatt for meg begrepene kunnskap, læring og kompetanse. I tillegg har jeg søkt å skissere et bilde av kunnskapssamfunnet. Dette har vært relevant for oppgavens problemstilling, da argumentasjonen i dokumentene sentrerer rundt kunnskap, læring og kompetanse med utgangspunkt i et kunnskapssamfunn. I neste del av kapittelet rettes fokuset på norsk utdanningspolitisk tenkning og praksis. I denne forbindelse er det fruktbart å vise til noen grunnleggende perspektiv på skolens virksomhet og formål.

2.3 Skolens samfunnsmandat

I Norge er skolens legitimitet begrunnet gjennom et samfunnsmandat. I formålsparagrafen utdypes og konkretiseres dette. Hensikten med formålsparagrafen er å vise hva som er skolens formål og hvilke overordnede målsetninger det politiske system har for skolen (Stray, 2010). Skolen kan på denne måten forstås som en politisk institusjon som angår hele samfunnet. Skolens målformulering begynner dermed på et politisk nivå og kommer til uttrykk gjennom læreplaner og diverse styringsdokumenter. Disse fungerer som et bindeledd mellom politikk, forvaltning og skole ved å offentliggjøre hva som er skolens mer spesifikke mål og oppgaver (Karseth og Svivesind, 2009, s. 50).

I denne sammenheng er det relevant å vise til to ulike perspektiv som skolens samfunnsmandat kan ses igjennom, et nytteperspektiv og et dannelsesperspektiv. I praksis er disse sammenvevd og derfor ikke lett å skille fra hverandre. For å belyse dem på best mulige

måte har jeg valgt å skissere de ulike perspektivene som ulike teoretiske konstruksjoner. Disse vil bli diskutert hver for seg.

2.3.1 Nytteperspektivet i skolen

Nytteperspektivet blir gjerne tolket i retning av en økonomisk eller instrumentalistisk forståelse av formålet med skolen, som ofte kommer til uttrykk gjennom skolens arbeidskvalifiserende funksjon (Telhaug og Mediås, 2003, s. 13). I lys av dette peker nytteperspektivet på at skolen skal bidra til å utvikle samfunnet gjennom å kvalifisere eleven til å kunne delta i både samfunns- og arbeidsliv. Innenfor dette perspektivet er skolens oppgave å sørge for at alle elever får kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å forsørge seg selv i voksen alder (Stray og Hovdenak, 2015, s. 17).

Utdanning betraktes dermed som en investering som vil gi avkastning, både på mikro- og makronivå. På mikronivå vil utdanning gi avkastning i form av tilgang til goder som lønn og andre privilegier som utdanning fører med seg. Fra makronivå forstås utdanning som et middel som gjør samfunnsmedlemmene mer produktiv og nasjonen rikere i materiell forstand (Telhaug og Mediås, 2003, s. 14).

I lys av dette favner skolens nytteperspektiv om en integreringstanke basert på samfunnsøkonomiske prinsipper. Skolen skal her legge til rette for at alle samfunnsmedlemmenes talent kommer til syne gjennom å skape like muligheter for utdanning. På denne måten har skolen en oppgave som både tilrettelegger og som «headhunter» (Telhaug og Mediås, 2003, s. 13). Skolens oppgave som «headhunter» kommer gjerne til uttrykk gjennom en instrumentalistisk forståelse som vektlegger kvalitetsheving i skolen, i betydning å øke elevenes skoleprestasjoner (Telhaug og Mediås, 2003, s. 15).

2.3.2 Dannesperspektivet i skolen

Skolens formål kan også ses i lys av et dannesperspektiv. Dannesbegrepet blir brukt på ulike måter, både i politisk og i pedagogisk sammenheng. Begrepet dannelse har dermed et noe uklart innhold.⁴ En vanlig tilnærming er imidlertid å forstå dannelse som noe som skjer

⁴ Jeg er oppmerksom på at et dannesperspektiv rommer ulike tradisjoner som vokter begrepene dannelse og danning ulikt. Jeg er også oppmerksom på at dette innebærer at danning og dannelse kan representere ulike betydninger. Dette er imidlertid ikke et fokus i denne oppgaven, men for enkelhetens skyld gjør jeg en avgrensning der begrepet dannelse brukes konsekvent i forhold til det dannesperspektivet jeg ligger til grunn for oppgaven.

fra individets ståsted, eller fra et subjektivt utgangspunkt (Stray og Hovdenak, 2015, s. 30). Slik sett har dannelsesbegrepet historiske røtter tilbake til antikkens Hellas og begrepet Paideia (Doseth, 2011, s. 13). Det finnes imidlertid mange oppfatninger av hva begrepet dannelse bør representere. I den moderne tid har innholdet i dannelsesbegrepet beveget seg i retning av et demokratisk dannelsessyn med fokus på å skape kritiske, selvstendige, reflekterende og deltakende medborgere (Isaksen, 2011, s. 280).

Fra en slik betraktning, har dannelse ofte blitt satt i sammenheng med at mennesket skal tilegne seg noen bestemte egenskaper og dermed utvikle seg til å bli demokratiske medborgere (Isaksen, 2011, s. 281). Mens tradisjonelt sett har dannelse blitt betraktet som en indre aktivitet og en kontinuerlig prosess uten et bestemt mål. Her har dannelse blitt betraktet mer som et spørsmål om hvordan mennesket forholder seg til kunnskap, og hvordan det tolker og forstår kunnskap som et viktig element av dets egen tilværelse (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 8). Det finnes imidlertid flere teoretikere som tar begge disse aspektene inn i dannelsesbegrepet, og hevder at begrepet kan ha en dobbel mening. Slik sett er dannelse en prosess som berører både en subjektiv og en objektiv side, samtidig som den har et mål i sikte. Isaksen (2011, s. 281) argumenterer for at et mål med dannelsesprosessen kan knyttes til menneskets evne til kritisk tenkning og dannelse i form av autonomi. Den subjektive delen av menneskets dannelsesprosess, vil imidlertid alltid bli påvirket av det Gustavsson, referert i Isaksen (2011, s. 281), kaller for den universelle eller objektive siden av menneskets dannelse. I følge Isaksen (2011, s. 281) betyr dette at individets dannelsesprosess alltid vil være et produkt av den sosiale, kulturelle og historiske konteksten vi befinner oss i. Den objektive siden kan for eksempel være den formelle utdannelsen og tilegnelsen av konkrete kunnskaper og kompetanser (Isaksen, 2011, s. 281). Sett fra Gustavssons perspektiv, handler derfor dannelse om spenningen mellom «å påføre» barn og unge holdninger, verdier og kunnskaper, og å legge til rette for selvstendigjøring og kritisk tenkning (Gustavsson, referert i Isaksen, 2011, s. 281).

I likhet med Isaksens (2011, s. 281) refleksjoner omkring Gustavssons dannelsesperspektiv, handler dette i Korsgaard og Løvlie (2003, s. 11) termer også om kritisk tenkning, men mer i retning av menneskets relasjon til det. I denne sammenheng trekker Korsgaard og Løvlie (2003, s. 11) også inn frihet, selvbestemmelse, og fornuft. Det sentrale her er at dannelse er en vei til, men også et uttrykk for menneskets evne til selvbestemmelse (Korsgaard og Løvlie, 2003, s. 11). Dannelsesperspektivet i skolen kan dermed ses i sammenheng med hvilket

innhold som her blir vektlagt og hvordan dette er med på forme elevenes forståelse av både seg selv og av omverden.

I følge Stray og Hovdenak (2015, s. 37) kan dannelsen i skolen leses gjennom pedagogiske målsetninger som representerer et fokus på elevens erfaringer, interesser og motivasjon i opplæringen. I tillegg handler det om å gi eleven kulturell innsikt og forankring (Stray og Hovdenak, 2015). Stray og Hovdenak kaller dette for en identitetsdannelse. I lys av dette skal skolen være en arena⁵ der elevene skal kunne utvikle en identitetsforståelse av hvem de er i forhold til sin kultur og seg selv (Stray og Hovdenak, 2015, s. 37). Stray og Hovdenak (2015, s. 37) argumenterer videre for at skolen som dannelsesinstitusjon har en sentral rolle i å bidra til at elevene tilegner seg en identitet som kan trives og respekteres i samfunnsfellesskapet (Stray og Hovdenak, 2015, s. 37). I følge Telhaug og Mediås (2003) handler dette om at elevene skal utvikle en felles identitet knyttet til demokratisk deltakelse i et demokratisk samfunn. Elevenes dannelse i skolen kan med dette ses i sammenheng med tilegnelse av en fellesskapsfølelse som bygger på demokratiske verdier. I lys av et slikt dannelsesperspektiv kan skolen også betraktes som et rom hvor det formidles en felles demokratisk kultur i et ellers så pluralistisk samfunn.

I lys av skolens nytte- og dannelsesperspektiv kan det argumenteres for at skolens samfunnsmandat favner om både de økonomiske, sosiale, kulturelle og demokratiske sidene ved samfunnet. Skolens samfunnsmandat kan på denne måten deles inn i flere aspekter som alle forsøker å formidle hva det politiske system oppfatter som sentrale verdier, kunnskaper og prioriteringer (Telhaug og Mediås, 2003, Karlsen, 2011). I det følgende forsøker jeg å gjøre rede for hvordan dette har kommet til uttrykk i norsk utdanningspolitisk tenkning og praksis. I denne sammenheng vises det til både utdanningspolitiske styringsdokumenter, og til relevant teori og forskning. I tillegg forsøker jeg å vise hvordan utdanningspolitiske målsetninger kan være gjenstand for problematisering.

2.3.3 Det instrumentalistiske og økonomiske aspektet

I lys av skolens nytteperspektiv har utdanning alltid hatt en funksjon, begrunnelse og legitimering i forhold til det samfunnsøkonomiske området (Karlsen, 2011, 133). Som nevnt over har særlig skolens rolle som en arbeidskvalifiserende institusjon stått i fokus her. I

⁵ Jeg er oppmerksom på at det kan være problematisk å omtale skolen som en arena, da begrepet *arena* oversettes i ordbøker som en kampscene i romersk amfiteater (se Arena, 2016). Med tanke på oppgavens omfang har jeg valgt å ikke ta hensyn til dette. I denne oppgaven vil arena brukes synonymt med et rom eller et sted.

etterkrigstiden begynte særlig fagøkonomer å utvikle en interesse for utdanningens betydning, ikke bare fra et arbeidskvalifiserende perspektiv, men også som en vekstfaktor i økonomien (Karlsen, 2011, s. 133). I denne sammenheng er det fruktbart å vise til økonomen Theodor Schultzs økonomiske teori som senere ble kalt humankapital-teori (Sweetland, 1996).

Humankapital

Sentralt i Schultz teori var at all satsning på kvalifisering som gav kompetanse og utvikling av menneskelige egenskaper, var å betrakte som investering (Karlsen, 2011, s. 134). Schultz argumenterte blant annet for at utdanning stod for en fjerdedel av den økonomiske veksten. I forhold til dette så Schultz tilbake på Adam Smith, som hevdet at utdanning kunne forstås på lik linje med kapitalinvestering. Argumentet her var at en slik investering gav både større samfunnsøkonomisk og individuell lønnsomhet (Karlsen, 2011, s. 134). Innenfor denne teorien vil det dermed være økonomisk lønnsomt at skolen som samfunnsinstitusjon «utruster» individet med de kunnskaper og kompetanser som trengs for å videreutvikle landets næringsliv.

Denne måten å betrakte utdanning på fikk sitt gjennomslag i Norge på slutten av 1980- og særlig på 1990-tallet. Dette hang sannsynligvis sammen med Norges økende deltakelse på det internasjonale markedet, samtidig som den vestlige verden stod ovenfor en økonomisk krise. I følge Telhaug og Mediås (2003, s. 301) førte dette til at den norske konkurranseevnen ble svekket internasjonalt, noe som også resulterte i høy arbeidsløshet. Et av de politiske tiltakene i denne «krisesituasjonen» var å fokusere på økonomisk vekst og produktivitet (Telhaug og Mediås 2003, s. 301).

Mye tyder på at utdanning ble betraktet som et viktig middel i denne sammenheng. I denne perioden ble for eksempel kompetansereformen etablert, som lovfestet rett til etter- og videreutdanning. Utvalget som utredet kompetansereformen hevdet blant annet at det «var mulig å høste store samfunnsøkonomiske gevinster med fordeler for norsk arbeidsliv» (NOU 1997: 25, s. 47). I tillegg til satsing på etter- og videreutdanning, ble det også vektlagt en markedsorientering knyttet til skolens innhold. I følge Stray og Hovdenak (2015, s. 76) kom dette til uttrykk gjennom Reform97, der læreplanens innhold representerte et fokus på markedsinteresser, og kunnskap ble forstått som nyttig for utvikling av samfunnsøkonomiske verdier og interesser.

I tillegg til dette skulle den offentlige sektor, inkludert utdanningssystemet, effektiviseres (Telhaug og Mediås, 2003, s. 301). De store utdanningspolitiske mål handlet nå om å skape et effektivt utdanningssystem, med utgangspunkt i økonomisk tenkning (Stray og Hovdenak, 2015, s. 76). I følge Karlsen (2011, s. 136) vitner dette om en utvidelse av humankapital-teorien som ble utviklet på 1950-tallet. Den formen for humankapital-tenkning vi nå så innebar at markedets målstyringslogikk ble anvendt på skolenivå, i tillegg til markedsstyring i betydningen av at utdanningssystemet skulle kvalifisere mot næringslivets krav (Karlsen, 2011, s. 136). Dermed kunne vi se at «(...) utdanningsinstitusjoner og bedrifter i hovedsak oppfattes som tilnærmet like organisasjoner som kan underlegges den samme styringslogikk» (Karlsen, 2011, s. 137). Målstyring som styringslogikk legger særlig vekt på måling, resultater og nivå-heving, og blir ofte omtalt i politiske styringsdokumenter som *kvalitet*.

Kvalitet i skolen

I utdanningspolitisk sammenheng kommer dette prinsippet særlig til syne gjennom Kvalitetsutvalgets to utredninger, *Førsteklasses fra første klasse : forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring* (NOU 2002: 10) og *I første rekke : forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU 2003: 16). I forkant av disse utredningene hadde en gruppe fra Utdanningsdepartementet utarbeidet et forprosjekt som undersøkte hvilken kunnskap som fantes om kompetanse i Norge (Stray og Hovdenak, 2015, s. 85). Utgangspunktet var at kunnskap og kompetanse skulle forstås som den viktigste strategiske ressursen for verdiskaping og en bærekraftig utvikling i Norge (KUF, 2000, s. 1). Prosjektgruppen som jobbet med forprosjektet rettet sitt søkelys mot næringslivets metoder og tilnærminger til kompetanse. At næringslivet ble prosjektets informasjonskilde ble begrunnet i at utdanningsforskningen ikke hadde et tilstrekkelig fokus på kompetansebegrepet. Gjennom blant annet humankapital-teorier utviklet prosjektgruppen en tilnærming til kunnskap og kompetanse som ble overført til det utdanningsvitenskapelige feltet (Stray og Hovdenak, 2015, s. 85). I tillegg anbefalte prosjektgruppen at det ble utarbeidet et kompetanseregnskap for Norge. I kjølevannet av dette nedsatte daværende utdanningsminister Trond Giske (Ap) ned et utvalg, kalt Kvalitetsutvalget, som skulle utarbeide en rapport om kvaliteten i norsk utdanning. Utvalgets mandat var å vurdere innhold, kvalitet og organisering i grunnopplæringen (NOU 2002: 10, NOU 2003: 16).

Førsteklasses fra første klasse

Stray og Hovdenak (2015) hevder at delutredningen *Førsteklasses fra første klasse* (NOU 2002: 10) satt i gang flere viktige endringer i det norske utdanningssystemet. Oppsummert ble blant annet Norge fast deltaker i den internasjonale PISA-undersøkelsen, hvor hovedargumentet for dette ble uttrykt gjennom en tro på forbedring, «Kvalitetsvurdering for forbedring kan blant annet begrunnes ut fra ønsker om å øke elevprestasjoner og avklare forbedringsområder i henhold til mål og intensjoner på alle nivåer» (NOU 2002: 10, s. 24).

I følge Stray og Hovdenak (2015, s. 85 - 132) kunne vi etterkant av denne utredningen dermed se en endring i utdanningspolitisk retorikk, der kvalitet og kompetanse nå knyttets til resultat - til det som kan måles og testes. De største endringene så vi imidlertid i etterkant av hovedutredningen *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU 2003: 16) I følge Stray og Hovdenak (2015, s. 93) endret denne utredningen forståelsen av skolens mandat.

I første rekke

Gjennom hovedutredningen *I første rekke* (NOU 2003: 16) skulle Kvalitetsutvalget komme med forslag til hvordan grunnopplæringen kunne bli bedre, basert på delutredningen. Utgangspunktet var å videreføre visjonen om en skole med like muligheter. I denne sammenheng valgte Kvalitetsutvalget å fokusere på økt kvalitet i læringsutbyttet med vekt på forsterket tilpasset opplæring for alle (NOU 2003: 16, s. 12).

Oppsummert legges det her vekt på at den viktigste ressursen vi har er humankapital (NOU 2003: 16). I lys av dette betrakter Kvalitetsutvalget den samlede befolkningens kompetanse som «den viktigste innsatsfaktoren i et lands økonomiske yteevne» (NOU 2003: 16, s. 33). Stray og Hovdenak (2015, s. 98) hevder at skolens rolle blir her mer eksplisitt knyttet til økonomisk vekst enn tidligere, og henviser til utvalgets argument: «I tillegg til å være dannelsesinstitusjoner blir utdanningsinstitusjonene i økende grad betraktet som grunnlag for økonomisk vekst» (NOU 2003: 16, s. 33). Her påpeker Stray og Hovdenak (2015, s. 98) at skolen i større grad blir ansvarliggjort på grunnlag av økonomiens kompetansebehov. Dette ser vi gjennom sitatet: «I kompetanseøkonomien vil evnen til å utnytte kunnskapene, det vil si systemer for å spre kunnskapene til relevante mottakere og kultivere humankapitalen, være en viktig faktor for konkurranseevnen i en global økonomi» (NOU 2003: 16, s. 33).

I følge Stray og Hovdenak (2015, s. 103) legger *I første rekke* grunnlaget for stortingsmeldingen *Kultur for læring* som ble bærende for den nye skolereformen *Kunnskapsløftet*.

OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development

Stray og Hovdenak (2015, s. 93) hevder at med Kvalitetsutvalgets utredninger fikk norsk utdanningspolitisk retorikk et klarere økonomisk- og instrumentalistisk uttrykk. I tillegg argumenterer både Karlsen (2011) og Stray og Hovdenak (2015) for at dette skyldes fremveksten av en global økonomi. I denne sammenheng pekes det også på at skolens innhold beveger seg i en mer nyliberalistisk retning. I forhold til dette henvises det til OECD, som av mange hevdes å stå som utdanningspolitisk aktør eller som premissgiver for norsk utdanningspolitikk⁶.

Stray og Hovdenak (2015, s. 103) hevder for eksempel at argumentasjonen i *I første rekke* (NOU 2003: 16) skrus retorisk inn mot den økonomiske og instrumentelle kunnskapsforståelsen vi finner i OECDs utdanningsideologi. OECDs engasjement innenfor utdanning baserer seg i særlig grad på forestillinger om utdanningens betydning for økonomisk vekst og utvikling (Karlsen, 2011, s. 199). OECD har som oppgave å fremme økonomisk vekst i medlemslandene, samtidig som organisasjonen har som mål å fremme samarbeid gjennom å stabilisere verdensøkonomien (Knudsen, 2016). OECD ønsker også å bidra til å utvide verdenshandelen (Knudsen, 2016).

PISA

Særlig fra 1990-årene har OECDs engasjement tilknyttet utdanning, basert seg på internasjonale målinger av elevers skoleprestasjoner. OECD står for eksempel bak den berømte PISA-undersøkelsen. Hensikten med PISA (Program for International Student Assessment) begrunnes i at politisk ledelse og allmennhet skal få informasjon om situasjon og nivå for det enkelte lands utdanningssystem (Karlsen, 2011, s. 200). PISA-undersøkelsen gjentas hvert tredje år, og tester ferdighetene og kunnskapene til et utvalg av 15-åringer. Formålet er å avdekke det enkelte lands prestasjonsnivå, og å sammenligne resultatene med de andre deltakerlandene. PISA hevdes å være såkalt dekontekstualisert, noe som betyr at

⁶ Se for eksempel Karlsen 2011, Stray og Hovdenak 2015, Telhaug og Mediås 2003, Sjøberg 2014, Eide 1995.

undersøkelsene ikke skal ta hensyn til lokale eller nasjonale forhold (Stray og Hovdenak, 2015, s. 70). Målsetningen er i stedet å sammenligne elever fra hele verden (Sjøberg, 2014). Gjennom nasjonale prøver tester PISA særlig tre fagområder, lesing på morsmål, matematikk og naturfag. Problemløsning og hvordan elevene bruker eksisterende kunnskap i nye situasjoner er også en komponent som blir testet (Sjøberg, 2014, Stray og Hovdenak, 2015, s. 69). I tillegg undersøker PISA en rekke annen informasjon som har interesse for offentlig styring. Dette er blant annet om noen skoler er mer effektive enn andre, hvordan skolene kan bidra til å inkludere innvandrere og elever med ressurs svak bakgrunn, og elevenes forhold til livslang læring (Stray og Hovdenak, 2015, s. 69). Livslang læring blir forstått som i hvor stor grad elevene er oppmerksom på hvorfor og hvordan de lærer (Stray og Hovdenak, 2015, s. 70). Stray og Hovdenak (2015, s. 70) knytter PISA og dermed OECDs syn på livslang læring sammen med det vi i norsk utdanningspolitisk retorikk kan forstå som ansvar for egen læring (Stray og Hovdenak, 2015, s. 70). PISA-undersøkelsen inkluderer aldri fag som samfunnsfag, og praktiske og estetiske fag (Karlsen, 2011, s. 200).

Norge har vært medlem av OECD siden oppstarten i 1961 og har deltatt i PISA-undersøkelsen siden 2000 (Karlsen, 2011). Resultatene fra den første PISA-undersøkelsen ble offentliggjort i Norge i 2001, og blir omtalt som «PISA-sjokket». Resultatene her viste at elevenes evner og kunnskaper i fagene matematikk og naturfag, samt elevens leseferdigheter, lå på et gjennomsnittlig nivå i forhold til de andre deltakerlandene (Telhaug og Mediås, 2003, s. 327). Disse resultatene førte til stor oppstandelse i norsk politikk og mediedekning. Resultatene ble oppfattet som svake for et land som Norge. Resultatene utløste store overskrifter og ble gjenstand for politisk debatt. Både de politiske reaksjoner og den enorme mediedekningen som kom i kjølevannet av den første PISA-undersøkelsen karakteriserte resultatet som et «problem». I følge Stray og Hovdenak (2015, s. 124) la dette utgangspunktet for den politiske og instrumentalistiske dreiningen Kvalitetsutvalget gjorde i sin hovedutredning.

OECDs innflytelse på norsk utdanningspolitikk

I lys av dette hevder Stray og Hovdenak at særlig etter at resultatene fra den første PISA-undersøkelsen ser vi en utstrakt bruk av det som kalles «policy-lending» og «policy-borrowing» (Stray og Hovdenak, 2015, s. 61, Karlsen, 2011). Kort fortalt dreier dette seg at om overnasjonale aktører som OECD, FN, UNESCO og EU utvikler styringsdokumenter, med anbefalinger for hvordan de nasjonale utdanningssystemene skal endre og styrke skolen

(Stray og Hovdenak, 2015, s. 61, Karlsen, 2011). I følge Stray og Hovdenak (2015, s. 61) omtales denne prosessen i utdanningspolitisk sammenheng som en internasjonalisering av utdanning. I praksis betyr dette at utdanningspolitikere ser til andre aktører for å sammenligne, etterligne og styrke det nasjonale systemet (Stray og Hovdenak, 2015, 61). Stray og Hovdenak (2015) argumenterer i denne sammenheng for at vi med dette ser konturene av en internasjonal utdanningsmodell.

I følge Karlsen (2011, s. 201) har OECD en sterk og unik stilling som premissleverandør for norske utdanningsforhold. Norske offisielle policy-dokumenter anvender nesten alltid data fra OECDs innsamlede statistiske materiale (Karlsen, 2011, s. 201). I denne sammenheng presiserer Karlsen (2011, s. 202) at OECD formelt sett ikke har en overnasjonal myndighet. Samtidig viser han til at OECD utvilsomt har opparbeidet betydelig prestisje, noe som «har bidratt til å gi retning og til å sette en standard også for utdanning som politikkområde» (Karlsen, 2011, s. 202). Karlsen (2011) viser til Kjell Eide (1995)⁷ i sin argumentasjon om hvorfor OECD har en sterk innflytelse på norsk utdanningspolitikk. Karlsen trekker frem Eides (1995) argument om at OECD-vurderinger ofte har vært bestillingsverk fra ulike regjeringer som behøvde en legitimering av faktisk politikk (Eide, referert i Karlsen, 2011, s. 203). Karlsen (Eide, referert i Karlsen, 2011, s. 203) refererer også til Kjell Eide (1995) når han hevder at OECDs innflytelse også kan forklares på bakgrunn av at organisasjonen har fremstått som konsekvent og pålitelig over tid. Den har for eksempel holdt fast ved sin ideologi og anbefalinger i det som blir karakterisert som en nyliberalistisk ånd. Dette kommer til uttrykk i OECDs hovedsyn på sammenhenger mellom utdanning og økonomisk og sosial utvikling, med vekt på bred kompetanse for hele befolkningen (Karlsen, 2011, 203).

I sammenheng med dette trekker Stray og Hovdenak (2015, s. 65) frem rapporten «The Knowledge Economy» (OECD, 1996) i sin argumentasjon, og hevder at OECD bemerket seg gjennom denne rapporten. Dette er en rapport alle medlemslandene til OECD forholder seg til, og kan karakteriseres som en av de viktigste referanserammene innenfor kunnskapspolitikken (Stray og Hovdenak, 2015, s. 65). I denne rapporten legger OECD noen premisser for hvordan vi skal forstå fremtidige utfordringer knyttet til den nye kunnskapsøkonomien. «OECD definerer og utdyper noen grunnleggende antagelser om forholdet mellom kunnskap og økonomi, for å så oversette det og implementere

⁷ Kjell Eide var ekspedisjonssjef i Kultur- og vitenskapsdepartementet i 1988, og dermed sentral i å samle nødvendig forhåndsmaterialet og dokumentasjon til OECD-vurderingen av norsk utdanning som fant sted samme årstall, se Karlsen, 2011, s. 203.

kunnskapsideologien som forfektes gjennom testinstrument og policyanbefalinger» (Stray og Hovdenak, 2015, s. 65). I rapporten slås det fast at OECDs medlemsland i økende grad baserer sin økonomi på kunnskap og informasjon, samtidig som det argumenteres for at kunnskap er drivkraften i produksjon og vekst, og at vekst er avgjørende for økonomisk utvikling.

Sjøberg (2014, s. 36) hevder at OECDs råd, analyser og ekspertgjennomganger oppfattes som objektive, nøytrale og faglig udiskutable i norsk politikk. Dermed har OECD fått en status innen utdanningspolitikk som ingen andre internasjonale organisasjoner har (Sjøberg, 2014, s. 36). Dette kom særlig til uttrykk gjennom OECDs nøkkelkompetanser, utformet av DeSeCo (se 2.1.3). I følge blant annet Sjøberg (2014, s. 36) kan innføringen av Kvalitetsutvalgets basiskompetanser spores tilbake til de nøkkelkompetansene som først ble presentert gjennom DeSeCo. Fra et rent økonomisk perspektiv hevder OECD (2016) at disse kompetansene skal fremme produktivitet og markedsorientert konkurranse. I tillegg skal de redusere arbeidsledighet gjennom å utvikle kvalifisert arbeidskraft (OECD, 2016). Nøkkelkompetansene skal også skape et miljø for innovasjon i en verden dominert av global konkurranse (OECD, 2016).

Nyliberalistisk samfunnstenkning

Som nevnt over knyttes OECDs utdanningsideologi til en nyliberalistisk samfunnsforståelse. Begrepet nyliberalisme er et vidt og løst begrep, og dermed vanskelig å definere. I følge Ball (2012, s. 3) er begrepet nyliberalisme så vagt at det står i fare for å bli meningsløst. I lys av dette forklarer Ball (2012, s. 3) nyliberalisme som noe ustabil, og til dels motsetningsfylte praksiser som er organisert rundt forestillinger om «markedet». Markedet blir her forstått som basis for universelle markedsbaserte relasjoner, dette kan være forbruk, kapital og inntjening (Ball, 2012, s. 3). Kort fortalt kan nyliberalisme dermed forstås som en forestilling av at samfunnet bør i størst mulig grad være styrt av markedsøkonomiske prinsipper (Thoresen, 2014, s. 1). Markedsøkonomiske prinsipper kan forstås som valgfrihet og fri konkurranse (Markedsøkonomi, 2014)

I sammenheng med dette hevder Ball (2012, s. 29) at nyliberale praksiser endrer våre forestillinger, avgjørelser og sosiale relasjoner. Sosiale relasjoner blir for eksempelvis i nyliberalistisk betydning omgjort til kalkulerte og mål-middel-forhold (Ball, 2012, s. 29). I Balls argumentasjon blir derfor alle former for sosialt liv internalisert med markedsprinsipper. Skolen blir for eksempel gjort om til en organisasjon, med det formål å produsere og avgi

resultater. Ball (2012, s. 145) tar dette videre og hevder at nyliberalismens inntog i utdanningspolitikken skaper nye aktører som er omstillingsdyktige og i stand til å snakke et språk av situert verdi.

Dette er i likhet med Vassallos (2013) kritikk av OECDs nøkkelkompetanser, hvor han hevder at OECD fremmer en nyliberalistisk samfunnstenkning. Vassallo (2013, s. 89-90) utdyper disse kompetansene og viser at de omhandler elevenes evne til problemløsning og kritisk tenkning, tilpassing- og omstillingsevne. I tillegg til elevers mulighet for fleksibilitet samt evnen til å handle og utføre (Vassallo, 2013, s. 89-90). Mellommenneskelige ferdigheter i betydning nettverksbygging er også sentralt (Vassallo, 2013, s. 89 – 90). I forhold til dette hevder Vassallo (2013, s. 88 - 96) at ved å vektlegge disse kompetansene i skolen, oppmuntres det til en nyliberal subjektivitet og et samfunn som er basert på markedsliberalistiske og økonomiske prinsipper.

I likhet med Ball (2012) trekker Vassallo (2013) en parallell mellom nyliberalistisk samfunnstenkning og strukturene til et fritt marked. Her hevder Vassallo (2013, s. 85) at nyliberalistiske ideologier baserer seg på en tro på at økonomiske og sosiale praksiser fungerer best i miljøer som er preget av valgfrihet, fri konkurranse og mindre statlig regulering. Videre fastslår Vassallo (2013, s. 85) at slike omgivelser danner såkalte nyliberale subjekter. I forhold til dette referer han til Foucaults bilde av *homo economicus*. Dette er individer som kan karakteriseres ut i fra deres forpliktelse til å gjøre strategiske valg i jakten på lykke, suksess, kunnskap og selvrealisering (Foucault, referert i Vassallo, 2013, s. 85). Nyliberale subjekter eller *homo economicus* rasjonaliserer og begrunner personlig lykke, suksess, kunnskap og selvrealisering gjennom økonomisk verdi (Vassallo, 2013, s. 85). På denne måten er den nyliberale personligheten et resultat av humankapitalistisk tenkning som blir styrt av en effektivitets- og produktivitetsetikk (Vassallo, 2013, s. 85). Personer i nyliberale omgivelser vil ifølge Vassallo (2013) oppmuntres til å være strategisk, effektiv og produktiv i sin utvikling, med den hensikt å øke sin egenverdi eller sin humankapital. På denne måten vil disse individene ha mulighet til å maksimere sine valg og å kunne delta i omgivelser som er preget av blant annet fri konkurranse.

Vassallo (2013) trekker her en parallell mellom evnen til å kunne regulere egen læring og beherskelse av nyliberalistiske omgivelser. Som vi så tidligere i dette kapittelet innebærer selvregulert læring å kunne kontrollere og påvirke egen læring og lærings situasjon. I tillegg handler det om å kunne bruke læringsstrategier, kunne omstille seg, tilpasse og bruke sine evner effektivt. Fra Vassallos (2013, s. 96) perspektiv samsvarer dermed beskrivelsen av

selvregulert læring med de krav nyliberale omgivelser stiller til den enkeltes evner eller besittelse av kompetanse for å kunne lykkes her.

Stray og Hovdenak (2015, s. 70) hevder i likhet med Vassallo (2013) at OECD kan knyttes til en nyliberalistisk samfunnsforståelse. I denne sammenheng peker Stray og Hovdenak på OECDs styringsdokumenter, og argumentere for at disse forfekter noen sentrale nyliberale synspunkter. Et eksempel kan være at utdanning blir forklart som avgjørende for nasjonens økonomiske konkurransedyktighet, at ansvar for egen læring vektlegges i skolen, og at utdanning utformes etter næringslivets behov (Stray og Hovdenak, 2015, s. 70).

Det instrumentalistiske og økonomiske aspektet ved skolens samfunnsmandat, har i denne oppgaven blitt belyst ved å trekke en parallell mellom humankapitalteori, et fremvoksende kvalitetsfokus i norsk utdanningspolitikk, og OECDs innflytelse på dagens utdanningspolitisk tenking. I det følgende rettes blikket på hvordan skolens samfunnsmandat kan forstås gjennom et sosialt aspekt.

2.3.4 En skole for alle – det sosiale aspektet

Det sosiale aspektet ved skolens formål kan forstås som den verdimesige og kulturelle grunnmuren samfunnet er bygget på. I Norge er dette først og fremst demokratiske verdier, som henter sin legitimering fra blant annet menneskerettighetskonvensjonene (Stray, 2010). I denne sammenheng kan det argumenteres for at verdier som blant annet likestilling, likeverd, rettferdighet og solidaritet karakteriserer det norske demokratiet. Det sosiale aspektet ved skolens samfunnsmandat refererer til politiske målformuleringer som springer ut fra denne samfunnsforståelsen. De politiske målformuleringene kan deles opp i to underordnede mandat, og omtales gjerne som skolens demokratimandat og skolens utjevningsmandat. Disse mandatene er viktig å belyse for å kunne tegne et bilde av norsk utdanningspolitisk kontekst.

Skolens demokratimandat

I skolens formålparagraf pålegges skolen et demokratimandat som kan knyttes til FNs menneskerettighetskonvensjoner. Her vektlegges det at opplæringen skal «fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (opplæringsloven, 2008, §1-1). I tillegg regnes samfunnsdeltakelse og medansvar som særlig viktige komponenter i et demokratisk samfunn (opplæringsloven, 2008, §1-1).

I styringsdokumentet *Prinsipper for opplæringen – læreplanverket for Kunnskapsløftet*, utdypes og sammenfattes bestemmelser i opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1) Her kan skolens demokratimandat leses gjennom sosiale og kulturelle kompetanser.

Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger. Elevene får delta i demokratiske prosesser og kan slik utvikle demokratisk sinnelag, og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1).

I dette knyttes et inkluderende sosialt fellesskap til et læringsmiljø som vektlegger mangfoldet, sammen med en demokratiforståelse. En felleskapstenkning med hensyn til inkludering og respekt for mangfoldet representerer også et integreringsideal i den norske skolen.

Elevens medansvar uttrykkes også her: «Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). I følge Stray (2010, s. 162) representerer dette utsagnet et liberalt fokus på frihet og individets ansvar for egen utvikling. Dette kan ses i sammenheng med Kristiansens (2012) diskusjon rundt elevs med- og selvbestemmelsesrett i skolen.

Medbestemmelse og selvbestemmelse i skolen

Kristiansen (2012), viser i likhet med Stray (2010), at demokratibegrepet kan forstås i tråd med en liberalistisk forståelse av frihet. En slik forståelse bygger på ideer som har røtter i progressive pedagogiske ideer, der selvsentrering og ansvar for egen læring har vært sentralt (Kristiansen, 2012, s. 102). I forhold til dette presiserer Kristiansen (2012, s. 102) at begreper som selvbestemmelse og medbestemmelse må også ses i lys av skolens demokratimandat.

I følge Kristiansen (2012, s. 103) impliserer medbestemmelse i skolen at den enkelte elev får fremme egne synspunkter, bli med på å bestemme og fatte beslutninger i et kollektiv, og får delta som reel og likeverdig deltaker i beslutningsprosesser som angår seg selv. Denne tenkningen forutsetter at eleven ses på som en fornuftig og kompetent aktør på det gjeldene saksområdet (Kristiansen, 2012, s. 103). Dersom man legger denne betraktningen til grunn, vil en slik rett til medbestemmelse også innebære et medansvar hos eleven. Hvis eleven ikke kan

ta dette medansvaret, vil det heller ikke være grunnlag for medbestemmelse (Kristiansen, 2012, s. 103). I dette perspektivet er medbestemmelse en rettighet som gis eller delegeres til eleven, noe som betyr at denne retten også kan trekkes tilbake. På denne måten vil ikke medbestemmelse oppheve asymmetrien i lærer-elev-forholdet (Kristiansen, 2012, s. 103). Kristiansen (2012, s. 103) påpeker at lærer og elev alltid må forstås som likeverdige, men at dette ikke nødvendigvis betyr at de er likestilte i pedagogiske anliggender.

Sett fra et pedagogisk ståsted, argumentere Kristiansen (2012, s. 103) for at medbestemmelse er viktig for elevens opplæring. Prinsippet om medbestemmelse burde imidlertid ikke forveksles med elevens selvbestemmelsesrett. Kristiansen (2012, s. 103) påpeker at medbestemmelse må fungere som et overordnet prinsipp for elevens selvbestemmelsesrett. Dette betyr at man kan ikke ha selvbestemmelse uten medbestemmelse, men man kan ha medbestemmelse uten full selvbestemmelse (Kristiansen, 2012, s. 104).

Selvbestemmelse er et helt sentralt begrep i en liberalistisk forståelse av frihet, der individers rett til frihet kun skal begrenses av andres rett til frihet (Kristiansen, 2012, s. 104). I følge Kristiansen (2012, s. 104) må elevers selvbestemmelse ses i sammenheng med elevers autonomi. Hvis full selvbestemmelse skal praktiseres i skolen må den enkelte elev kunne stilles til ansvar for sine handlinger og konsekvenser av sine bestemmelser (Kristiansen, 2012, s. 104). Kristiansen diskuterer videre om hvorvidt elever burde ha full selvbestemmelsesrett i skolen. Her setter Kristiansen spørsmålsteget om en liberalistisk frihetsforståelse er egnet i skolen, fordi ved «full selvbestemmelse overtar eleven et ansvar over et saksområde han og hans foresatte ikke nødvendigvis har oversikt over» (Kristiansen, 2012, s. 104 - 105). En konsekvens av full selvbestemmelse innebærer å påføre eleven og foresatte et ansvar som ikke bare handler om elevens personlige anliggende, men også et ansvar av pedagogisk art. Dette kan bli problematisk for de elevene som strever med skolearbeidet. Dette er viktig å være bevisst, fordi elevens overtakelse av ansvar for egen læring innebærer også at skolens ansvar reduseres tilsvarende.

Kristiansen (2012) argumenterer for at full selvbestemmelse kun er mulig i situasjoner der eleven kjenner alle alternativer og konsekvensene av de valgene de gjør. «Rett til selvbestemmelse forutsetter autonomi, og en minimumsbetingelse for autonomi er at man har kjennskap til alle relevante fakta» (Kristiansen, 2012, s. 104). Et viktig poeng her er at selvbestemmelse kanskje ikke bare burde ses som en rettighet, men mer som noe eleven skal trenes i. Kristiansen (2012, s. 106) argumenterer for at elevers praktisering av selvbestemmelse også burde innebære kunnskap og noe man utvikler i samspill med andre.

Slik sett kunne selvbestemmelse vært en del av opplæringens mål om kompetanser og evner eleven skal utvikle og tilegne seg. På denne måten ville selvbestemmelse blitt et mål for legitim dannelse og opplæring (Kristiansen, 2012, s. 107).

Demokratisk medborgerskap i skolen

Stray (2010) diskuterer i sin avhandling *Demokratisk medborgerskap i norsk skole?*, hvilke politisk samfunnsoppdragelse som defineres for skolen i norske utdanningspolitiske dokumenter. I denne sammenheng henviser hun til empiri, der forholdet mellom skole og demokratisk medborgerskap har vært fokuspunkt. Dette er undersøkelser som i all hovedsak baserer seg på norsk og svensk klasseromsforskning.

De ulike prosjektene som ble presentert i denne sammenheng, viste at det norske klasserommet bar preg av et sterkt forhold mellom den enkelte elev og læreren, noe som beskrives her som individualisert undervisning (Stray, 2010, s. 106). I følge Stray (2010) er individualisert undervisning en form for pedagogisk praksis, som kan hevdes å være et resultat av et økt fokus i utdanningspolitiske styringsdokumenter på elevens medansvar og ansvarsfølelse. I forhold til dette viser flere undersøkelser som Stray (2010, s. 106) referer til, at elevens egne erfaringer, med moralske og politiske dilemmaer, synes ikke å danne grunnlaget for diskusjon i norske klasserom. «I stedet oppmuntres individuelle ferdigheter og prestasjonsformer» (Stray, 2010, s. 106).

En studie som er relevant i Strays (2010) avhandling er Eva Österlinds (1998) undersøkelse av barns planlegging av eget skolearbeid i den svenske skolen. Österlind (Österlind, referert i Stray, 2010, s. 107) fant at det kollektive ved klassen ble svekket gjennom et sterkt fokus på en elevsentrert opplæring. Her refereres det til en pedagogisk praksis der læreren gir individuell hjelp til elevene, og at elevene arbeider på egenhånd med egne lekser og med egendefinerte mål. I følge Österlind, referert i Stray (2010, s. 107) minsket dette elevenes påvirkningsmuligheter i klasserommet som en samlet gruppe. Videre hevdet Österlind, referert i Stray (2010, s.107) at et sterkt fokus på ansvar for egen læring kunne føre til at den skjulte læreplanen ble sterkere. Et annet viktig funn i denne studien var at habitus, elevens kulturelle, sosiale og økonomiske kapital slo ut på hvordan elevene praktiserte egen læring, som igjen påvirket elevens skoleprestasjoner (Österlind, referert i Stray 2010, s. 108). Dette ble særlig utslagsgivende hos de elevene som kom fra mindre ressurssterke hjem (Österlind, referert i Stray, 2010, s. 108).

Skolens utjevningsmandat

Rettferdighet er en viktig bærebjelke i et samfunn som bygger på demokratiske prinsipper (Stray, 2010, Stray og Hovdenak, 2015). I utdanningspolitisk sammenheng blir forståelsen av rettferdighet ofte knyttet sammen med at alle skal ha like muligheter i utdanningssystemet. På bakgrunn av dette er skolen gitt et utjevningsmandat. Her er den politiske målsetningen at skolen skal utjevne de sosiale forskjeller vi ser i samfunnet ellers. Like muligheter blir forstått som at elevers sosiale bakgrunn ikke skal påvirke elevenes læringsutbytte og -resultater. Politisk sett skal skolen skape muligheter, og ikke lar seg påvirke av elevenes sosiale bakgrunn.

Lauglo (2013) viser til at Norge har en lang historie av relativt radikale utdanningspolitiske tiltak for å motvirke sosial ulikhet i skolen. Sammenlignet med mange andre vestlige land har vår skolepolitikk gitt betydelig legitimitet til den norske folkekulturen med brodd mot elitedominans (Lauglo, 2013, s. 181). Dette har kommet til uttrykk gjennom blant annet undervisningsspråk, lesebøkers innhold og lokalt styringsansvar for den obligatoriske skolegangen (Lauglo, 2013, s. 181). Det gjøres også aktive tiltak for at hele ungdomskullet skal inn videregående opplæring. Et eksempel er Reform 94 som åpnet opp for lik rett til alle om å ta videregående opplæring. Et annet er Kunnskapsløftets mål om å skape bedre læringsarenaer for alle elever (Heggen, 2013). I tillegg til kan den enkelte få økonomisk støtte til høyere utdanning gjennom Statens lånekasse for utdanning. Andre tiltak har vært rettet mot et større fokus på det politiske prinsippet om tidlig innsats for livslang læring og tilpasset opplæring (Lauglo, 2013). Særlig tilpasset opplæring har både i pedagogiske og politiske sammenhenger blitt vektet sterkt, og kan leses som en nøkkelfaktor for skolens utjevningsmandat.

Tilpasset opplæring – et inkluderingsideal i norsk skole

Prinsippet om tilpasset opplæring handler om å sikre at alle elever gis like muligheter uavhengig av evner, sosial bakgrunn, kjønn og geografisk tilhørighet. Tilpasset opplæring beskrives videre som en rett elever har i skolen, og er sikret i opplæringsloven paragraf 1-3 første ledd, «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (opplæringsloven, 2016, §1-3).

I følge Kristiansen (2012, s. 25) understreker begrepet *tilpasset opplæring* en elevsentrering og vektleggingen av læring ved å bruke begrepet opplæring i stedet for undervisning

(Kristiansen 2012, s. 25). Utover det defineres begrepet ulikt. Likevel er det en viss enighet om hva som kan regnes som betingelsene for tilpasset opplæring. Disse er lik rett til utdanning, differensiering og inkludering (Kristiansen, 2012, s. 25).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) trekker en parallell mellom tilpasset opplæring og skolen som et læringsfellesskap:

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen.

Opplæringen skal legges til rette til at elevene skal kunne bidra i fellesskapet og også oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4).

I følge Kristiansen (2012, s. 27) synes det som om tilpasset opplæring er et prinsipp lærere strever med å omsette i god praksis. Dette kan være fordi en tilpasning må skje ut fra både individets behov og rettigheter på den ene siden, og samfunnets krav på den andre.

Kristiansen (2012, s. 27) hevder at dette medfører en balansegang som kan være konfliktfylt og paradoksal. Dette utdyper han ved å vise til at opplæringsplikten i skolen og kravet til innordning til et fellesskap kan stå i motsetning til elevens rett til selvbestemmelse (Kristiansen, 2012, s. 27).

Kristiansen (2012) viser til to grunnformer eller kombinasjoner som tilpasset opplæring kan skje ut fra, sett fra et didaktisk perspektiv. Disse handler om differensiering av metoder og midler, og differensiering innenfor læringsmål eller læringsinnhold (Kristiansen, 2012, s. 24). Differensiering som foregår innenfor en sammenholdt klasse, kalles pedagogisk differensiering. Når elevene deles opp etter evner og interesser er det snakk om såkalt organisatorisk differensiering. (Kristiansen, 2012, s. 24). Videre påpeker Kristiansen (2012) at ulike pedagogiske retninger har ulike tilnæringsmåter, og at differensiering av elever har vært knyttet til debatt og uenighet.

Reproduksjonsproblematikken

Til tross for et sterkt fokus på tilpasset opplæring i den norske skolen viser flere detaljerte studier en samvariasjon mellom elevers sosiale bakgrunn, skoleprestasjoner og videre skolegang. Foreldrenes utdanningsnivå har her vært mest utslagsgivende. Senest i 2013 utførte Statistisk Sentralbyrå en undersøkelse som viste at barn av foreldre med høyere utdanning, presterer i snitt bedre på skolen enn barn av foreldre med lav utdanning (Ekren,

2014). En rapport fra NOVA påpeker at det i gjennomsnitt skiller 1,4 karakterpoeng i elevenes skoleresultater, basert på foreldres utdanningsnivå (Bakken og Elstad, 2012).

Med dette er det altså ikke elevenes økonomiske kapital som har vært avgjørende, men elevenes kulturelle kapital (Kristiansen, 2012, s. 18). I lys av dette er skolen blitt karakterisert som en arena som heller reproducerer, enn utjevner de sosiale forskjellene i samfunnet. I utdanningspolitisk sammenheng har dette blitt oppfattet som et problem. Et problem som i utdanningssosiologisk sammenheng gjerne betegnes som «reproduksjonsproblematikken» (Sakslind, 2008).

Kunnskapsdepartementets Stortingsmelding om sosial ulikhet fra 2006-2007: ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* innledes med at «Når forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, er dette et samfunnsansvar vi må ta på oss» (Kunnskapsdepartementet, 2007). Når Stortingsmeldingen hevder at forskjeller i læring følger tydelige mønstre, refereres det til en situasjon der en stor del av forskjellene oppstår før barna begynner på skolen og at disse forsterkes i utdanningssystemet.

De nevnte resultatene fra Statistisk Sentralbyrå og NOVA vitner om en form for forskning som er konsentrert rundt fenomenet i seg selv. Dette betyr at man har fokusert på korrelasjonen mellom elevers sosiale og kulturelle bakgrunn og elevers skoleprestasjoner, såkalte gruppe eller individ forklaringer på sosial ulikhet. Det finnes imidlertid flere forklaringer på hvorfor sosial ulikhet reproduseres, blant annet systematiske og diskursive årsaker. Et eksempel på diskursive årsaker kan være at utdanningssystemet verdsetter bestemte verdier og kompetanser som noen barn tilegner seg bedre enn andre. I denne sammenheng vil det være relevant å belyse innholdet i skolen, der en for eksempel undersøker hvilke kultur som blir vektlagt i skolen. På bakgrunn av dette vil det være fruktbart å trekke inn begrepet kulturell kapital.

Kulturell kapital og kulturteori

Kulturell kapital er et begrep som gjerne brukes i sammenheng med kulturteori. Kulturteori handler kortfattet om at «ulike sosiale lag presterer ulikt i skolen på grunn av ulikheter i oppvekstmiljø og ulik kulturell bakgrunn» (Helland, 2013, s. 77). Kulturteori representerer to ulike tolkninger av kultur, en elitistisk forståelse og en relativistisk forståelse.

Elitistisk kulturteori

Den elitistiske retningen forstår kultur som noe man har mer eller mindre av (Helland, 2013). «Prestasjonsforskjeller mellom ulike sosiale lag blir betraktet som et resultat av ulike kulturelle ressurser i oppvekstmiljøet, som gir ulik mulighet til intellektuell utvikling» (Helland, 2013, s. 78). «Intellektuell utvikling» peker på såkalte utdanningsrelaterte «evner». Disse kommer til uttrykk gjennom individets kulturelle kapital eller tilgang på kulturelle ressurser. Utdanningsrelaterte «evner» blir i dette perspektivet forstått som evnen til å blant annet tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, og hvor hurtig man løser forskjellige oppgaver (Helland, 2013, s. 76). I lys av dette blir den kulturelle kapitalen elevene hadde før de begynte på skolen, betydningsfull i hvordan de presterer på skolen. Dette kan dreie seg om fagkunnskaper de har tilegnet seg på forhånd eller praktiske kunnskaper om det å gå på skolen (Helland, 2013, s. 76).

I følge denne versjonen av kulturteori vokser barn av foreldre med høyere utdanning, eller såkalte middelklassebarn, opp i omgivelser som er mye rikere på kulturelle ressurser, enn barn av arbeiderklasseforeldre. Med den begrunnelse om at utdanning gir tilgang på kulturelle ressurser. Arbeiderklassen tilbringer mindre tid i utdanningssystemet enn middelklassen, noe som fører til at arbeiderklassebarn vokser opp i en kultur som er mer mangelfull. En konsekvens av dette er at de blir mindre «utrustet» for å prestere i skolesammenheng (Helland, 2013, s. 78).

Denne forklaringen på reproduksjonsproblematikken ble i USA i femtiårene brukt som begrunnelse for iverksette en rekke tiltak som skulle utjevne sosiale utdanningsforskjeller. En av dem var å la arbeiderklassebarn begynne tidligere på skolen for på den måten å utligne forspranget middelklassebarna hadde (Helland, 2013, s. 78). Helland (2013, s. 78) hevder at denne forståelsen av reproduksjonsproblematikken er også synlig i Stortingsmeldingen nr 16 (2006-2007) som argumenterer for en større satsning på læring i barnehagene, fordi «tidlig språkstimulering kan forebygge sosiale forskjeller i senere læringsresultater i skolen» (St.meld. nr. 16 (2006-2007):23).

Hovedpoenget her er at kultur blir sett på som en ressurs som man tilegner seg gjennom sosialisering, og at forskjeller i oppvekstmiljø sørger for at barn er ulikt utrustet med denne ressursen. Innenfor dette perspektivet er barn med høyt utdannede foreldre derfor mer «kunnskapsrike» enn sine klassekamerater fra arbeiderklassen, allerede før de begynner i skolen.

Relativistisk kulturteori

Innenfor den relativistiske retningen er man opptatt av at ulike sosiale grupper har ulike kulturer, og at skolens kultur representerer bare en av disse, nemlig middelklassens. Kultur er dermed ikke noe man kan ha mye eller lite av. Hovedargumentet blir i stedet at skolen er tuftet på de dominerende klassers kultur (Helland, 2013, s. 92). En talsmann for denne grenen av kulturteori er sosiologen Pierre Bourdieu (1990), som hevder at middelklassens kultur setter standarden for hva som kan regnes som legitim og verdifull kulturell kapital.

Utdanningsnivå vil for eksempel betraktes som en indikator på om man har høy eller lav kulturell kapital. I lys av dette forstås kulturell kapital som kjennskap til ulike kulturuttrykk og språklige og lingvistiske ferdigheter (Heggen, 2013, s. 92). I tillegg blir evnen til abstrakt og formell tenkning også betraktet som en del av individers kulturelle kapital (Bæck 2012).

På bakgrunn av dette er Bourdieu og Passeron (1990) opptatt av at utdanningssystemet ikke bare fordeler kulturell kapital, men også verdsetter og belønner denne formen for kapital.

Bourdieu (1990) peker her på at skolesystemet bidrar på denne måten til å opprettholde de sosiale forskjellene, ved at de som vokser opp i denne kulturen vil ha et forsprang i å mestre skolens krav.

I Bourdieus (1990) forklaringer blir kulturell kapital et symbol på en skjev maktfordeling i samfunnet. Der én form for kultur er dominerende og blir formidlet som den «eneste», samtidig som den blir belønnet i utdanningssystemet. I lys av dette bygger argumentasjonen på at middelklassens kultur har fått status som korrekt og ettertraktelsesverdig, og blir dermed representert i skolen som en universell standard (Helland, 2013, s. 92). Dette er problematisk fordi skolen på denne måten neglisjerer andre sosiale gruppers kultur, samtidig som den favoriserer dem med «riktig» kultur.

Kulturteori – gjeldende i Norge?

Hvorvidt kulturteori er gjeldende for norske forhold kan diskuteres. Norge er et land med få klasseforskjeller sammenlignet med andre land. Særlig den relativistiske retningen innen kulturteori med Bourdieu som talsmann, forklarer sosial reproduksjon med utgangspunkt i det franske samfunn, som i all hovedsak består av tydelige og store sosiale klasseskiller. Dette er noe en i liten grad vil finne i Norge. En kan derfor ikke trekke en direkte parallell mellom for eksempel arbeiderklassen i Frankrike og i Norge. Det betyr ikke at det ikke eksisterer sosiale klasseforskjeller i Norge, men at de blant annet er mindre økonomisk betinget enn hva vi ser i andre land. I denne sammenheng kan en også diskutere om nordmenn er like klassebevisst

som for eksempel franskmenn og hvorvidt den enkelte nordmann ønsker å definerer seg selv innenfor en bestemt klasse. I forhold til dette vil det være fruktbart å trekke inn Lamonts (1994) anvendelse av begrepet symbolsk grensedragnings. I sin analyse om forskjellene mellom middelklassen i USA og i Frankrike, argumenterer Lamont (1994, s. 5) for at mennesker venter viktigheten av kulturell kapital ulikt.

Dersom man legger til grunn at de sosiale forskjellene i Norge ikke kan defineres ut fra økonomiske forskjeller, vil det være fruktbart å snakke om sosial ulikhet som kommer til uttrykk gjennom kulturelle forskjeller, livskvalitet og livsmuligheter. Det vesentlige her vil da være at de kulturelle forskjellene avgjør hva vi regner som livskvalitet og livsmuligheter. Med dette perspektivet blir den relativistiske kulturteori svært interessant, også i forhold til reproduksjonsproblematikken i Norge.

Mangelfull tilpasset opplæring – en forklaring på reproduksjonsproblematikken?

Hvis vi legger kulturteori til grunn i diskusjonen rundt skolens utjevningsmandat og reproduksjonsproblematikken, kan det være fruktbart å trekke inn Kristiansens (2012) diskusjon rundt elevs rett til tilpasset opplæring.

I denne sammenheng hevder Kristiansen (2012, s. 23) at prinsippet om tilpasset opplæring blir i all hovedsak tolket som en *plikt* for skoleeiere og lærere snarere enn en individuell rettighet hos eleven. Denne plikten handler om å arbeide for *best mulig* tilpasning av opplæringen til den enkeltes evner og forutsetninger (Kristiansen, 2012, s. 23). Opplæringsloven paragraf 5 gir imidlertid elever som ikke har, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning en særlig rett (Opplæringsloven, 2005, §5). I realitet gjelder denne retten bare en liten del av elevene. Departementet og Stortinget har presisert at dette ikke gjelder elever som har forutsetninger for å lære innenfor ett gjennomsnittsnivå eller raskere (Kristiansen, 2012, 23). I følge Kristiansen (2012, s. 24) betyr dette at de elever som har evner og forutsetninger til å følge ordinær undervisning ikke kan påberope seg spesielle rettigheter. Et viktig poeng her er at de elevene som i all hovedsak følger det loven betegner som ordinær undervisning, får ikke en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger.

Kristiansen (2012) forsøker å legge en vid forståelse til grunn når han argumenterer for elevs rett til tilpasset opplæring. I hans diskusjon blir tilpasset opplæring sett på som en rettighet som bør tilkomme alle elever i skolen, også de elevene som ikke oppfyller opplæringskrav om særskilt tilrettelagt opplæring (Kristiansen, 2012, s. 24). Dette er fordi mangelfull

tilpasning til den enkeltes evner og forutsetninger kan føre til konsekvenser for både eleven, skolen og samfunnet (Kristiansen, 2012, s. 27). Videre hevder han at det også kan ha konsekvenser for elevens selvfølelse og selvbilde. Uten tilpasset opplæring blir elevens evne til å tilpasse seg skolens undervisning avgjørende, noe som innebærer at eleven og foresatte må selv kompensere for mangelfull opplæring (Kristiansen, 2012, s. 28).

I en omfattende studie utført av Lareau (2000), ble barn fra ulike sosiale lag studert. Et fokuspunkt for studien var barnas læringsutbyttet i skolen, som her ble satt i sammenheng med barnas sosiokulturell bakgrunn. I forhold til dette kunne Lareau (2000) konkludere med at foreldre med høyere utdanning hadde en større innflytelse og inngripen i barnas utdanning, enn de foreldrene med lav utdanning. Dette kom til uttrykk gjennom oppfølging av lekser, forventninger, og informasjon og kunnskap om utdanningssystemet. Lareaus (2000) studie kan ses i sammenheng med relativistiske kulturteori, der foreldre med høy utdanning viderefører en kultur til sine barn som verdsettes i skolen. Kristiansen (2012, 38) karakteriserer dette som en opphoping av fordeler hos de samme elevene.

Videre ser Kristiansen (2012) reproduksjonsproblematikken i sammenheng med blant annet arbeidsformer og et økt kunnskapskrav i skolen. Her trekker han inn økte krav til leseferdigheter, og at det i stadig større grad er abstrakte kunnskaper og ferdigheter som etterspørres i skolen, som for eksempel evnen til å kommunisere (Kristiansen, 2012, s. 40). Kristiansen (2012) trekker også inn den seleksjonen som skjer i utdanningssystemet gjennom evalueringsformer, hvor det er dem som svarer tilfredsstillende på de fastsatte kompetansemålene som får bli med videre i utdanningssystemet, og dermed får mulighet til å tilegne seg fordeler i samfunnet.

I sammenheng med dette argumenterer Kristiansen (2012, s. 177) for en utvidet forståelse av tilpasset opplæring, og kaller dagens forståelse for en snever og individorientert tolkning. Her hevder han at individuell tilpassing fungerer dårlig dersom individet ikke ses som en del av fellesskapet. «Tilpasset opplæring handler om skolen som et fellesskap, og hver enkelt elev må få føle seg som en del av dette fellesskapet med rett til inkludering og deltakelse» (Kristiansen, 2012, s. 177). I dette vektlegger han et helhetlig perspektiv på utdanning, der den enkelte skole må preges av en samarbeidskultur, hvor tilpasset opplæring ikke bare måles og vurderes ut fra skolefaglige prestasjoner (Kristiansen, 2012, s. 177). Med dette mener Kristiansen (2012, s. 177) at tilpasset opplæring må forstås som en væremåte eller innstilling som har som mål og utvikle elevens evne til selvbestemmelse og autonomi innenfor rammen

av fellesskapet. Sett fra dette perspektivet er tilpasset opplæring «en opplæring preget av gjensidig anerkjennelse og respekt» (Kristiansen, 2012, s. 178). Et viktig poeng her er at tilpasset opplæring må brukes som et prinsipp om å utvikle mennesker (Kristiansen, 2012, s. 177).

Flere forklaringer på reproduksjonsproblematikken i skolen

De sammenhenger man finner i samfunnsvitenskapen vil alltid være probabilistiske og ikke lovmessigheter. I lys av dette er det nødvendig å legge til at reproduksjonsproblematikken i skolen ikke må forstås som at barn av foreldre med lav utdanning ikke presterer godt i skolen. Det finnes flere eksempler hvor barn av foreldre med lav utdanning gjør det bra i utdanningssystemet, og der barn av foreldre med høy utdanning prestere dårligere enn barn av foreldre med lav utdanning. I denne sammenheng vil det være viktig å fremheve at også andre forhold med familiebakgrunnen enn utdanningsnivå, kan gi utslag på elevens utdanningsutbytte. Et eksempel kan være familiestruktur (Lauglo, 2008) eller faktorer knyttet til psykisk og fysisk helse, rus og voldsproblematikk (Gustavsen, 2011). I tillegg forklares sosial reproduksjon ved å vise til arv og gener. Fysiske, psykiske og sosiale faktorer som motivasjon, interesser, innsats, og læringsmiljø er også faktorer som trolig vil være relevant å se i forhold til reproduksjonsproblematikken i skolen (Helland, 2013, s. 98).

2.4 Oppsummering

Gjennom dette kapitlet har jeg søkt å gjøre rede for en utdanningspolitisk kontekst som de analyserte dokumentene kan leses i forhold til. Sentrale begrep samt skolens samfunnsmandat har her blitt diskutert og belyst med forskning og teori. Jeg har med dette søkt å gi et innblikk i både nasjonale og internasjonale styringsdokumenter som kan hevdes å ha relativt sterk innflytelse på hva som kan regnes som viktige kunnskaper, verdier og prioriteringer i utdanningspolitisk tenkning og praksis. Teoriene og forskningen som er referert til i dette kapitlet er med på å støtte opp under egne funn.

Kapittel 3. Det metodiske rammeverket

I dette kapitlet presenteres først dokumentene som er grunnlaget for analysen. Her gjøres det kort rede for utredningens mandat, kontekst og formål. Funnene jeg har gjort gjennom de ulike analysetrinnene baserer seg utelukkende på disse dokumentene. Deretter redegjør jeg for oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag, valg av forskningsmetode og fremgangsmåte i analysen. Til sist forsøker jeg å diskutere hvilke måte min forskning oppfyller vitenskapelige prinsipper som validitet, reliabilitet, refleksivitet og etikk.

3.1 Presentasjon av dokumentene

For å kunne besvare oppgavens problemstilling har jeg analysert to av Norges offentlige utredninger kalt, *Elevens læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag* og *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser*. Disse bygger på hverandre, hvor førstnevnte omtales som en delutredning og sistnevnte som en hovedutredning.

Norges offentlige utredninger blir gjerne forkortet og omtales som NOU. Slike dokumenter er en bestilling fra Regjeringen eller et bestemt departement. I denne prosessen nedsetter regjeringen et utvalg som skal gjøre rede for ulike forhold i samfunnet, og presentere dem i et dokument som gjøres offentlig (Regjeringen, 2016). Utvalget kan bestå av ulike aktører fra ulike yrkesprofesjoner, alt etter hvem som blir ansett for å være best kvalifisert til å utføre oppgaven. Noen NOU-er danner gjerne grunnlag for forslag som regjeringen sender til Stortinget (Norges offentlige utredninger, 2015). Disse kan bli sitert og gjengitt i stortingsmeldinger (Norges offentlige utredninger, 2015).

3.1.1 Fremtidens skole

Ludvigsen-utvalget er ledet av professor Sten Ludvigsen. Dette utvalget fikk i oppdrag av Stoltenberg-regjering II i 2013, å vurdere «innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2014: 7, s. 14). Utvalget leverte delutredningen i 2014, og det ferdigstilte dokumentet, omtalt som hovedutredningen, ble overlevert til Kunnskapsminister Røe Isaksen i juni 2015.

Delutredningen presenteres som et kunnskapsgrunnlag for hovedutredningen. Skolens brede samfunnsmandat blir henvisning som utgangspunkt for utvalgets tolkning av sitt mandat.

Delutredningen legger fram en analyse av en historisk utvikling i grunnopplæringens fag, og en sammenligning av dette i forhold til et utvalg av andre land. Den viser til trekk ved samfunnsutviklingen, forskning, andre politiske dokumenter, og anbefalinger knyttet til krav til kompetanse i et fremtidig perspektiv fra både nasjonale og internasjonale aktører (NOU 2014: 7, s. 14). Trekk ved samfunnsutviklingen knyttes blant annet til en beskrivelse av kunnskapssamfunnet, globalisering, individualisering, demokrati og mangfold (2014: 7, s. 115). Alle kapitlene i delutredningen er tatt med i analysen, men noen kapitler anses å være viktigere for oppgavens problemstilling enn andre. Dette gjelder særlig kapittel 1, 3, 5 og 8. Disse kapitlene utpekte seg gjennom analysen, og bidrar til å synliggjøre de ulike diskursene.

I hovedutredningen har Ludvigsen-utvalget kommet med egne innspill og anbefalinger knyttet til «hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige samfunnsborgere» (NOU 2015: 8, s. 8). Her argumenteres det for hvilke endringer som må gjøres i fagene for at elevene skal utvikle disse kompetansene. Også i hovedutredningen har utvalget lagt vekt på trekk ved samfunnsutviklingen, kunnskap fra ulike forskningsfelt og skolens samfunnsmandat (NOU 2015: 8, s. 15). Det fremheves at ulike internasjonale organisasjoner og utdanningsmyndigheter i en rekke land har bidratt til å gi perspektiver på hvilke kompetanser som regnes som særlig viktig fremover (NOU 2015: 8, s. 15). I hovedutredningen er alle kapitler tatt med i analysen.

I overgangen fra delutredningens utforming til hovedutredningens utforming, ble det et regjeringsskifte. Det betyr at delutredningen er skrevet mens Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet satt i regjering, og hovedutredningen er skrevet mens Høyre og Fremskrittspartiet satt i regjering. Jeg er oppmerksom på at dette kan ha hatt en effekt på innholdet i de ulike utredningene, men på grunn av oppgavens begrensede omfang vil ikke dette bli tatt hensyn til i analysen.

3.2 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget

Fra et overordnet perspektiv kan denne studien plasseres innenfor postmodernistisk tenkning. Innenfor postmodernismen er man opptatt av hvordan sosiale fenomener dannes gjennom eksempelvis språket, strukturer, og maktforhold, holdninger og verdier. I lys av postmodernistisk tenkning vil betydningen av et sosialt fenomen alltid være avhengig av en historisk, sosial og kulturell kontekst. Det betyr at sosiale fenomen i samfunnet, som for

eksempel kjønnsroller, alltid blir forstått som sosiale og historiske konstruksjoner, og dermed et produkt av ulike gruppers språk, interesser og verdier (Telhaug og Mediås, 2003, s. 278).

Med utgangspunkt i postmodernistisk tenkning kan oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag plasseres på innenfor en sosialkonstruktivistisk ramme. Sosialkonstruktivismen kan sies å ha en epistemologisk tilnærming til den sosiale virkeligheten (Reindal, 2007, s. 24). Det som er viktig innenfor denne tilnærmingen er ikke nødvendigvis hvordan verden virkelig er, men hvordan vi oppfatter den (Ringdal, 2012, s. 43). Sosialkonstruktivismens tilhengere argumenterer for at kunnskap alltid må forstås som et produkt av menneskers måter å kategorisere verden på (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 13).

Innenfor dette perspektivet er sannhetsbegrepet avgrenset til å gjelde spørsmål angående beskrivelser av, eller forklaringer angående, samfunnsforhold og sosiale fenomen (Ringdal, 2012, s. 44). Fordi felles forståelser blir konstruert gjennom sosiale interaksjoner, blir sannhet forstått som noe relativt og kulturavhengig. Det vesentlige i sosialkonstruktivismen er at den sosiale virkeligheten er konstruert og gjenskapes gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker (Ringdal, 2012, s. 43). Problemstillinger innenfor sosialkonstruktivismen handler derfor om at noen sosiale praksiser og former for handling oppfattes som selvsagte, mens andre oppfattes som unaturlig eller utenkelig. Fra et sosialkonstruktivistisk ståsted består dermed den sosiale virkeligheten av ulike sosiale praksiser med egne konstruksjoner av kunnskap og sannhet (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 14).

Kritikere av denne tilnærmingen har beskyldt sosialkonstruktivismen for å være særlig relativistisk, hvor «alt» er å oppfatte som «sosiale konstruksjoner» i motsetning til objektive realiteter (Tjora, 2016). Den mest utbredte varianten av sosialkonstruktivismen avviser imidlertid ikke eksistensen av reelle objekter, men er opptatt av betydningen av meningen som tillegges disse (Tjora, 2016). Et eksempel kan være naturfenomenet. At eksempelvis en orkan har medført ødeleggelser i Karibia, kan forklares som en objektiv sannhet som også vedkjennes av sosialkonstruktivister. Men hvorfor orkanen eksisterer vil fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv handle om ulike konstruksjoner av kunnskap innenfor ulike sosiale grupper i samfunnet. Noen vil kanskje hevde at orkanen er et resultat av global oppvarming, mens andre kan hevde at orkanens eksistens og ødeleggelser er et religiøst tegn.

Diskursanalytisk tilnærming trekker på elementer fra både sosialkonstruktivismen og fra poststrukturalistisk språkteori (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 17). Poststrukturalistisk språkteori deler de samme filosofiske prinsippene som sosialkonstruktivismen. I tillegg er man innenfor

denne teorien opptatt av at de sosiale konstruksjonene vi ser i samfunnet, skapes gjennom både språket og kontekstens betydning. På denne måten blir «sannhet» kun oppfattet som noe kontekstbetinget. Hvis vi går tilbake til eksempelet over, i poststrukturalistisk språkteori vil orkanens eksistens og de sosiale følgene orkanens ødeleggelser gir, kun tillegges mening gjennom ulike språklige representasjoner av virkeligheten, eller det som kalles for diskurser.

3.2.1 Diskurs

Diskursbegrepet brukes hyppig i vitenskapelige sammenhenger, og ofte uten en videre forklaring. Begrepet diskurs representerer derfor et mangfold som gjør det teoretisk vanskelig å få grep om (Ulleberg, 2007). Felles brukes imidlertid begrepet for problematisering rundt språket og språkets evne til å gjenspeile virkeligheten (Ulleberg, 2007). I denne oppgaven brukes begrepet diskurs som en forklaringskategori, hvor diskurser forklarer de forestillinger og handlinger som gjenspeiles i en tekst. Dermed brukes begrepet ideologikritisk (Ulleberg 2007). Dette betyr at diskursanalyse vil bli brukt som en innfallsvinkel til å analysere fremtredende forståelser i Ludvigsen-utvalgets del- og hovedutredning.

En av hovedtradisjonene innenfor det diskursteoretiske feltet kalles diskursteori⁸. Innenfor denne tradisjonen er man interessert i å avdekke hvordan ulike begrepers relasjoner til hverandre er med på å skape en bestemt forståelse innenfor et konkret felt (Jørgensen og Phillips, 1999). På bakgrunn av dette definerer diskursteorien en diskurs som «en fastlæggelse af betydning inden for et bestemt domæne» (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 36). Denne oppgaven forholder seg til diskursteoriens definisjon på begrepet diskurs.

3.2.2 Diskursanalyse

For å belyse problemstillingen har jeg valgt et metodisk rammeverk som er inspirert av diskursanalytiske tilnærminger. Et vanlig formål for studier som bruker diskursanalyse er å vise at menneskers tolkninger er kontekstbetinget. I analysen er man dermed opptatt av hvordan dette gir konsekvenser for forståelsen av kunnskap og kunnskapsproduksjon. Et viktig utgangspunkt for diskursanalysen er dermed knyttet til hvilke rolle språket spiller i konstruksjonen av den sosiale verden. Werner Christie Mathisen forklarer diskursanalyse som en «analyse av språkbruk i en samfunnsmessig kontekst med fokus på hvordan de ideer og

⁸ Diskursteori knyttes ofte til Ernesto Laclau og Chantal Mouffe teoretiske tilnærming til diskursbegrepet.

begreper som produseres i denne konteksten tolker og er med på å forme (et viss utsnitt av) den samfunnsmessige virkeligheten» (Mathisen, 1997, s. 3).

Diskursanalyse kan gi en oversikt over flere diskurser i samme tekst, som enten støtter hverandre eller konkurrerer mot hverandre i sine fremstillinger av virkeligheten. Lindgren (2011, s. 271) viser til at diskursanalyse er relevant for å få en oversikt over det latente eller underliggende meningsinnholdet i en tekst. Dette handler om hva den bokstavelige betydningen representerer i billedlig forstand (Lindgren 2011, s. 271). På denne måten kan man også få innblikk i hvilke budskap teksten forsøker å formidle. Dette kan være viktig for å få grep om hvilke selvfølgheter diskursene deler.

3.2.3 En eklektisk tilnærming og integrering av teori og metode

Et viktig aspekt ved diskursanalyse er at teori og metode er knyttet sammen. Studier som bruker diskursanalyse som metode har derfor akseptert de grunnleggende filosofiske premissene som sosialkonstruktivismen og poststrukturalistisk språkteori bygger på. Bruk av diskursanalyse innebærer bruk av teoretiske modeller, men også metodologiske retningslinjer for hvordan man nærmer seg et forskningsområde (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 12). De konkrete analyseteknikkene for denne oppgavens diskursanalyse er inspirert av ulike tekstanalytiske verktøy, som kvantitativ innholdsanalyse og kvalitativ nærlesning. I oppgavens diskursanalyse har jeg dermed basert meg på en eklektisk tilnærming til diskursanalyse. Jeg støtter meg på diskursteoriens overnevnte definisjon på diskurs, men fremgangsmåten i analysen er inspirert av ulike teoretikers analyseverktøy.

Diskursteori har en språkteoretisk innfallsvinkel i sin analyse, der diskurser ses som et resultat av dekonstruksjonen av det tradisjonelle strukturbegrepet (Ulleberg, 2007). Diskursteoriens fremgangsmåte i den konkrete diskursanalysen kan kort forklares som å fokusere på hvordan et enkelte begrep brukes i relasjon med andre begrep, for å gi mening til et utsnitt av virkeligheten. Diskursteoriens analyse bygger dermed på en antakelse om at de ulike relasjonene mellom begrepene fordrer til «kamp» mellom diskursene, der de konkurrerer om begrepers betydning som igjen danner grunnlag for den enkelte diskurs. Et viktig fokuspunkt i en analyse som bygger på diskursteoretiske prinsipper, er dermed å avdekke den stadige forandringsprosessen til diskurser. Det vektlegges videre at makt, konflikt og diskurs er her tett sammenvevd.

Som nevnt innledningsvis, vil fokuspunktet i denne oppgavens diskursanalysen heller være rettet mot en kartlegging og kategorisering av ulike fremstillinger i en tekst. Her brukes diskursteoriens fokus på relasjonen mellom de ulike begrepene i en tekst bare som et utgangspunkt for danning av den enkelte diskurs. Ved hjelp av flere tekstanalytiske verktøy som tekstkategorisering og detaljanalyse, vil fremgangsmåten og fokus for analysen skille seg fra en diskursteoretisk analyse. Det teoretiske formålet knyttet til bruk av diskursanalyse vil også være annerledes enn diskursteori. Diskursteori søker vanligvis etter å avdekke spenning og forandringsprosesser mellom diskursene. Dette kommer ikke til å være sentralt i denne oppgavens bruk av diskurser og diskursanalyse. I stedet vil fokuset være rettet mot en problematisering av de ulike diskursene sett i sammenheng med teorikapitlet.

Så lenge diskursanalysen bygger på et teoretisk fundament som ikke strider mot metoden, kan det empiriske arbeidet i den konkrete analysen la seg inspirere av ulike analyseverktøy (Jørgensen og Phillips 1999, s. 143). Den eneste betingelsen er at de delene som tas med må være integrerte (Jørgensen og Phillips 1999, s. 12). Dette innebærer at oppgavens funn må leses i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Det teoretiske rammeverket og analysen har derfor blitt utformet i et samspill, hvor oppgavens teoridelen har blitt utformet etter hvert som analysen steg frem. Rent praktisk betyr dette at utformingen av både funnkapitlet og teorikapitlet har vært en gjensidig prosess. Diskursene har her blitt etterprøvd gjentatte ganger.

Ved å bruke diskursanalyse vil utgangspunktet for studien være at verden fremtrer for oss som mer eller mindre omskiftelig (Neuman, 2002). Med dette aksepterer jeg de begrensninger diskursanalytiske fremgangsmåter legger for hvordan vi kan få kunnskap om verden på. Mine funn vil alltid være basert på fortolkning, snarere enn forklaring (Bratberg, 2014, s. 51).

3.3 Egen forforståelse av elevers kompetanseutvikling

Min egen interesse for elevers kompetanseutvikling i grunnskolen kommer opprinnelig fra fag jeg har hatt i forbindelse med pedagogikkutdannelsen min som har omhandlet sosial reproduksjon i skolesystemet. På dette feltet har deler av faglitteraturen uttrykt en form for kritikk til det politiske feltet. Dette har handlet om det politiske fokuset omkring elevers utvikling og måloppnåelse av fastsatte kompetanser, og at dette i for stor grad påvirker skolens innhold. Denne problemstillingen blir ofte satt i sammenheng med en praksis i skolen der elevers skolerresultater måles og rangeres, og hvorvidt dette kan komme til å påvirke eller

eventuelt øke de sosiale forskjellene i samfunnet. I mitt eget fagmiljø har denne kritikken fått støtte og sannsynligvis forsterket min egen forståelse. Ved begynnelsen av denne oppgaven hadde jeg dermed en forforståelse av at det lå et sterkt fokus på en kompetanseutvikling hos elever i grunnskolen. I tillegg var min forforståelse preget av at dette kunne knyttes til reproduksjonsproblematikken i skolen.

Opprinnelig hadde jeg lyst til å studere hvordan et fokus på kompetanseutvikling hos elever kunne påvirke reproduksjonsproblematikken i skolen. Da et slikt prosjekt kanskje ikke vil være mulig å utføre, og uansett vil kreve en større studie i forhold til både empiri og teori, valgte jeg heller å konsentrere meg om Ludvigsen-utvalgets to utredninger, som ble tildelt et mandat om å vurdere grunnopplæringens innhold opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv.

Fremgangsmåten

Fremgangsmåten i oppgavens diskursanalyse er av både kvantitativ og av kvalitativ art. Det vil si at jeg har latt meg inspirere av analyseelementer fra kvantitativ innholdsanalyse, og fra kvalitativ nærlesning. Lindberg (2011), Repstad (2009), Bratberg (2014), og Jørgensen og Phillips (1999) har vært inspirasjonskilder for de analytiske grepene i den konkrete diskursanalysen.

Gjennom diskursanalysen etableres en diskursorden som bidrar til å systematisere, rydde og sorterer ut diskurser/måter å snakke om et fenomen på, innenfor et bestemt domene. Ved å bruke diskursanalyse som metode fikk jeg en oversikt over hvilke ulike forståelser som er fremtredende og beskrivende for fremtidens skole, med fokus på elevers kompetanseutvikling.

3.4 De analytiske stegene

I dette underkapittelet gjør jeg rede for de analytiske stegene som utgjør grunnlaget for funnkapitlet. De analytiske grepene skisseres gjennom syv ulike steg som til sammen representerer fremgangsmåten i diskursanalysen. Som nevnt over, har jeg i likhet med diskursteorien identifisert diskursene ved hjelp av begreper, men fokuset har vært rettet mot hvilke forståelser de sammen danner på et mer overordnet og abstrakt nivå.

I virkeligheten har analysestegene gått mer eller mindre inn i hverandre, og fremgangsmåten har i praksis vært noe mer flytende. Jeg har for eksempel gjort systematiske gjennomlesninger

på flere steg enn det første. Arbeidet med tekstens intertekstualitet ble i realiteten gjort gjennomgående i analysen. I tillegg har særlig stegene fire og fem blitt gjort gjentatte ganger i samspill med det teoretiske rammeverket. Men for oversiktens skyld har jeg valgt å presentere fremgangsmåten på en kronologiske måte.

3.4.1 Steg 1 – Systematisk gjennomlesning og ordtelling

Første steg i analysen gikk ut på å bli kjent med det denotative⁹ innholdet gjennom en overfladisk lesning av dokumentene. Deretter foretok jeg en mer systematisk lesning der jeg var ute etter å se hvilke begrep som forekom hyppig. Etter hvert som jeg leste, skrev jeg ned gjentakende ord og begrep kapittelvis. Jeg jobbet med dokumentene separat, og skrev ned ord og begrep avhengig av hvilke utredning det var. Til slutt satt jeg igjen med en liste for ord og begrep som forekom hyppig i delutredningen og en for hovedutredningen.

Her fikk jeg en oversikt over hvilke begreper og ord som var relevant for oppgavens problemstilling og samtidig sentral i teksten. Jeg fikk også et innblikk i hvorledes disse begrepene forekom sammen. Disse noterte jeg for å deretter telle forekomsten av dem. Dette gjorde jeg manuelt i Adobe Reader, hvor dokumentene var lastet ned som PDF-fil. I denne sammenheng unnlot jeg å telle med ordene fra innholdslisten eller litteraturlisten, men jeg tok ikke hensyn til overskrifter eller referanser som finnes i teksten. Noe som betyr at jeg talte med alle ord som forekom ofte, registrert mellom innholdslisten og litteraturlisten.

Mine tanker om hvilke diskurser som kunne skimtes i datamaterialet bidro til hvilke begrep jeg nå valgte videre for en kategorisering. Jeg lagde en kategori for de ord og begrep som opptrådte over 200 ganger totalt i dokumentene. Og så en for under 200 men over 100 totalt, og deretter over 50 men under 100 totalt. Til sist en for begrep over 10 men under 50. Deretter lagde jeg en kategori for de ord og begrep som blir nevnt dobbelt så ofte eller mer i forhold til den ene eller andre utredningene. Med dette kunne jeg se hvilke begrep som var særlig relevant for oppgavens problemstilling, samtidig som jeg fikk et overblikk over hva som skilte utredningene fra hverandre. De begrepene jeg her oppfattet som mest relevant, noterte jeg en siste gang etter hvilke utredning de opprinnelig kom fra, og antall ganger de opptrer i utredningene både isolert og totalt. Disse begrepene ble særlig viktig gjennom arbeidet med analysen.

⁹ Begrepet denotativ kan forstås som den bokstavelige betydningen i en tekst (Lindgren 2011).

3.4.2 Steg 2 – Nærlesing og første kategorisering av tekst

På neste steg i analysen nærleste jeg dokumentene. Her gjennomgikk jeg innholdet systematisk ved å ta ut relevant tekst. Spørsmålene, hva er og hvilke kompetanser skal elevene utvikle/tilegne seg, hvorfor skal elevene utvikle/tilegne seg disse kompetansene, og hvordan skal de utvikle/tilegne seg disse kompetansene, brukte jeg metodisk for å få øye på hvilke tekst som var mest relevant. I denne delen av analysen ble tekstutdragene også tatt ut kapittelvis per utredning. Et resultat av dette var at jeg satt igjen med store mengder tekst som måtte sorteres.

3.4.3 Steg 3 – Andre kategorisering

På steg tre i analysen forsøkte jeg å sortere teksten som var tatt ut i steg to. Her satt jeg opp tre kolonner. Første kolonnen viste tekstutdraget. I den andre kolonne skrev jeg ned de begrepene som utpekte seg i tekstutdraget, og i den tredje kolonnene skrev jeg ned kommentarer og umiddelbare tanker om diskurser og konnotasjoner. Hvilke tekst jeg tok ut var basert på en nærlesing av innholdet og hvilke begrep som ble identifisert i det første steget i analysen. Ved å allerede ha en oversikt over hvilke begreper som ble særlig vektlagt, fikk jeg en pekepinn på hvilke deler av teksten jeg skulle fokusere på i oppdelingen av materialet.

I denne delen av analysen lå fokuset på den konnotative betydningen. Det vil si det meningsinnholdet som blir forstått som latent og underliggende, og som viser hva den bokstavelige betydningen representerer i billedlig forstand (Lindgren 2011). Tekstutdraget ble trukket ut på bakgrunn av min tolkning om av hva som kunne relateres til elevers utvikling av kompetanse i skolen. Jeg hadde en teoretisk forståelse av at et kompetansefokus kunne knyttes opp til det dokumentene formidlet om kunnskap, læring og kompetanse (se 2.1).

Tabellen under er et eksempel på hvordan dette ble gjort, og er et utdrag fra analysen av delutredningen *Elevers læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*:

Tekst	Begrep/uttrykk	Kommentarer
Utvalget gir i denne utredningen et kunnskapsgrunnlag og foreslår valg vi som samfunn bør ta om kompetanser for fremtiden og fornyelse av fag. Dette skal legge grunnlaget for å skape gode liv for borgere i Norge og et produktivt samfunn som kan bidra i en global verden (NOU 2014: 7, s. 8)	Gode liv, et produktivt samfunn, global verden	Intensjonen med utredningen kan tolkes som å vise de «riktige» valg i forhold til hvilke kompetanser som bør prioriteres for å sikre Norges velferd og velstand i fremtiden
Det sentrale poenget med kompetanse er anvendelse, det vil si kapasitet til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver (NOU 2014: 7, s. 10)	Kompetanse, anvendelse, kunnskaper og ferdigheter, mestre, løse oppgaver	Kan tolkes som om man er kompetent hvis man tar i bruk kunnskaper og ferdigheter samtidig som man behersker utfordringer og klarer å løse oppgaver
Å lære noe grundig med god forståelse forutsetter aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang. Slik sett henger dybdeløring nøye sammen med kompetanse i å lære (NOU 2014: 7, s. 10)	God forståelse, aktiv deltakelse, egne læreprosesser, lærestrategier, mestring, dybdeløring, kompetanse i å lære	En forståelse om at eleven skal være en aktiv deltaker i oppløringen, og at dette vil føre til god forståelse for det man skal lære

1. Tabell, utdrag fra analysen av delutredningen

3.4.4 Steg 4 - Detaljanalyse

Fram til dette stadiet i analysen hadde jeg skilt mellom del- og hovedutredningen. Noe som var nyttig for å gi meg en oversikt over hvordan de skilte seg fra hverandre. Etter å ha fått et relativt klart inntrykk av hva som var den mest betydningsfulle forskjellen mellom dem, så jeg ikke lenger noen grunn til å fortsette med dette skillet videre i analysen, da likhetene mellom dem var mer relevant for å besvare problemstillingen min.

På dette steget hadde jeg en formening om hvilke diskurser som var fremtredende i dokumentene, uten at jeg kunne avdekke dem helt fullstendig. Det var fordi jeg satt igjen med mange inntrykk og hadde behov for å «rydde» i dette gjennom en detaljanalyse. Her sortert jeg innholdet i form av begreper og uttrykk under temaer jeg synes var tydelige i datamaterialet. Gjennom arbeidet med dette kunne jeg gå dypere inn i datamaterialet mitt. Her foretok jeg en grov sortering av hvilke temaer som til stadighet dukket opp i materialet. I denne sorteringen ble begrepene som ble identifisert i første delen av analysen brukt som verktøy. Etter hvert som jeg fikk en viss oversikt, oppdaget jeg at disse temaene kunne fordeles under tre større emner som alle hadde dannelse og kvalifisering som et overordnet utgangspunkt. Disse emnene har jeg valgt å kalle for arbeidsliv, samfunnsliv, og på skolen. I forhold til dette gjorde jeg en ny kategorisering der jeg plasserte tekstutdrag, begreper og

uttrykk under de tre nevnte emnene. På denne måten opprettet jeg nye temaer. Forutsetninger for læring, problemløsning, og individorientering er eksempler på noen av temaene som kunne plasseres under de ulike emnene. Dette gjorde at jeg fikk et godt grep om datamaterialet og kunne nå se flere mønstre. På bakgrunn av dette etablerte jeg diskursorden.

Dannelse og kvalifisering – «Skolen må utvikle hele mennesket» (NOU 2014: 7, s. 124)		
Arbeidsliv	Samfunnsliv	På skolen
<p><u>Humankapital</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - «I kunnskapssamfunnet er menneskene selv den viktigste innsatsfaktoren» (NOU 2014: 7, s. 112). - «Investering i menneskers kunnskap og kompetanse er det viktigste grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping» (NOU 2014: 7, s. 112). - «For å tilegne seg ny kunnskap og håndtere endringer og omstillinger i arbeidslivet har elevene behov for å kompetanse i å lære» (NOU 2015: 8, s. 21). - Samarbeid - Krav - Kompetanse <p><u>Problemløsning</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Slik kompleks problemløsning» (NOU 2015: 8, s. 32) -«(...) kravene til kompleks problemløsning i samfunn- og arbeidslivet (...)» (NOU 2014: 7, s. 18) 	<p><u>Individorientering</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Samfunnsutviklingen stiller store krav til den enkelte» (NOU 2015: 8, s. 20) - «Utvikling av kompetanse for det 21. århundre har betydning for hvordan den enkelte lykkes i livet» (NOU 2014: 7, s. 129). - «(...) kompetanse utvikles kontinuerlig gjennom hele livet, og forutsetter at en person bruker relevante kunnskaper og ferdigheter (...)» (NOU 2014: 7, s. 54). <p><u>Fellesskapsorientert</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Investering i menneskers kunnskap og kompetanse er grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping (...)» (NOU 2015: 8, s. 20). - «Kompetansebegrepet knyttes gjerne til den type komplekse utfordringer som krever dagens samfunn» (NOU 2014: 7, s. 54). - Samfunnsdeltakelse - Demokratiske holdninger og etiske vurderinger 	<p><u>Forutsetninger for å lære</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Metakognisjon: «(...) kunnskap om egne kognitive prosesser og resultater» (NOU 2014: 7, s. 36). - Selvregulert læring: «setter mål for sin egen læring, forsøker å overvåke, regulere, og kontrollere sin kognisjon, motivasjon og atferd (NOU 2014: 7, s. 37). - Læringsstrategi: «Å ha evne til utstrakt og differensiert bruk av læringsstrategier er viktig for læring i skolen (...)» (NOU 2015: 8, s. 54). - arbeide målrettet - egen læring - egenrevisering <p><u>Dybdelæring</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Skoler som ligger bedre til rette for læringsprosesser som fører til forståelse, kan bidra til å styrke elevens motivasjon og bidra til opplevelse av mestring og relevans i skolehverdagen» (NOU 2015: 8, s. 11). - forståelse

2. Tabell, eksempel fra detaljanalysen.

Tabellen over er et eksempel på hvordan detaljanalysen ble gjort. I realiteten ble dette gjort for hånd på et A2 ark. Eksempelet viser likevel reelle temaer, tekstutdrag og begreper fra den opprinnelige detaljanalysen.

3.4.5 Steg 5 – Kartlegging

Nå som jeg hadde etablert diskursorden forsøkte jeg å kartlegge de ulike diskursene. Det vil si å klargjøre hvilke områder i diskursorden som dekkes. Her lagde jeg en oversikt som viste hvordan de ulike diskursene helt konkret kan relateres til diskursorden. I neste omgang forsøkte jeg å svare med egne ord på spørsmål som, hvordan den enkelte diskurs forsøker å skape en forståelse av skolens samfunnsmandat

(dannings- og kvalifiseringsoppdrag), hvordan de ulike fremstillingene skiller seg fra hverandre og hvilke selvfølgeligheter de ulike diskursene deler (Jørgensen og Phillips 1999, s. 150). Tabellen under er et eksempel på hvordan dette ble gjort:

Hvordan den enkelte diskurs forsøker å skape en forståelse av skolens samfunnsmandat (dannings- og kvalifiseringsoppdrag):
Markedsdiskurs - Elever skal utvikle kompetanser som er knyttet til skolens oppdrag om å utvikle samfunnet - Kompetansene er relatert til næringslivet og dermed yrkeskvalifiserende - innovasjon, teknologi, kunnskap, kunnskapsintensiv, kunnskapssamfunnet
Læringsdiskursen - Læring og konsum av læring er en forutsetning for utvikling av kompetanse - Læring handler om å utvikle eleven til å kunne fungere i både arbeids- og samfunnsliv -Læring, mulighet, læringsprosess

3. Tabell, hentet fra kartleggingssteget i analysen

3.4.6 Steg 6 – Intertekstualitet

Intertekstualitet betyr å undersøke hvordan en tekst låner eller trekker på elementer og sitater fra andre tekster (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 84). For å undersøke dette startet jeg med å studere NOU-enes litteraturlister. Dette gav meg et overblikk over referanseinnholdet i dokumentene. Deretter gjennomgikk jeg tekstutdraget som analysen er basert på. På denne måten fikk jeg en oversikt over hvilke kilder, aktører og forskning som utgjør grunnlaget for fremtidens skole.

3.4.7 Steg 7 – Identifisering av diskursene

Gjennom arbeidet med de seks stegene i analysen satt jeg igjen med en rekke forslag til diskurser. For å kunne identifisere disse, måtte de etterprøves. Noe som innebar at analysestegene måtte gjennomgå flere ganger i samspill med oppgavens teoretiske fundament. Mens jeg redegjorde for diskursene, dobbeltsjekket jeg diskursenes grunnlag ved å til stadighet vende tilbake til utredningene, til mitt innsamlede datamaterialet, og til teorikapittelet. I denne prosessen søkte jeg å sikre diskursene gjennom å finne ansporinger til hva som kunne underbygge diskursenes gyldighet. Jeg identifiserte totalt åtte diskurser som er av ulike størrelser og på ulike nivå. Disse er ikke de eneste diskursene i dokumentene, andre lesere vil kanskje finne andre diskurser.

3.5 Vitenskapelige kvalitetskrav

Enhver vitenskapelig studie bør oppfylle såkalte kvalitetskrav. Dette er for å sikre forskningens gyldighet og troverdighet. Hvorvidt denne oppgavens forskningsprosess kan sies å oppfylle vitenskapelige kvalitetskrav kan leses gjennom begreper som validitet, reliabilitet, refleksivitet og etiske refleksjoner.

3.5.1 Validitet

Oppgavens forskningsvaliditet referer til forskningens gyldighet (Bratberg 2014). I følge Ringdal er validitet viktig for å kunne kvalitetssikre enhver vitenskapelig undersøkelse (Ringdal 2001, s. 166). Diskursanalyse gir sjeldent et grunnlag for en klar operasjonalisering eller for et avgrenset og entydig kausalforhold (Bratberg 2014, s. 54). Den er heller ikke særlig egnet til generalisering til en definert populasjon. Dette er fordi diskursanalysens vitenskapelige utgangspunkt har som forutsetning at det ikke finnes én tolkning, men flere mulige tolkninger. En konsekvens av dette er at forskningsresultatene vil være et resultat av forskerens fortolkninger. Et fortolkende vitenskapssyn innebærer at forskningsresultatene alltid vil inneholde et nødvendig element av subjektivitet (Bratberg 2014, s. 52). Bratberg (2014, s. 52) påpeker at alle former for kvalitativ forskning innebærer en erkjennelse av tolkning under usikkerhet. Forskningskriterier som indre og ytre validitet vil i denne sammenheng ikke være særlig hensiktsmessig å skissere opp. Det blir her heller nødvendig med en bredere forståelse av forskningens gyldighet (Bratberg 2014, s. 54).

Validitet i diskursanalyser er knyttet til å vise åpenhet rundt forskningsprosessen. Å kunne argumentere for tekstutvalg og kunne klargjøre tekstens kontekst og strukturer, bidrar til å øke validiteten. Jeg har forsøkt å vise åpenhet ved å argumentere for analysenes tekstutvalg gjennom de første analysestegene, og ved å presentere begge utredningene tidligere i dette kapitlet. I tillegg har jeg forsøkt å klargjøre hvilke kontekst dokumentene kan settes inn i, ved å skissere en utdanningspolitisk kontekst i teorikapitlet.

Jørgensen og Phillips (1999, s. 150) fremhever at når man skal kartlegge diskurser er det ofte nødvendig å jobbe med tidligere undersøkelser og annen litteratur. Bratberg (2014, s. 55) argumentere for at diskurser etableres ofte gjennom studiet av andre tekster som er sentrale innenfor diskursenes ramme. Thagaard (2006, s. 21) knytter dette sammen med forskningens validitet, der hun hevder at forskningsresultatenes legitimitet styrkes hvis de kan støttes av annen forskning. Gjennom mitt arbeid med både oppgavens teoretiske rammeverk og

diskursanalysen, har jeg lest og studert et flertall av fag- og forskningslitteratur. I denne prosessen har jeg funnet diskurser som kan sies å være sentrale i en utdanningspolitisk kontekst. Noen av disse var også synlige i dokumentene, og på den måten har jeg funnet støtte i mine funn.

Samtidig har jeg forsøkt å vise hvordan de forskningsresultatene jeg har kommet frem til kan sies å være gyldig ut fra de vitenskapelige forutsetninger jeg har lagt for oppgaven. Jeg har for eksempel vært åpen om at jeg bruker en eklektisk fremgangsmåte i diskursanalysen. Jeg har også forklart at selv om jeg bruker diskursteoriens definisjon på diskurs, bruker jeg ikke diskursteori videre i oppgaven enn utover som inspirasjonskilde til de analytiske stegene. Jeg har forsøkt å møte de vitenskapelige kvalitetskravene på en god måte, slik at mine funn vil være mulig for andre å finne.

3.5.2 Relabilitet

Relabilitet handler om at forskningsprosessen må fremstå som troverdig og nøyaktig. I følge Thagaard (2003, s. 178) kommer dette til uttrykk ved at forskeren gjør rede for hvordan forskningsresultatene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Dette kan knyttes sammen med Bratbergs (2014, s. 54) argument om at forskningsresultatene må være tilgjengelig for etterprøvbarehet. Dette henger sammen med kravet om at forskningen skal være transparent. Hvis forskning har høy transparens kan en leser se nøyaktig hvordan analysen er gjort og på hvilket grunnlag tolkningene er blitt tatt.

Tidligere i dette kapittelet har jeg forsøkt å argumentere for mine forskningsfunns troverdighet ved å vise til en detaljert fremgangsmåte som beskriver hvordan jeg har kommet frem til mine funn. Jeg har også brukt sidetall i alle referansene hvor jeg beskriver den enkelte diskurs. I tillegg har jeg, så langt det har latt seg gjøre, forsøkt å bruke sitater fra begge utredningene. Gjennom hyppig referering har jeg dermed forsøkt å dokumentere og eksemplifisere funnene som underbygger diskursenes eksistens. Dette, og i tillegg til at mine forskningsnotater er mulig for andre å få innsyn i, har vært med på å styrke forskningens relabilitet.

Feilkilder

Et annet element som styrker forskningens reliabilitet handler om at forskeren er bevisst mulige feilkilder i egen forskning (Ringdal 2012, s. 248). Reliabilitet knyttes dermed til forskerens refleksjon over hvordan forskningsprosessen har foregått (Ringdal 2012, s. 248). I et forsøk på å møte vitenskapelige kvalitetskrav på best mulig måte, vil jeg i det følgende gjøre rede for egen refleksjon over mulige feilkilder knyttet til oppgavens datainnsamling.

Først ønsker jeg å trekke frem to mulige feilkilde som kan relateres til steg én og ordtellingen i analysen. I denne prosessen tok jeg ikke hensyn til overskrifter og fotnoter eller sammenhenger begrepene ble brukt i. Dette betyr at antallet til hvert begrep i analysen er noe unøyaktig i forhold til den faktiske underbyggelsen av diskursene. Et eksempel kan være begrepet *kvalitet*. I telleprosessen ble alle begrep som bruker ordet kvalitet talt med. Det vil si at i et søk på *kvalitet* inngår også *Kvalitetsutvalget*, *kvalitetsvurderingssystemet*, *livskvalitet* og så videre. En konsekvens av dette ble at noen begrep som ble tatt med i tellingen ikke var sentral for det formålet det ble talt for. Gjennom analysen måtte jeg derfor ha flere telleprosesser der jeg hele tiden forsøkte å avgrense og utelukke overflødige ord.

Gjennom den påfølgende nærlesningen av dokumentet kunne jeg se at bestemte begrep, men også varianter av begrepet kunne operere som utgangspunkt for dannelse av den enkelte diskurs. Fordi kvantitativ innholdsanalyse ikke sier noe om latente sammenhenger, kan et nokså viktig begrep fremstå som uviktig gjennom telleprosessen. Et eksempel kan være begrepet *selvregulert læring*. Nøyaktig blir dette begrepet nevnt 17 ganger i hovedutredningen, mens begrepet *regulere* blir brukt 40 ganger i samme utredning. Fra et kvalitativt perspektiv kan utvalgets bruk av begrepet *regulere* ses som en tilknytning til dokumentenes vekting av *selvregulert læring*, og er derfor med på underbygge noen av diskursenes eksistens. At selve begrepet *selvregulert læring* blir nevnt såpass få ganger tyder dermed ikke på at diskursen(e) knyttet til begrepet er svak. Kun at dokumentene bruker flere begreper for å uttrykke samme forståelse. En konsekvens av disse feilkildene ble imidlertid at begrepene kun kan forstås som veiledende. Dette har jeg tatt hensyn til i analysen og refererer derfor også hyppig til sidetall og sitater for å dokumentere diskursenes eksistens.

I forhold til dette kan en tredje mulig feilkilde også bemerkes, nemlig at gjennom analysen kunne jeg se at utredningene var noe ulik. Hovedutredningen har et tydeligere uttrykk enn delutredningen. Sitater og henvisninger som underbygger eller eksemplifiserer diskursene var derfor lettere å finne her. Det betyr ikke at diskursene ikke er fremtredende også i

delutredningen, men at de kan leses mer indirekte her. Jeg er oppmerksom på at dette kan leses som en feilkilde i analysen.

I tillegg til dette kan en feilkilde i egen analyse være at jeg bare hadde én uttrekning av tekst, hvorpå store deler av analysen baseres på. Samtidig ble det tatt relativt mye tekst ut i denne prosessen. Her gjennomgikk jeg flere nærlesninger før jeg begynte å trekke ut tekst, og var dermed godt kjent med innholdet i utredningen. Selv om jeg bare foretok én tekstuttrekking skal de diskursene jeg har identifisert gjennom analysen av dette datamaterialet, være mulig å finne i resten av dokumentet, og av andre lesere.

Mitt møte med datainnsamlingen kan kalles for en induktiv tilnærming. Induktive tilnærminger i forskning handler om observasjon og analyse av et fenomen som danner utgangspunktet for å utvikle en bestemt teoretisk forståelse. Denne forståelsen utvikles ut fra forskerens interaksjon med empirien og de funn man gjør (Grønmo, 2010, s. 417). Dette betyr at jeg gikk inn i datamaterialet kun med egen forforståelse av hva dokumentene handlet om. Etter hvert som jeg ble kjent med innholdet i utredningen ble jeg også kjent med en utdanningspolitisk kontekst, som senere la grunnlaget for oppgavens teoretiske fundament. Den induktive tilnærmingen var særlig gjeldene i første del av analysen, da jeg skulle trekke ut tekst. Dette kan representere en feilkilde i analysen, fordi første del av analysen er i en viss grad preget av min egen subjektive forforståelse og opplevelse av analyseinnholdet. Hadde jeg brukt en deduktiv tilnærming ville jeg heller møtt datamaterialet med utgangspunkt i etablert teori (Grønmo, 2010, s. 414). Det hadde kanskje ført til at funnene mine i mindre grad hadde vært preget av min egen forforståelse. Å møte datamaterialet fra et deduktiv utgangspunkt kan sies å være relativt vanlig ved bruk av diskursanalyse, der eksempelvis diskursteori brukes som utgangspunkt for analysen.

På en annen side utviklet analyseprosessen seg til å bli en gjensidig prosess mellom teori og metode. Ifølge Thagaard (2003, s. 169) kan de fleste forskningsprosessene sies å være en veksling mellom induktive og deduktive faser. Etter hvert som teorikapittelet ble etablert, gikk jeg tilbake til analysen hvor jeg etterprøvde funnene mine i samspill med annen litteratur, som også ble grunnlag for oppgavens teoretiske fundament. Hvorvidt en induktiv tilnærming til datamaterialet kan leses som en alvorlig feilkilde må ses i forhold til forskerens refleksivitet.

3.5.3 Refleksivitet

I all vitenskapelig forskning bør man være bevisst sin egen forforståelse og subjektivitet. Dette er for å være klar over eventuelle subjektive føringer forskeren legger på ens egne forskningsresultater. På bakgrunn av redegjørelsen over kan jeg understreke at mine funn ikke kan sies å være objektive, men mer et resultat av egen forforståelse og subjektive tolkning av datamaterialet. Min tolkning viser bare en mulig representasjon av andre mulige representasjoner. Selv om forskeren skal ha et åpent sinn i diskursanalytiske tilnærminger, presiserer Jørgensen og Phillips (1999, s. 32) at forskeren alltid vil ha et eller annet forhold til forskningsfeltet. Dette forholdet er med på å bestemme hva som aksepteres som relevant, og senere vises som forskningsresultater.

Min forforståelse kan knyttes til en interesse for den utdanningspolitiske debatten som handler om at skolesystemet spiller en rolle i reproduksjonen av sosiale ulikheter. Jeg hadde på forhånd bare en viss forforståelse om hva utredningene til Ludvigsen-utvalget handlet om, der jeg hadde en formening om at disse utredningene vektla særlig tilegnelse av kompetanse med hensyn til det elevene skal lære i grunnskolen. Med bakgrunn i både sosiologi og pedagogikk og en særlig interesse for reproduksjonsdebatten, forsøkte jeg å tolke datamaterialet. Jeg oppdaget at jeg var særlig opptatt av det innholdet som kunne forsterke min oppfatning av reproduksjonsproblematikken. Etter hvert som jeg innså dette, så jeg behovet for å få en bredere forståelse av det utdanningspolitiske feltet. Ved å lese faglitteratur samtidig som jeg analyserte utredningene, oppdaget jeg at det var andre element som også kunne være viktig. På denne måten forsøkte jeg å frigjøre meg fra de «brillene» jeg først hadde gått inn i datamaterialet med. Selv om det er uunngåelig å tre ut av sin egen fortolkningsramme, bør man alltid være seg bevisst den. At jeg har et bevisst forhold til min egen forforståelse knyttet til datamaterialet bidrar til å gjøre forskningen min valid.

3.5.4 Etske refleksjoner

All forskning bør etterstrebe forskningsetiske retningslinjer. Dette knyttes til de krav som settes til forskningsprosessen som omhandler dens gyldighet. Som nevnt tidligere i dette kapitlet, er fortolkning en integrert del av forskningsprosessen ved bruk av diskursanalyse. Dette stiller særlige krav til at forskeren viser refleksivitet og åpenhet rundt forskningsprosessen. Refleksivitet og åpenhet er også avgjørende for om forskningen kan sies å være etisk. At jeg har reflektert over og redegjort for hvordan egen forforståelse kan ha

påvirket valg av tema, datamaterialet og tolkninger viser at jeg også stiller meg etisk til egen forskning (NESH, 2016). I tillegg har jeg forsøkt å vise redelighet i dokumentasjonen av egne funn samt åpenhet rundt feilkilder i egen analyse. Dermed kan jeg si at jeg har fulgt felles forskningsetiske forpliktelser (NESH, 2016).

Et annet aspekt knyttet til forskningsetiske retningslinjer handler om kildebruk. All litteratur og informasjon som brukes i en studie skal være mulig å spore tilbake til den opprinnelige kilden (NESH, 2016). Gjennomgående i denne oppgaven har jeg forsøkt å referere, så langt det lar seg gjøre, til både forfatter og sidetall, slik at henvisningene vil være mulig for andre å kontrollere. Hvis jeg bruker sekundærlitteratur informerer jeg leseren om at dette er tilfellet. På bakgrunn av disse refleksjonene har jeg forsøkt å vise hvordan min forskning kan leses som etisk.

3.6 Oppsummering

I dette kapittelet ble Ludvigsen-utvalgets utredninger presentert. Disse ligger til grunn for oppgavens diskursanalyse. Jeg har også søkt å vise hvilke vitenskapsteoretisk tilnærming denne masteroppgaven kan plasseres innenfor. Overordnet kan den plasseres innenfor postmodernistisk tenkning. Mer konkret kan denne oppgaven sies å inneha et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Dette er fordi søken etter diskurser inkluderer en oppfatning av at den sosiale virkeligheten er sosialt konstruert. Ettersom diskursanalytiske tilnærminger er opptatt av at sosiale konstruksjoner dannes gjennom språket, trekker diskursteoretiske tilnærminger også på elementer fra poststrukturalistisk språketeori.

Videre i kapittelet ble det gjort rede for egen forforståelse av elevers kompetanseutvikling. I dette forsøkte jeg å vise hvordan egen interesse for reproduksjonsproblematikken i skolen, kan sies å være en del av min tolkningsramme tilknyttet kompetanseforståelsen i skolen. Deretter ble en detaljert beskrivelse av mitt arbeid med dokumentene og datamaterialet presentert. Her gjorde jeg rede for syv analysesteg. Til sist i kapittelet har jeg gjennomgått vitenskapsteoretiske kvalitetskrav som søker å styrke forskningsprosessens gyldighet og troverdighet. Disse er validitet, reliabilitet, refleksivitet og etiske refleksjoner. I det følgende presenteres funnene som identifisert gjennom arbeidet med diskursanalysen.

Kapittel 4. Funn

I dette kapittelet vil diskursanalysens funn bli presentert. For å tydeliggjøre funnene vil det være mest hensiktsmessig å presentere dem uten å ta særlig hensyn til hvilket analysesteg de er en del av. Innledningsvis skisseres et bilde av hvordan dokumentene eksplisitt taler om elevers kompetanseutvikling. Deretter presenteres diskursorden. Etterpå gjøres det rede for de diskursene som ble identifisert gjennom diskursanalysen. Så vises det til latente budskap i dokumentene. Til sist presenteres dokumentenes intertekstualitet.

4.1 Elevers kompetanseutvikling i dokumentene

Mandatet til Ludvigsen-utvalget handler om å vurdere hvilke kompetanser elevene vil trenge i et fremtidig arbeids- og samfunnsliv for å leve gode liv. Som nevnt tidligere i oppgaven blir dette samfunnet beskrevet som et kunnskapssamfunn. Videre karakteriserer utvalget nåtidens og fremtidens arbeids- og samfunnsliv som noe komplekst, kunnskapsintensivt, ustabil og med større krav til den enkelte (NOU 2015: 8, s. 17). På bakgrunn av disse forholdene kommer utvalget med anbefalinger for hvordan kompetansebegrepet i skolen bør forstås, og hvilke kompetanser som skal være målet for elevenes læring, forstått som elevers kompetanseutvikling. I det følgende forsøker jeg å gjøre kort rede for dette. Disse anbefalingene kan leses gjennomgående i begge utredningene, og de gjenspeiles i diskursene. Hensikten med dette underkapittelet er imidlertid å få grep om Ludvigsen-utvalgets egen beskrivelse av kompetanse. Kapittel 2 i hovedutredningen kalles *kompetanser i fremtidens skole*, slik jeg ser det, inneholder dette kapittelet den mest eksplisitte beskrivelsen av elevers kompetanseutvikling og vil derfor blir brukt som utgangspunkt her.

Et bredt kompetansebegrep

Ludvigsen-utvalget legger til grunn et bredt kompetansebegrep for sine anbefalinger, og definerer kompetanse som:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner (NOU 2015: 8, s. 19).

I følge Ludvigsen-utvalget handler kompetanse, sett fra et skoleperspektiv, om mål for elevenes læring og utvikling (NOU 2015: 8, s. 18). I denne sammenheng hevdes det at ved å bruke begrepet kompetanse gis det økt oppmerksomhet rundt hva elevene skal lære, og hvilke kompetanse de skal utvikle gjennom opplæringen (NOU 2015: 8, s. 18). At utvalget bruker en bred definisjon på kompetanse, begrunnes blant annet ved å peke på skolens samfunnsmandat, og på kompleksiteten i de utfordringene og oppgavene elevene vil møte i skolen og senere i livet (NOU 2015: 8, s. 18). Et bredt kompetansebegrep sørger for at elevenes kompetanseutvikling favner over flere faktorer ved eleven:

(...) når elevene utvikler kompetanse, utvikler de også sin egen tenkning og praktiske ferdigheter, og de utvikler seg sosialt og emosjonelt. Kompetanse innebærer også å kunne reflektere over og vurdere hva en situasjon eller oppgave krever, hva som er etisk forsvarlig, og hva som er konsekvens av en handling (NOU 2015: 8, s. 18).

Fire kompetanseområder

I utredningene vektlegges flere kompetanseområder. Innenfor disse skilles det mellom såkalt fagspesifikk og fagovergripende kompetanse. Fagspesifikk kompetanse er rettet mot vitenskapsfag og andre fag som skolefagene bygger på (NOU 2015: 8, s. 19).

Fagovergripende kompetanse handler om kompetanse som er relevant på tvers av alle fag. Det presiseres at fagovergripende kompetanse er en forutsetning for læring av fag (NOU 2015: 8, s. 19). Fagspesifikk kompetanse står som et eget kompetanseområde, mens fagovergripende kompetanser inneholder tre kompetanseområder. Disse er: *å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta, og å kunne utforske og skape*. Samlet skal disse kompetanseområdene reflektere skolens samfunnsmandat (NOU 2015: 8, s. 18). I tillegg argumenteres det for at *sosiale og emosjonelle kompetanser* skal favne over alle kompetanseområdene (NOU 2015: 8, s. 22).

Fagspesifikk kompetanse

I korte trekk handler fagspesifikke kompetanser om skolefag. De fagene som vektlegges skisseres som egne kategorier. Her er matematikk, naturfag og teknologi én kategori. Den neste er språk, videre kommer samfunnsfag og etikkfag. Til sist kommer praktiske og estetiske fag.

Fagovergripende kompetanser

Å kunne lære står som en egen kompetansekategori i fremtidens skole. Utvalget begrunner dette ved å hevde at elevene vil ha behov for å kunne lære og videreutvikle egen kompetanse, både på skolen og på ulike arenaer senere i livet (NOU 2015: 8, s. 26). I all hovedsak handler kompetanse i å lære om utvikling av metakognisjon og selvregulert læring. Metakognisjon innebærer å kunne reflektere over egen tenkning og læring (NOU 2015: 8, s. 26). I tillegg handler metakognisjon om å kunne bruke tenkemåter og læringsstrategier aktivt og målrettet for å fremme egen læring (NOU 2015: 8, s. 26). Selvregulert læring handler om at elevene skal lære å ta initiativ og styre deler av egen læreprosess (NOU 2015: 8, s. 27). Videre argumenteres det for at dette krever at elevene lærer strategier for å planlegge, følge med på, og evaluere egen læringsprosess. Dette handler også om å kunne motivere egen innsats (NOU 2015: 8, s. 27).

Å kunne kommunisere, samhandle og delta er et kompetanseområde som omhandler kompetanse i lesing, skriving, og muntlig kompetanse (NOU 2015: 8, s. 27). I tillegg handler dette om samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse. I forhold til dette presiserer utvalget at samhandlingsbegrepet understreker viktigheten av sosial ansvarlighet og relasjoner til andre (NOU 2015: 8, s. 27).

Kompetanse i å kunne utforske og skape handler i korte trekk om elevers utvikling av kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning (NOU 2015: 8, s. 31). Videre argumenteres det for at både kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning må ses som egne kompetanser. Samtidig presiserer utvalget at disse kompetansene har flere fellestrekk, og at elevene vil ha behov for å bruke dem i sammenheng (NOU 2015: 8, s. 31).

Sosiale og emosjonelle kompetanser

Sosiale og emosjonelle kompetanser blir definert som personers holdninger, oppførsel, emosjoner, og sosiale ferdigheter og relasjoner (NOU 2015: 8, s. 22). Utvalget vektlegger denne kompetansen innenfor de fire kompetanseområdene. Elevens sosiale og emosjonelle kompetanse vil komme til uttrykk i fagkompetansen gjennom elevens engasjement og holdninger til fag og egen læring i fagene (NOU 2015: 8, s. 22).

Gjennom elevens kompetanse i å kunne lære, vektlegges sosiale og emosjonelle kompetanser i form av utholdenhet, og å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læreprosesser (NOU 2015: 8, s. 22). Innenfor kompetanseområdet som omhandler kompetanse i å kunne

kommunisere, samhandle og delta, handler sosiale og emosjonelle kompetanser om å blant annet å kunne ytre, bidra og ta hensyn til fellesskapet (NOU 2015: 8, s. 22). Til sist uttrykkes den sosiale og emosjonelle kompetansen i forhold å utforske og skape gjennom blant annet utholdenhet, og evne til å ta initiativ (NOU 2015: 8, s. 22)

4.2 Diskursorden

Jørgensen og Phillips (1999) anbefaler at det legges en diskursorden til grunn i enhver diskursanalyse. Dette er hensiktsmessig for å få en formening om hvilke struktur diskursene skal analyseres i forhold til (1999). På denne måten setter man en ramme for analysen samtidig som man etablerer konteksten til teksten. Diskursorden forklares videre som et sosialt rom der forskjellige diskurser delvis dekker det samme feltet som de konkurrer om å gi mening til (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 69). Diskursorden fungerer dermed som en felles plattform for forskjellige diskurser, hvor disse representerer ulike forståelser innenfor denne plattformen. Det sosiale rommet i oppgavens diskursanalyse kan beskrives som *utdanningspolitikk* og feltet identifiseres her som *skolens samfunnsmandat*,¹⁰ disse blir beskrevet og utdypet i oppgavens teoretiske del.

I arbeidet med diskursanalysen kunne jeg se at argumentasjonen som omhandler hvilke kompetanser elever skal utvikle, hvordan og hvorfor de skal utvikle disse kompetansene, springer ut fra diskurser som kan relateres til skolens samfunnsmandat. Feltet ble dermed identifisert på bakgrunn av utvalgets argumentasjon knyttet til de anbefalte kompetanseområdene, og på bakgrunn av utvalgets begrunnelse om at disse skal reflektere skolens samfunnsmandat (NOU 2015: 8, s. 18).

Ludvigsen-utvalget forstår skolens samfunnsmandat gjennom både et dannelsesoppdrag og et kvalifiseringsoppdrag. Kvalifiseringsoppdraget skal «gi elevene kompetanse som samfunnet har behov for og som elevene selv vil trenge i utdanningen og yrket de velger» (NOU 2014:7, s. 16). Videre hevdes det at:

¹⁰ Utvalget bruker flere betegnelser på skolens samfunnsmandat, herunder samfunnsoppdrag og skolens dannelses- og kvalifiseringsoppdrag. Dette kommer ikke til å bli problematisert her, men jeg er oppmerksom på at det kan være problematisk å ikke forholde seg til en bestemt betegnelse på et så abstrakt begrep. I denne oppgaven velger jeg derfor å bare bruke betegnelsen «skolens samfunnsmandat» i beskrivelsen av diskursorden.

Danningsoppdraget har også både en individorientering og en allmenn orientering.

Individorienteringen dreier seg om enkeltmenneskets selvstendiggjøring, selvrealisering og ansvarlighet i eget liv. Det allmenne orienteringen handler om ønsket om at elevene utvikler seg til samarbeidende samfunnsmedlemmer som deltar aktivt i kulturen og demokratiet (NOU 2014: 7, s. 16).

Etablering av diskursorden er et tolkningsspørsmål, og andre vil kanskje identifisere en annen diskursorden.

4.3 Diskursene

I diskursanalysen har jeg vært opptatt av en såkalt abstrakt kartlegging av diskursene som er fremtredende og beskrivende for fremtidens skole. Det vil si at jeg har vært interessert i «avpersonifiserende» diskurser på et abstrakt nivå. Jeg har identifisert totalt åtte diskurser. Noen av disse er underdiskurser. Diskursene jeg har identifisert er ikke de eneste å finne i dokumentene, andre vil kanskje identifisere andre eller flere diskurser.

4.3.1 Læringsdiskurs

Begrepet læring er et særlig dominerende begrep i de analyserte dokumentene. På bakgrunn av dette har jeg identifisert en læringsdiskurs. Denne diskursen kan sies å være relativt sterk fordi den legges til grunn for elevens mulighet til å utvikle kompetanse. Diskursen peker på viktigheten av å kunne lære, der den enkelte elevs evne og mulighet til å lære blir fremstilt som avgjørende for dets fremtidige liv. Læring hevdes her å være essensielt for menneskets og samfunnets overlevelse: «Derfor er det avgjørende for den enkelte og for samfunnet at elevene utvikler god kompetanse, motivasjon og lærelyst i skolen, og at de fullfører og består opplæringen» (NOU 2015: 8, s. 22).

Læringsdiskursen etablerer en sammenheng mellom det å kunne lære, det å mestre og det å lykkes i livet. I dette vektlegges særlig sosiale og emosjonelle kompetanser. «Nyere forskning gir støtte til at *sosiale og emosjonelle kompetanser* har betydning for hvordan elevene lykkes i livet» (NOU 2014: 7, s. 32). Her settes elevenes mulighet for å lykkes i livet i sammenheng med deres utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser, hvor metakognisjon og selvregulert læring blir særlig fremhevet: «Fordi det å kunne lære er avgjørende i skolen, i arbeidslivet og i samfunnet ellers, vil metakognisjon og selvregulering være viktige kompetanser for elevene å utvikle» (NOU 2015:8, s. 20).

Innenfor læringsdiskursen regnes særlig selvregulert læring som positivt, og hevdes å gi en økt læringseffekt. Elevers evne til å regulere egen læring ses i sammenheng med gode skoleresultater og fremgang i arbeidslivet (NOU 2014: 7, s. 36). I tillegg fremstilles tilegnelsen av såkalt livslang læring som avgjørende for den enkeltes muligheter i livet: «(...) livslang læring [er] viktig for den enkeltes muligheter for å kunne lykkes, blant annet for å delta aktivt i arbeids- og samfunnsliv» (NOU 2014: 7, s. 36). Dette begrunnes i at samfunnet og arbeidslivet er preget av kompleksitet og hurtige endringer (NOU 2014: 7, s. 36). Begreper som ordnes rundt denne diskursen er læring, læringsprosess, metakognisjon, selvregulert læring, mulighet og livslang læring.

4.3.2 Diskurs om elevsentrert opplæring

Dokumentene argumenterer for at elevens læring alltid kan utvikles, det er bare læringsmetodene som trenger å variere fra elev til elev. På bakgrunn av dette blir begrepet tilpasset opplæring særlig vektlagt. Uten å utdype hvordan, hevdes det at i fremtidens skole skal flere elever kunne realisere sine evner ved at læreren tilpasser opplæringen etter elevenes faglige nivå og erfaringer (NOU 2015: 8, s. 74, NOU 2014: 7, s. 34). Her fremmes en forståelse om at skolens og lærerens oppgave er å involvere alle elever i såkalte gode læringsprosesser. Dette skal føre til at den enkelte elev deltar aktivt og utvikler læring som varer (NOU 2014: 7, s. 36).

Lærenes ansvar for tilrettelegging av undervisningen understrekes betraktelig: «Lærerne må kunne tolke progresjonen i læreplanene, relatere det til hvor elevene er i sine læringsforløp, og tilpasse undervisningen til elevenes læringsbehov» (NOU 2015: 8, s. 75). Dokumentene fremhever særlig at læreren har her et ansvar i å tilrettelegge undervisningen etter den enkeltes forkunnskaper og nivå. Dette innebærer også å møte elevene med forventninger til at de skal mestre (NOU 2014: 7, s. 34).

Tilpasset opplæring og tilrettelegging av gode læreprosesser kan ses i sammenheng med en selvstendigjøring av elevene. Ludvigsen-utvalget trekker her en parallell mellom evnen til metakognisjon og selvregulert læring, og elevens utvikling av selvstendighet. Det påpekes at: «Metakognisjon og selvregulert læring må utvikles over tid, og det er nødvendig med en lærerrolle som aktivt støtter og tilrettelegger for at elevene gradvis kan utvikle selvstendighet» (NOU 2014: 7, s. 37).

Dokumentene argumenterer dermed for en opplæring som kan karakteriseres å være elevsentrert, med det formål å fremme elevenes læring, utvikling og selvstendighet.

Fra mitt perspektiv er dette læringssynet sterkt til stedet i dokumentene, samtidig kan diskursen tolkes som å være svak fordi begrepene som danner diskursen blir i liten grad utdypet eller problematisert. Begreper og uttrykk som samler denne diskursen er: tilpasse, alle elever og legge til rette. Diskursen om elevsentrert opplæring knyttes tett til diskursen om et individorientert læringssyn.

4.3.3 Diskurs om et individorientert læringssyn

Denne diskursen representerer en forståelse i dokumentene om at læring er noe som kommer «innenfra». Dette kommer til syne gjennom et fokus på at læring og kompetanse er noe som *utvikles*. Denne utviklingen forutsetter at eleven selv er aktiv i læringssituasjonen: «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» (NOU 2015: 8, s. 10). Dokumentene bygger med dette på et individorientert læringssyn, som representerer her en forståelse om at eleven selv må utvikle «nødvendige» kompetanser, med hjelp fra læreren og andre «hjelpemidler».

Elevens utvikling av læring karakteriseres som kompetanse. Elevens kompetanse uttrykkes gjennom elevens prestasjoner. I denne prosessen tillegges læringsmiljøet stor vekt. Her er det viktig at elevens omgivelser gir rom for elevens utvikling av læring. Dette innebærer at læreren er en tilrettelegger, støttefigur og veileder. Diskursen vektlegger elevens utvikling og bruk av læringsstrategier spesielt. Her fokuseres det på at utvikling av læringsstrategier og økt bruk av disse, vil fremme elevens utvikling av både læring og kompetanse, og kan her tolkes som å være elevens hjelpemiddel for å oppleve mestring (NOU 2014: 7, s. 37). Innenfor denne diskursen fører mestringsopplevelsen til både utholdenhet, motivasjon for å lære og vilje til å nå mål (NOU 2014: 7, s. 11). Å utvikle metakognitive evner, beherske selvregulert læring og bruk av læringsstrategier er nøkkelbegrep i denne sammenheng.

Diskursen kommer til syne gjennom dokumentenes språkbruk, der «eleven» til stadighet knyttes til begrep som «egen» og «læring». Uttrykk som elevens egen læring, egen tenkning, egen mestring, egenvurdering, og egen deltakelse kan eksemplifisere dette. I denne sammenheng refereres det særlig til elevens motivasjon og utholdenhet. At det fokuseres mye på elevens motivasjon styrker diskursens antydning om at læring er en individuell prosess

som krever aktive, motiverte og læringsvillige elever. Her blir elevens tilegnelse og bruk av de hjelpemidler som er tilgjengelig vesentlig (NOU 2014: 7, s. 52).

Et annet aspekt ved denne diskursen kan være fokuset på å heve den enkelte elevs skolerestultater og måloppnåelse, der en individorientert opplæring skal forsøke å gjøre den enkelte mer bevisst over hvordan en selv kan øke sine egne skoleprestasjoner:

Utvalget legger til grunn at elevene i fremtidens skole har et mer bevisst forhold til sitt eget læringsarbeid og at den faglige progresjonen er tydeligere i alle fag og på alle trinn, og at elevene oppnår et høyere refleksjonsnivå enn i dag fordi elevene har kunnet gå mer i dybden på sin egen læring (NOU 2015: 8, s. 55).

Begrepene som dannes rundt denne diskursen er, læring, selvregulert læring, regulere, metakognitiv, egen, læringsstrategi, motivasjon og utholdenhet. Diskursen fremtrer gjennom læringsdiskursen og støttes av diskursen om et elevsentrert læringssyn. Fra min tolkning kan denne diskursen dermed leses som en underdiskurs med middel styrke i dokumentene.

4.3.4 Markedsdiskurs

Markedsdiskursen vises gjennom en argumentasjon i dokumentene som peker på utdanningens avgjørende rolle for samfunnets økonomiske vekst, velferd og velstand. Denne diskursen tolker jeg som en sterk diskurs, da elevs utvikling av kompetanse baseres i stor grad på de krav arbeidslivet stiller til den enkelte. I denne diskursen blir relasjonen mellom utdanning og økonomi sett på som et gjensidig avhengighetsforhold. Det er gjennom økonomirelaterte organisasjoner og gjennom et arbeidsliv som stimulerer til økonomisk vekst vi finner svar på hvilke kompetanser som skal prioriteres i skolen. Et eksempel kan være organisasjoner som OECD, P21 eller National Research Councils innflytelse på utvalgets kunnskapsgrunnlag og anbefalinger.

De samme kompetanse- og kvalifikasjonskrav næringslivet setter til den enkelte arbeidstaker argumenteres som relevant for grunnskolen. Dette er for å sikre samfunnets fremtidige velferd og økonomiske utvikling: «For samfunnet er fagområdene viktige for å skape velferd og et godt samfunn å leve i og for å sikre innovasjonsevne og konkurransekraft i norsk næringsliv» (NOU 2015: 8, s. 21).

Dette kan også beskrives som forståelsen om humankapital, der individets evner blir sett på som helt avgjørende for samfunnets økonomiske vekst: «Investering i menneskers kunnskap og kompetanse er det viktigste grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping (...)» (NOU

2015: 8, s. 20). I lys av dette antyder markedsdiskursen at noen kunnskaper og kompetanser stimulerer til mer økonomisk vekst enn andre, som for eksempel kunnskaper og kompetanser innen fagområder som innovasjon og teknologi: «Forskning, innovasjon, og teknologiutvikling er avgjørende for norsk næringslivs konkurransekraft (...)» (NOU 2015: 8, s. 20). Diskursen representerer dermed en sosial virkelighet, der de kvalifikasjoner som næringslivet etterspør påvirker hvilke kompetanser som skal vektlegges i utformingen av skolens kvalifiseringsoppdrag. Begreper som ordnes rundt markedsdiskursen er teknologi, kunnskap, innovasjon og kompleksitet, krav og endring.

4.3.5 Kompetansediskurs

Kompetansediskursen materialiseres gjennom et utstrakt bruk av begrepet kompetanse. Diskursen fremmer en forståelse av kompetanse som kilde til elevens dannelse og kvalifisering. Ludvigsen-utvalget argumenterer her for at elevenes utvikling av kompetanse må ses i sammenheng med det brede kompetansebegrepet og ulike kompetansemål. Det brede kompetansebegrepet representerer et fokus på både elevens faglige kompetanser og sider ved elevens personlighet som også betegnes som kompetanser. Det oppstår dermed et flytende skille mellom sider ved personligheten, evner, kunnskaper og ferdigheter. Denne forståelsen kan lese gjennom en stadig referering til elevenes motivasjon, innsats, utholdenhet, mestring, og samhandling.

Ved å skisseres et bilde av fremtiden som kompleks og skiftende, etablere dokumentene en forståelse av hvilke kompetanser som vektlegges som «nødvendig» i et slikt perspektiv: «Kompetansene elevene skal utvikle i fremtidens skole, er komplekse, og elevene skal kunne anvende kunnskaper og ferdigheter i ulike sammenhenger» (NOU 2015: 8, s. 94). De såkalte nødvendige kompetansene kunne identifiseres gjennom begreper som innovasjon, teknologi, kreativ, metakognisjon og selvregulert læring, kritisk tenkning, kompetanse i samarbeid og samhandling, kommunikasjon, deltakelse og problemløsning.

Å være kompetent blir videre beskrevet som evne til å vise, anvende og bruke disse kompetansene i sammenheng, i nye situasjoner, på andre arenaer og i andre livsfaser:

Målet for elevenes utvikling av kompetanse i fag er at de skal kunne anvende den, det vil si at de skal kunne ta kunnskaper og ferdigheter i bruk for å kunne løse oppgaver og mestre utfordringer, kognitivt, praktisk og i kommunikasjon med andre (NOU 2015: 8, s. 41).

Det essensielle i kompetansediskursen blir derfor å kunne uttrykke sine kunnskaper i ulike sammenhenger. Dette kommer til uttrykk gjennom en vekting av det Ludvigsen-utvalget kaller for fagovergripende kompetanser, der problemstillinger, kunnskaper, og kompetanser skal kunne brukes på tvers av fag (NOU 2015: 8, s. 19). I dette er evnen til å løse problemer særlig sentral. «Samfunnet er preget av kompleksitet og krevende globale utfordringer, og behovet for kompleks problemløsning vil sannsynligvis øke i arbeidslivet» (NOU 2015: 8, s. 34).

Begrep og uttrykk som, kompetansebegrep, fagspesifikk og fagovergripende kompetanser, sosiale og emosjonelle kompetanser, kompetanseområde, kompetansemål, og kompetanseorientering er dominerende her. Kompetansediskursen kan leses som en underdiskurs, der markedsdiskursen legger grunnlaget for dens eksistens.

Kompetansediskursen er fortsatt en fremtredende diskurs, men dens styrke er underordnet markedsdiskursen.

4.3.6 Dannelsesdiskurs

Dokumentene trekker på to diskurser om dannelse. Utvalgte sider ved elevenes personlighet og følelsesliv blir forstått som: «(...) kompetanse[r] som vil være viktig for samfunnet, arbeidslivet og enkeltindividene fremover, og som skolen bør bidra til at elevene utvikler» (NOU 2015: 8, s. 36). Til sammen danner disse kompetansene et mønster for forming av elevenes personlighet og identitetsutvikling. Dette mønsteret kan deles opp i to diskurser som berører dannelsesperspektivet i skolen, en diskurs om demokratisk dannelse og en nyliberalistisk diskurs. Slik jeg ser det, er den nyliberalistiske diskursen sentral her fordi den kan sies å representere et selv. Med inspirasjon fra Vassallos (2013) hypotese om det nyliberale subjektet som ble skissert tidligere i oppgaven, har jeg valgt å kalle dette selvet for det nyliberale selvet. Forståelsen av at skolen har en rolle som en dannelsesinstitusjon er sterkt til stede i dokumentene.

4.3.6.1 Diskurs om demokratisk dannelse

Dokumentene trekker på en samfunnsforståelse som representerer en fellesskapsorientering, hvor samfunnsdeltakelse forstått som demokratisk engasjement og sosial ansvarlighet er grunnleggende prinsipper. Med dette fremtrer en dannelsesdiskurs i dokumentene. Denne antyder at globalisering, individualisering og mangfold utfordrer demokratiet, og baserer seg

på en forståelse om hvordan demokratiet kan opprettholdes til tross for disse utviklingstrekkene i samfunnet: «Utviklingstrekk som økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i et samfunn» (NOU 2015: 8, s. 21).

Det som synes å være viktig her er at elevene identifiserer seg selv som medborgere. Dette innebærer at elevene utvikler en identitet som bygger på holdninger og verdier som kan representere og ivareta et demokratisk samfunn. Demokratisk dannelse handler her om å bli demokratisk kompetent. Demokratisk kompetanse beskrives som: «Kunnskap om demokratiske prinsipper og styringsformer vil være sentralt fremover. Sosial ansvarlighet og holdninger til demokrati er relatert til dette. Utvalget vektlegger demokratisk kompetanse spesielt» (NOU 2015: 8, s. 25).

Diskursen antyder viktigheten av at alle forstår at de har et sosialt ansvar og ser verdien av dette. Ved å identifisere seg selv som medborger, vil den enkelte kunne bidra til å fremme samhold gjennom respekt og deltakelse. Diskursen antyder dermed at elever må danne holdninger og verdier som ivaretar fellesskapet, hvor samhold og aktiv deltakelse er viktige elementer for å opprettholde demokratiet (NOU 2015: 8, s. 30). Felleskap, samhandling, demokrati, samarbeid og deltakelse, bidra, demokratisk kompetanse, ansvarlighet, medborgerskap, og holdninger er begrep som identifiserer denne diskursen. Forståelser som omhandler demokrati og demokratisk dannelse kan sies å være sterke i dokumentene. Utvalget argumenterer gjennomgående i utredningene om viktigheten av et velfungerende demokratisk samfunn.

Diskursen om demokratisk dannelse kan også knyttes til det å leve i et flerkulturelt samfunn: «Som flerfaglig tema kan det flerkulturelle samfunnet knyttes til demokratisk kompetanse» (NOU 2015: 8, s. 50). Med dette trekker diskursen linjer til en forståelse knyttet til samfunnsintegrering. Dette kommer til uttrykk ved å snakke om et flerkulturelt samfunn som en konsekvens av økende migrasjon. Diskursen antyder at et flerkulturelt samfunn bidrar til å øke spenningsnivået i samfunnet, noe som understreker viktigheten av menneskers aktive samfunnsdeltakelse og utvikling av demokratisk kompetanse. Tilegnelsen av grunnleggende demokratiske verdier er derfor helt essensielt i denne underdiskursen: «Et demokratisk samfunn forutsetter at innbyggerne slutter opp om grunnleggende demokratiske verdier, og at de deltar aktivt i samfunnslivet» (NOU 2014: 7, s. 113).

Diskursen antyder at økt migrasjon til Norge omhandler mennesker som flykter eller utvandrer fra ikke-demokratiske samfunn, og at disse menneskene bør integreres i det norske

samfunn gjennom å internalisere sentrale samfunnsverdier. Dette blir fremstilt som viktig for å kunne hindre konflikter og spenninger mellom majoriteter og minoriteter i samfunnet. I tillegg antyder diskursen at demokratisk kompetanse gir alle en mulighet til å delta i samfunnet. Begreper som ordnes rundt denne underdiskursen er demokratisk kompetanse, kulturelt/kulturell, mangfold og demokrati.

4.3.6.2 Et nyliberalt selv i en nyliberalistisk diskurs

Ludvigsen-utvalget skisserer et arbeidsliv som er preget av kompleksitet, krav og samarbeid: «Dagens arbeidsliv stiller høye krav til kompetanse, utdanning, omstillingsevne og samarbeid på tvers av fagfelt. Det er sannsynlig at omfanget av oppgaver som krever kompleks problemløsning og kommunikasjon, øker fremover (...)» (NOU 2015: 8, s. 20).

I dokumentene vektlegges bestemte kompetanser som kan tolkes å skulle stimulere markedsinteresser. Dette kommer til uttrykk ved å vektlegge kompetanse som hevdes å være relevant for å sikre Norges konkurransevne (NOU 2014: 7, s. 112). Dette er kompetanse som handler om å blant annet fremme elevens evne til oppgave- og problemløsning, kommunikasjon, kreativitet og selvregulert læring. «(...) kompetansemål og lærestoff må skape muligheter for gradvis mer nyansert forståelse og kompleks oppgaveløsning» (NOU 2014: 7, s. 11). I tillegg fokuseres det på at elevene bør utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å tilpasse seg arbeidslivets nye krav og forventninger (NOU 2014: 7, s. 13). Med dette kommer en nyliberalistisk diskurs til syne

Disse «egenskapene» hevdes å være viktig for at elevene skal kunne lykkes på et fremtidig arbeidsmarked. Et eksempel kan være: «Betydningen av kommunikasjon i arbeids- og samfunnsliv er økende, og samfunnet har behov for arbeidstakere og samfunnsborgere som kan håndtere et komplekst informasjons- og tekstmangfold, og som kan kommunisere og samhandle med andre» (NOU 2015: 8, s. 28). Den nyliberalistiske diskursen baserer seg her på en forståelse av humankapital. I markedsdiskursen forstås humankapital gjennom et samfunnsøkonomisk perspektiv. Der bestemte kunnskaper og kompetanser stimulerer til samfunnets økonomiske utvikling. Mens i dannelsesdiskursen, herunder den nyliberalistiske diskursen, kan humankapital forstås gjennom en individorientering.

Med dette antyder diskursen at det er ønskelig at individer utvikler en personlighet og identitet som behersker og samtidig oppnår suksess i omgivelser som er preget av nyliberalistiske prinsipper. Med andre ord, individer som har utviklet en identitet som

gjenspeiler et «nyliberalt selv». Disse har høy kompetanse i å løse problemer, både alene og sammen med andre, er strategisk og bevisst over egen læring, fremgang og begrensninger: «Å kunne utføre aktiviteter og oppgaver sammen med andre er viktig i arbeidslivet, og mange vil samarbeide om kompleks problemløsning, ofte på tvers av yrker eller fagfelt» (NOU 2015: 8, s. 29).

Det nyliberale selvet kommer også til syne gjennom å vektlegge metakognisjon og evne til å være selvregulert: «Å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere eget arbeid kan gi elevene gode arbeidsvaner i skolen og i videre utdanning og arbeidsliv» (NOU 2015: 8, s. 26).

Selvregulert læring og metakognisjon forstås videre som: «(...) hvordan personer reflekterer over og aktivt forsøker å kontrollere og påvirke egen læring» (NOU 2014:7, s. 36).

Motivasjon og utholdenhet er også viktige begrep i denne sammenheng: «Å lære strategier for å komme videre når noe er vanskelig, er en del av å utvikle utholdenhet» (NOU 2015: 8, s. 27), og «En bred forståelse av lesing handler om at elevene gradvis utvikler kunnskaper, ferdigheter, strategier, holdninger, motivasjon og evne til samhandle med omgivelsene» (NOU 2015: 8, s. 28).

Med dette representerer den nyliberalistiske diskursen en sosial virkelighet hvor individer har kontroll over og påvirker egen læring. Drevet av sin egen motivasjon, mestring og utholdenhet er det nyliberale selvet effektiv, selvstyrende, og har høy grad av planleggings- og gjennomføringsevne, noe som fører til måloppnåelse og gode resultater i ulike situasjoner:

Elever som har kompetanse i å styre egne læringsprosesser, er effektive når de jobber, setter seg høye og relevante mål, overvåker læring underveis i arbeidet og fortsetter arbeidet når noe blir vanskelig. Å utvikle kompetanse i metakognisjon og selvregulert læring er vesentlig for å lære og kan gi elevene redskaper for å tilegne seg ny kompetanse og bruke det de har lært i ulike situasjoner gjennom livet (NOU 2014: 7, s. 36).

I tillegg antyder diskursen hvor verdifullt det er for individet å tilegne seg bestemte kunnskaper og kompetanser. Det argumenteres her for at kunnskap og kompetanse er av stor betydning for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv, og at utvikling av kompetanser for det 21. århundre har betydning for hvordan den enkeltes lykkes i livet (NOU 2014: 7, s. 38, 112, NOU 2015: 8, s. 39). Med dette trekker diskursen på en forståelse som forbinder det å lykkes i livet sammen med det å oppnå suksess. Å oppnå suksess kan tolkes som suksess på et arbeidsmarked som er preget av blant annet konkurranse, ustabilitet, og høye og komplekse kompetansekrav. Begreper som danner denne diskursen er, selvregulert

læring, regulere, metakognisjon, kunnskap, strategi, problemløsning, samhandling, mestring, motivasjon og kommunikasjon.

Den nyliberalistiske diskursen kan sies å være en underdiskurs av markedsdiskursen. Isolert sett har den nyliberale diskursen en svak styrke i dokumentene, men fordi det nyliberale selvet støttes av både markedsdiskursen og kompetansediskursen blir den særlig fremtredende i dokumentene.

4.4 Latente budskap i dokumentene

Ved å kartlegge diskursene i Ludvigsen-utvalgets del- og hovedutredning, har jeg også fått innblikk i det jeg tolker som latente eller skjulte budskap i dokumentene. Disse budskapene uttrykkes gjennom diskursene, og handler i korte trekk om: hvilke kompetanse som kan se ut til å være viktigst i fremtidens skole, at det er ønskelig å øke prestasjonsnivået i den norske skolen, og at elevene skal bli mer selvstendig i sitt læringsarbeid. Disse budskapene kan tolkes som å være underliggende og latente fordi de aldri blir uttalt eksplisitt, men heller uttrykt implisitt og som en selvfølgelighet diskursene deler.

4.4.1 Problemløsning som viktigste kompetanse?

På den ene siden kan det argumenteres for at sosial og emosjonell kompetanse kan tolkes som å være den viktigste kompetansen i fremtidens skole. Dette fordi Ludvigsen-utvalget eksplisitt uttrykker at sosiale og emosjonelle kompetanser står sentralt i alle de anbefalte kompetanseområdene, og omfatter blant annet en persons holdninger, motivasjon og samhandling (NOU 2015: 8, s. 24). I tillegg fremmer sosiale og emosjonelle kompetanser metakognitive evner og selvregulert læring.

På den andre siden brukes begrepene problemløsning, oppgaveløsning, eller bare løsning gjennomgående i dokumentene. I kompetansediskursen kommer dette tydeligst frem hvor problemløsning forstås som både et krav arbeidslivet stiller til den enkelte, men også som et behov samfunnet har (NOU 2015: 8, s. 34).

Ved nærmere tolkning av diskursene kunne jeg se at for eksempel sosiale og emosjonelle kompetanser hevdes å være viktig «(...) når elevene skal løse komplekse problemer eller utføre ulike oppgaver og aktiviteter» (NOU 2015: 8, s. 27). I utvalgets beskrivelse av de ulike kompetansene, kan det se ut til at kompetanse brukes som et grunnlag for å kunne beherske

problemløsning eller å løse oppgaver: «(...) kompetanse [handler] i stor grad om kompleks problemløsning, inkludert bruk av strategier og vurdering av hvordan en oppgave bør løses» (NOU 2014: 7, s. 54). På bakgrunn av dette synes det som om den viktigste kompetansen i fremtidens skole innebærer å kunne beherske og løse problemer i ulike former.

4.4.2 Prestasjonsnivået i skolen må økes

Et likhetstrekk mellom diskursene ser ut at de alle synes å formidle et budskap om at prestasjonsnivået i skolen må økes, heves eller styrkes. I det følgende trekker jeg frem de diskursene som jeg mener uttrykker dette tydeligst.

I læringsdiskursen uttrykkes dette gjennom å referere til «økt læringseffekt». Som vi så tidligere i dette kapitlet materialiseres denne diskursen gjennom en forståelse av at læring og konsum av læring, er svært viktig for den enkeltes mulighet til å lykkes. I dette fremheves særlig evnen til å kunne regulere seg selv og sin egen læring. Videre i argumentasjonen knyttes selvregulert læring til den enkeltes mulighet til å kunne påvirke egne skoleresultater (NOU 2014: 7, s. 36). På bakgrunn av dette tolker jeg diskursen som å formidle et budskap om at tilegnelse av læring ikke bare er viktig for den enkelte å lykkes, men også for å prestere bedre.

Dette budskapet kan synes å være tilstede også i diskursen om et individorientert læringssyn. Diskursen viser at dokumentene bærer på en forståelse om at elevene selv har et ansvar for egen læring, og at det er ønskelig at elevene skal bli mer bevisst over egen læring og fremgang. Et eksempel kan være: «(...) elevene i fremtidens skole har et mer bevisst forhold til sitt eget læringsarbeid og den faglige progresjonen er tydeligere i alle fag og på alle trinn (...)» (NOU: 2015: 8, s. 55). Å ha et bevisst forhold til sitt eget læringsarbeid kan ses i sammenheng med dokumentenes vektning av selvregulert læring. I deler av utdanningspsykologien ses elevers evne til å kunne regulere egen læring i sammenheng med akademisk suksess (Vassallo 2013). Som vi så teorikapitlet møter selvregulerte elever læringsutfordringer på en produktiv og strategisk måte. I lys av dette, kan det se ut til at det vektlegges et individorientert læringssyn, med hensikt om å øke prestasjonsnivået til den enkelte.

Det samme budskapet kan sies å være synlig i diskursen om elevsentrert opplæring, hvor begrepet tilpasset opplæring er særlig sentralt. I utgangspunktet viser denne diskursen at Ludvigsen-utvalget vektlegger en form for pedagogisk praksis, ut over det ser jeg det som

fruktbart å tolke dens eksistens i lys av de andre diskursene. Gjennomgående i dokumentene vektlegges en argumentasjon som omhandler å fremme både læring og kompetanseutvikling hos elevene. Slik jeg ser det, uttrykker diskursen om en elevsentrert opplæring dette ved å formidlet et budskap om at tilpasset opplæring kan være et virkemiddel i å styrke prestasjonsnivået i skolen.

4.4.3 Elevene må bli mer selvstendige i sitt læringsarbeid

Ludvigsen-utvalget vektlegger særlig selvregulert læring og metakognisjon. Dette kommer til uttrykk i flere av diskursene, hvor selvregulert læring synes å være nært knyttet til elevers kompetanseutvikling. Selvregulert læring blir i liten grad problematisert, og det blir aldri eksplisitt uttrykt hvilke tilnærming til selvregulert læring utvalget bruker. Sett i lys av diskursen om en elevsentrert opplæring, kan det se ut til at utvalget bruker en sosiokulturell tilnærming til selvregulert læring. Mens diskursen om et individorientert læringssyn og den nyliberale diskursen synes å heller basere seg på de faktorene som regnes som felles forutsetninger for selvregulert læring.

Med dette som utgangspunktet samsvarer diskursenes fremstilling av selvregulert læring med Boakaerts og Corno referert i Vassallo (2013, s. 45) diskusjon om hvilke elementer som inngår når elever regulerer egen læring. Som Boakaerts og Corno referert i Vassallo (2013, s.45) viser, handler dette om å kunne tilpasse og omstille sine tanker, følelser og handlinger. Disse elevene er opptatt av å endre seg på best mulig måte, for å møte de krav som stilles til dem. Læringsstrategier er dermed en viktig del av elevens evne til å regulere og påvirke eget læringsutfall. Som blant annet Newman (2002) hevdet, brukes læringsstrategier i denne sammenheng for å fremme læring og oppnå mål. En viktig forutsetning for selvregulert læring er dermed at en må kunne evaluere sin egen læringsprosess.

Med dette som bakteppe, tolker jeg diskursenes sterke vektlegging av selvregulert læring som å formidle et latent budskap knyttet til elevers selvstendighet. Det kan se ut til at det er ønskelig at elever i fremtidens skole skal være mer selvdeve og mer målorientert i sitt læringsarbeid, enn det vi ser i dagens skole. Dette kan også knyttes til budskapet om å øke elevers prestasjonsnivå.

4.5 Intertekstualitet

En vanlig form for intertekstualitet kalles manifest intertekstualitet, som viser til de kilder, aktører og forskning som teksten helt åpenlyst henviser til (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 84). Gjennom å analysere tekstens intertekstualitet kan man få innblikk i dokumentenes relasjon til verden og hvordan dette er med på å underbygge dokumentenes budskap.

Den manifeste intertekstualiteten i NOU-ene om fremtidens skole vises gjennom å referere til styringsdokumenter som Meldinger til Stortinget, opplæringsloven, og andre politiske dokument hentet fra Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, og diverse offentlige utredninger. I kapittel 1 i delutredningen blir det blant annet fremhevet at bakgrunnene for utvalget er beskrevet i Meld. St. nr 20 (2012-2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (NOU 2014: 7, s. 13).

Argumentasjonen i både del- og hovedutredningen er særlig opptatt av å bruke skolens samfunnsmandat som utgangspunkt for sine anbefalinger. I delutredningen beskrives formålsparagrafen i sin helhet, mens i hovedutredningen nevnes bare utdrag. Hvordan skolens samfunnsmandat omtales varierer gjennom begge dokumentene. Her brukes både skolens dannelses- og kvalifikasjonsoppdrag, skolens samfunnsoppdrag og skolens samfunnsmandat.

Styringsdokumentene og andre politiske dokument blir ofte henvist til i form av beskrivende informasjon. Ofte for å beskrive dagens situasjon i skolen eller i samfunnet for øvrig. Et eksempel kan være, sitatet: «Samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold, og individualisering gir behov for å legge økt vekt på demokratisk deltakelse og det å leve sammen i et samfunn» (NOU 2015: 8, s. 20), som referer videre til Meld. St. nr. 6 (2012-2013): *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap* (NOU 2015: 8, s. 20).

Dokumentenes manifeste intertekstualitet vises også gjennom henvisninger til forskning, undersøkelser og øvrig faglitteratur. Forskningslitteratur eller studier blir gjerne omtalt i teksten som «Læringsforskning legger vekt på (...)», «Studier viser (...)» eller «Forskningen understreker (...)» (NOU 2014: 7, NOU 2015: 8). Fotnotene viser imidlertid at disse kildehenvisningene ofte favner over et vidt spekter av kilder, fra private organisasjoner til øvrig faglitteratur. De private organisasjonene som utpeker seg er National Research Council 2000 (USA) og OECD Publishing (USA). Den øvrige faglitteraturen synes å være basert i stor grad på tradisjoner innen læringspsykologi. Den spesifikke kilden blir i liten grad omtalt med navn direkte i teksten, med unntak av beskrivelser av spesifikke prosjekter og resultater fra undersøkelser som OECD, PISA og TALIS. Referanser knyttet til forskning, studier, analyser

og undersøkelser blir ofte brukt i sammenheng med å gi en kort forklaring på hva noe er, argumentere fram et poeng, eller for å fremstille et «problem» og diskutere alternative løsninger. Største parten av disse kildene er av internasjonal litteratur og da i særlig grad fra USA.

Delutredningen blir omtalt å være et kunnskapsgrunnlag som hovedutredningen bygger på. Store deler av dette kunnskapsgrunnlaget er basert på «sentrale prosjekter og rammeverk som ser på kompetanser for det 21. århundre» (NOU 2014: 7, s. 117). Dette er i all hovedsak internasjonale prosjekter som DeSeCo, P21, ISTE Standards og KeyCoNet¹¹, hvorav de fleste også er USA-basert. DeSeCo er for eksempel en underaktør for OECD. P21 er et samarbeid mellom private aktører, utdanningsledere og nasjonale utdanningsledere, grunnlagt i USA i 2002 (NOU 2014: 7, s. 118). ISTE standards har også sitt opprinnelige opphav fra USA, men enkelte skoler i Norge og i andre land bruker rammeverket som er utviklet i prosjektet (NOU 2014: 7, s. 122). Prosjektet KeyCoNet er utviklet i regi av det europeiske kvalifikasjonsrammeverket. Disse og flere andre prosjekter blir beskrevet og senere henviset til som «prosjektene». Prosjektene tillegges mye vekt da «Utvalget vil legge kunnskapsgrunnlaget fra prosjektene som omhandler kompetanser for det 21. århundre til grunn for hovedutredningen» (NOU 2014: 8, s. 129).

I delutredningen henvises det også til en oppsummering av innspill fra norske organisasjoner. Disse er blant annet Utdanningsforbundet, LO, Akademikerne og NHO m.fl.. I teksten omtales de som «organisasjonene». I denne sammenheng refereres det ikke til hvilke organisasjon som hevder hva. Eksempelvis, «Skolen beskrives av organisasjonene som (...)», «Mange av organisasjonene legger vekt på (...)» eller «Nesten alle organisasjonene mener at (...)» (NOU 2014: 7, s. 126).

Delutredningen fremstår som mer drøftende i sin argumentasjon enn hovedutredningen. Samtidig formidles dokumentenes budskap tydeligere i hovedutredningen, da hovedutredningen argumentere sterkt for sitt syn og sine anbefalinger. Både del- og hovedutredningen baserer seg på et stort spekter av evalueringer og på øvrig faglitteratur. Disse blir også sjeldent referert direkte til i teksten og er av både nasjonal og internasjonal art. Alle kildehenvisningene vises gjennom fotnoter som blir utdypet nederst på siden.

¹¹ P21 står for Partnership for 21st Century Skills, ISTE står for International Society for Technology in Education, og KeyCoNet står for European Key Competence Network on School Education.

4.6 Oppsummering

I dette kapitlet har funnene som ble identifisert gjennom arbeidet med diskursanalysen blitt presentert. Gjennom analysen kunne jeg etablere en diskursorden. Sett fra mitt perspektiv representerer diskursorden skolens samfunnsmandat, der dokumentenes forståelse av samfunnsmandatet opererer som en plattform for diskursene. Videre i dette kapitlet ble den enkelte diskurs presentert. Totalt ble åtte diskurser på ulike nivå og med ulik styrke identifisert. Gjennom analysetegene fikk jeg innsikt i latente budskap i dokumentene. Disse uttrykkes gjennom diskursene. Til sist i dette kapitlet ble dokumentenes intertekstualitet beskrevet. Dokumentenes intertekstualitet bidrar til å underbygge diskursenes eksistens. I neste del av oppgaven skal jeg drøfte de nevnte funnene opp mot oppgavens teoretiske rammeverk.

Kapittel 5. Drøfting

Målet med denne masteroppgaven har vært å finne hvilke diskurser som er fremtredende i Ludvigsen-utvalgets to utredninger, med fokus på elevers kompetanseutvikling. I tilknytning til oppgavens problemstilling ble det utformet tre underspørsmål. I dette kapitlet vil jeg søke å besvare disse ved å drøfte mine funn opp mot det teoretiske rammeverket. Det første underspørsmålet handler om hva som kan se ut til å være diskursenes underliggende premissgiver. I sammenheng med dette har jeg valgt å drøfte hvorvidt OECD kan være en aktuell premissgiver. Her sammenligner jeg noen av diskursene med OECDs utdanningsideologi og samfunnsforståelse. Videre i dette kapitlet tar jeg for meg oppgavens andre underspørsmål, og drøfter de latente budskapene som ble identifiseres gjennom diskursanalysen. Til sist søker jeg å besvare oppgavens tredje og siste underspørsmål, som peker på hvorledes diskursene kan ses i sammenheng med skolens samfunnsmandat. Her er det flere elementer som kunne være interessant å drøfte, med tanke på oppgavens omfang har jeg valgt ut noen av disse. Først drøfter jeg hvorledes diskursene kan ses i lys av et dannelsesperspektiv, og deretter hvorledes diskursene kan ses i sammenheng med det sosiale aspektet ved skolens samfunnsmandat.

5.1 En sammenligning

Dokumentenes intertekstualitet viste at OECD er en sentral aktør i Ludvigsen-utvalgets utredninger. Store deler av utvalgets diskusjon blir gjort på bakgrunn av forskning presentert av OECD. I lys av dette er det fruktbart å sammenligne diskursene med OECDs utdanningsideologi og samfunnsforståelse. Fordi Ludvigsen-utvalget bruker politiske aktører som OECD, er det interessant å se om dokumentene åpner for OECDs utdanning- og samfunnsforståelse i sitt kunnskapsgrunnlag. Slik jeg ser det, kan dette i så fall gi konsekvenser for den sosiale virkeligheten som blir representert i del- og hovedutredningen.

Fra mitt perspektiv er det fruktbart å sammenligne OECDs utdanningsideologi og samfunnsforståelse med særlig tre av diskursene. Disse er markedsdiskursen, kompetansediskursen og den nyliberalistiske diskursen. De andre diskursene som er fremtredende i utredningene hadde også vært interessant å sammenligne med OECD, men vil ikke bli referert til i denne delen av kapitlet. Markedsdiskursen, kompetansediskursen og

den nyliberalistiske diskursen synes å ha tydeligere likhetstrekk og er derfor mer aktuell for en sammenligning.

Et kjennetegn ved OECDs utdanningsideologi er at den baserer seg i stor grad på humankapital-tenkning. Oppsummert handler dette om forståelsen om at utdanning spiller en avgjørende rolle for nasjonens økonomiske utvikling- og konkurransevne. Denne forståelsen er også fremtredende i de analyserte dokumentene, og danner derfor en markedsdiskurs. Markedsdiskursen fremmer, i likhet med OECD, at kunnskap, informasjon og teknologi er drivkraften i produksjon og vekst (OECD, 1996). Med dette viser diskursen hvordan utdanning og næringslivets kvalifikasjonskrav kan være nært relatert. Dette er i tråd med OECDs styringsdokumenter som argumenterer for at en høyt kvalifisert og kompetent befolkning skal stimulere og øke medlemslandenes økonomi (OECD, 1996). Intensjonen om at en høyt kvalifisert og kompetent befolkning skal bidra til å øke samfunnsøkonomien, uttrykkes også i dokumentenes kompetansediskurs. Kompetansediskursen må derfor ses i lys av markedsdiskursen.

Kompetansediskursen uttrykker et fokus på viktigheten av å kunne anvende kompetanser i komplekse og varierte situasjoner. Dette er en av hovedargumentene til Ludvigsen-utvalget i sin forståelse av kompetansebegrepet (NOU 2015: 8, s. 41). Dette samsvarer i særlig grad med OECDs tolkning og beskrivelse av kompetanse, slik det uttrykkes gjennom DeSeCos rammeverk for nøkkelkompetanser (OECD, 2005, s. 4).

Også i en senere studie¹² knytter OECD kompetansebegrepet til elevers evne til å møte komplekse krav, hvor personlige forutsetninger som inkluderer holdninger og ferdigheter regnes som avgjørende. Elever som kan bruke kunnskaper og ferdigheter for å analysere, drøfte og kommunisere, løse og tolke problemer innenfor såkalte «varierte situasjoner» blir betraktet som kompetent (Ananiadou and Claro, 2009, s. 7). Denne formen for kompetanse blir hevdet å være relevant for elevers mulighet for livslang læring. Sett fra OECD sitt perspektiv, handler livslang læring om motivasjon for å lære, oppfattelse av eget selvbylde og læringsstrategier (OECD, referert i Ananiadou and Claro, 2009, s. 7). I lys av dette er det ut til at kompetansediskursen samsvarer med OECDs kompetanseforståelse. Interessante elementer er oppfattelsen av det å være kompetent, læringsstrategier og motivasjonens rolle, og vektleggingen av elevers evne til å løse problemer.

¹² 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries, OECD Education working Papers No. 41, OECD Publishing.

Som vi så tidligere i oppgaven hevder flere utdanningsforskere at OECD uttrykker en nyliberalistisk samfunnsforståelse¹³. Dette kan være fordi OECD vektlegger kompetanser som regnes å være særlig relevant i kunnskapsintensive samfunn, hvor formålet er samfunnsøkonomisk begrunnet (Ananiadou og Claro, 2009).

På bakgrunn av dette hevder både Stray og Hovdenak (2015, s. 70) og Vassallo (2013) at OECD antyder at samfunnet bør være styrt av markedsøkonomiske prinsipper. Disse kan i nyliberalistiske termer representerer fri konkurranse, valgfrihet og ansvar for eget liv (Stray og Hovdenak, 2015, s. 70). Valgfrihet og ansvar for egen læring kan i utdanningspolitisk sammenheng knyttes til selvbestemmelse og autonomi (Kristiansen, 2012). Fri konkurranse kan imidlertid tolkes som å være et prinsipp for næringslivets overlevelse (Markedsøkonomi, 2014).

I denne sammenheng er det viktig å påpeke at denne forestillingen av samfunnet aldri blir eksplisitt fremmet i dokumentene, men slik jeg ser det ligger det implisitte føringer i utvalgets argumentasjon som kan tolkes å representere et samfunn som fordrer noen av disse prinsippene. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom den nyliberalistiske diskursen.

Den nyliberalistiske diskursen representerer i likhet med OECDs samfunnsforståelse, at samfunnet må forstås som et kunnskapsintensivt samfunn hvor den enkelte må tilpasse og omstille seg etter arbeidslivets krav og forventinger (NOU 2014: 7, s. 13). Den nyliberalistiske diskursen støttes av både markedsdiskursen og kompetansediskursen. Som allerede nevnt, viser markedsdiskursen at kunnskap og kompetanse regnes som viktige element i samfunnets økonomiske utvikling. Dette er i tråd med både OECDs samfunnsforståelse og nyliberalistisk tenkning.

I dokumentene vektlegges en kompetanseforståelse som handler om å kunne bruke kompetanser på tvers av og i ulike situasjoner. Dette tolker jeg som å være tilpassings- og omstillingsdyktig. Individuer som kan tilpasse- og omstille seg etter omgivelsenes krav ser også ut til å være særlig verdsatt i OECDs utdanningsideologi og innenfor nyliberalistiske termer.

I denne sammenheng er det fruktbart å trekke inn Ludgvisen-utvalgets forståelse og vektlegging av selvregulert læring. Selvregulert læring som praksis representerer noen elementer som kan være relevant å se i sammenheng med DeSeCos rammeverk. Innenfor

¹³ Karlsen 2011, Sjøberg 2014, Stray og Hovdenak 2015

dette rammeverket vekter DeSeCos viktigheten av individets evne til å tenke på egenhånd, ta ansvar for egen læring og sine egne handlinger (Ananiadou og Claro, 2009, s. 7).

Sett i forhold til de markedsøkonomiske prinsippene som ble skissert ovenfor, kan det se ut til at selvregulert læring kan være et viktig aspekt også i en nyliberalistisk samfunnsforståelse. Betraktet fra et nyliberalistisk ståsted kan det tenkes at elevers evne til å regulere og påvirke egen læring representerer autonomi. I tillegg kan det tenkes at personers beherskelse av selvregulert læring kan bidra til at den enkelte er bedre rustet til å konkurrere i kunnskapsintensive omgivelser, kanskje særlig fordi selvregulert læring innebærer å være strategisk, målorientert og tilpasningsdyktig (Vassallo, 2013).

5.1.1 OECD og humankapital – underliggende premissgivere?

At markedsdiskursen, kompetansediskursen, og den nyliberalistiske diskursen synes å ha flere likhetstrekk med OECDs utdanningstenkning, kan imidlertid ses som en konsekvens av økt globalisering. Som vi så tidligere i oppgaven handler dette om at blant annet kunnskap og ideologier ikke er tilknyttet nasjonale landegrenser. At OECD kanskje fungerer som en underliggende premissgiver for diskursene henger gjerne sammen med det Stray og Hovdenak (2015) kaller for en internasjonalisering utdanning. I lys av dette kan det tenkes at innholdet i den norske skolen preges av de ideologier som opererer på det globale markedet, og som her får status som en legitim kunnskapsformidler. Mye kan tyde på at OECD har fått en slik status, og at norsk utdanning er en aktiv deltaker på det globale markedet. Slik jeg ser, kan det globale markedet ses i sammenheng med nyliberalistisk tenkning, der økonomiske faktorer og prinsipper knyttet til konkurranse er essensielt for markedets overlevelse. Hvis det er rimelig å hevde at norsk utdanning er en del av det globale markedet, hvor OECD står som en viktig aktør, er det kanskje grunn til å tro at norsk utdanningspolitikk vil bli påvirket av et kunnskapssyn der økonomi og konkurranse vektet. Slik jeg ser det, kan den instrumentalistiske dreiningen som norsk utdanningspolitisk retorikk hevdes å ha fått knyttet til dette.

Med disse refleksjonene som bakteppe, og på bakgrunn av dokumentenes intertekstualitet, og i tillegg til de nevnte likhetstrekkende mellom diskursene og OECD, er det kanskje grunn til å tro at OECD opererer som en underliggende premissgiver for diskursene. Som vi så i teorikapittelet argumenteres det for at OECD fremmer en såkalt økonomi-instrumentalistisk kunnskapsforståelse. I så tilfelle er det gjerne behov for å spørre hvorvidt OECDs

utdanningsideologi virker inn på de forståelsene som dokumentene uttrykker. Kan det tenkes at diskursene fremmer en instrumentalistisk forståelse av skolens samfunnsmandat? Dette ser jeg som fruktbart å diskutere i forhold til dokumentenes latente budskap.

5.2 En diskusjon av de latente budskapene i dokumentene

Ved å kartlegge diskursene i Ludvigsen-utvalgets del- og hovedutredning, har jeg også fått innblikk det jeg tolker som latente budskap i dokumentene. Disse budskapene uttrykkes gjennom diskursene, og handler i korte trekk om, hvilke kompetanse som kan se ut til å være viktigst i fremtidens skole, at det er ønskelig å øke prestasjonsnivået i den norske skole, og at elever skal bli mer selvstendige i sitt læringsarbeid. Disse ble gjort rede for i funnkapittelet, og vil bli diskutert her.

Som vi så i funnkapittelet blir elevenes evne til å løse problemer trukket frem som en vesentlig del av deres kompetanseutvikling. Sett i sammenheng med OECDs beskrivelser av kompetansebegrepet kan vi se at problemløsning også vektes sterkt her. Fra mitt perspektiv kan det derfor se ut til at en sterk vektlegging av problemløsning i dokumentene, gir støtte til diskusjonen om hvorvidt OECD kan operere som en underliggende premissgiver for diskursene.

I funnkapittelet kunne vi også se at diskursene uttrykte et budskap relatert til en prestasjonsheving gjennom tilpasset opplæring. Dette ble særlig uttrykt gjennom diskursen om en elevsentrert opplæring. I teorikapittelet kunne vi se at idealet om tilpasset opplæring er et sentralt element i norsk utdanningspolitisk kontekst. Her oppmuntres det til en opplæring som baserer seg på elevens forutsetninger. At en slik diskurs er til stede i dokumentene var derfor ventet. Det som imidlertid er interessant er at diskursen kan regnes å være relativt svak, fordi den ikke knyttes til andre diskurser som deler samme forståelse som idealet om tilpasset opplæring bygger på. Dette kan for eksempel være en inkluderingsdiskurs, hvor idealet om like muligheter står sentralt. Eller forståelsen om at individers verdifulle bidrag til fellesskapet kommer til syne gjennom hvem man er, og ikke bare gjennom hva man kan prestere. I stedet kan diskursen om en elevsentrert opplæring tolkes i retning av et ønske om et høyere prestasjonsnivå i skolen.

I tillegg kunne vi se at diskursene formidler et budskap om at elever i fremtidens skole skal være mer selvdrevne og mer målorientert i sitt læringsarbeid enn hva vi ser i dagens skole. Fra mitt perspektiv kan også dette relateres til budskapet om å øke elevers prestasjonsnivå. Slik

jeg ser det, kan et overordnet budskap om å heve prestasjonsnivået i skolen begrunnes i en instrumentalistisk forståelse av skolens samfunnsmandat. Fra en slik betraktning kan ønske om å heve prestasjonsnivået i den norske skolen tolkes dit hen at nivået i dagens skole regnes å være for lavt eller ikke «godt nok».

Sett fra dette perspektivet, og i forhold til den utdanningspolitiske konteksten som ble skissert i teorikapittelet, kan det være fruktbart å diskutere hvilke innflytelse PISA undersøkelsene har fått i den norske skolen. Denne oppgaven har ikke sammenlignet de kompetansene som blir testet i PISA undersøkelsene og de kompetansene som vektlegges i fremtidens skole, og har derfor ikke grunnlag til å si om disse samsvarer. Slik jeg ser det, er det likevel fruktbart å trekke en parallell mellom hvilke innflytelse resultatene fra PISA undersøkelsene har hatt på et tidligere tidspunkt i norsk utdanningspolitikk, eksempelvis Kunnskapsløftet, og hvilke rolle de kanskje spiller i Ludvigsen-utvalgets utredninger. Som dokumentenes intertekstualitet viste, bygger delutredningen på et kunnskapsgrunnlag som baserer seg på resultater fra blant annet OECDs forskningsresultater, herunder PISA undersøkelsen. Hvis det er holdbart å hevde at dokumentene innehar et latent budskap med intensjon om å øke elevenes skoleprestasjoner, kan det diskuteres om hvorvidt dette baseres på hvilke nivå Norge ligger på i PISA undersøkelsene. I denne sammenheng må det være lov å spørre hva vi har et for dårlig prestasjonsnivå til. Presterer elever i den norske skolen for lavt til å styrke nasjonens konkurransevne? Og er elevenes prestasjoner for lave i de kompetansene OECD ønsker å fremme? Fra en slik tilnærming kan diskursene i enda større grad relateres til en instrumentalistisk forståelse av skolens samfunnsmandat.

Hvorvidt dette kan være problematisk avhenger av hvilket perspektiv man diskuterer det fra. Fra et nytteperspektiv kan det argumenteres for at et prestasjonsløft i den norske skolen vil gange de fleste. Hvis flere fullfører og består utdanningen med gode karakterer er det grunn til å tro at flere vil bli kvalifisert for attraktive yrker, noe som for eksempel kan gi en helsegevinst for den enkelte (Knudsen, 1992). I tillegg kan det her argumenteres for at et samfunn som representerer velferd og velstand, er avhengig av produksjon og økonomisk vekst. At skolen, som har fått et mandat i å kvalifisere fremtidige arbeidstakere, prioriterer kvalifikasjoner og kompetanser som stimulerer og bidrar til samfunnets økonomi, er i dette perspektivet positivt. Dette kan for eksempel være kompetanser som krever god forståelse av problemløsning, slik Ludvigsen-utvalget synes å vektlegge. At det er ønskelig at elevene skal bli mer selvstendig i sitt læringsarbeid er også å regne som positivt fra et nytteperspektiv. Fra dette perspektivet, kan det argumenteres for at elever vil bli dyktige i å jobbe på egenhånd og

på denne måten blir en ressurs for selv, noe som også kan være betydningsfullt på et samfunnsnivå.

Dersom dokumentene uttrykker en instrumentalistisk forståelse av skolens samfunnsmandat, kan det imidlertid tenkes at vi ser antydninger til et forsterket nytteperspektiv i norsk utdanningspolitikk. Fra et pedagogisk ståsted blir det relevant å diskutere om et forsterket nytteperspektiv i utdanningspolitikken vil ha konsekvenser for dannelsesperspektivet. Dette kan handle om hvorvidt nytteperspektivet kan komme til å overskygge dannelsesperspektivet, eller om det påvirker oppfattelsen av hva vi anser som dannelse i skolen.

Gjennom diskursanalysen kunne jeg identifisere en dannelsesdiskurs. Denne baserte seg i størst grad på en forståelse av hvordan elevene kunne utvikle en identitetsforståelse som gjør dem i stand til å overleve og lykkes i et kunnskapssamfunn. Dannelsesdiskursen kom til syne gjennom to andre fremtredende diskurser, demokratidiskursen og den nyliberalistiske diskursen. I det følgende skal jeg belyse disse diskursene gjennom et kritisk blikk, hvor de vil bli problematisert.

5.3 Dannelsesdiskurs?

I studier som har som formål å kartlegge fremtredende diskurser, er det som regel av interesse å drøfte hvilke elementer som ikke tas med i diskursenes fremstillinger. I denne oppgaven er det derfor fruktbart å trekke inn elementer som ikke nevnes i dannelsesdiskursene, men som kanskje burde vært sentrale her.

5.3.1 Demokratisk dannelse

Som vi så i funnkapittelet trekker dokumentene på en diskurs om demokratisk dannelse. Her handler det om at elevene skal utvikle en identitetsforståelse i skolen, gjennom å tilegne seg demokratisk kompetanse. Diskursen peker på viktigheten av at elevene identifiserer seg med demokratiske verdier og ser seg selv som en medborger i et demokratisk samfunn. Hva som regnes som demokratiske verdier nevnes retorisk et fåtall ganger i delutredningen, men vies ikke noe oppmerksomhet utover det. Det som synes å være viktig er fellesskapsaspektet knyttet til medborgeridentiteten. Det sentrale her er samhold gjennom et sosialt ansvar og aktiv deltakelse i fellesskapet. Som vi så tidligere i oppgaven, er skolen pålagt et demokratimandat. At dokumentene bygger på en diskurs om demokratisk dannelse er derfor ikke overraskende.

Som vist i teorikapittelet, hevder Kristiansen (2012) at medbestemmelse og selvbestemmelse er en viktig del av skolens demokratimandat. I denne sammenhengen brukes begrepene for å representere elevens rett til frihet og innsikt i personlige og pedagogiske anliggender. Medbestemmelse er et viktig element knyttet til vår demokratiforståelse, hvor det blant annet handler om å inkludere elever i beslutningsprosesser (Kristiansen, 2012). Begrepet selvbestemmelse knytter Kristiansen (2012) til en betraktning av elever som autonome individer. Både medbestemmelse og selvbestemmelse innebærer et ansvar som tillegges eleven i skoletiden (Kristiansen, 2012).

Ser vi på diskursen om demokratisk dannelse er sosialt ansvar og deltakelse i fellesskapet viktige uttrykk. Det er interessant at diskursen vektlegger viktigheten av en demokratiforståelse som rommer både et sosialt ansvar hos den enkelte og aktiv deltakelse i fellesskapet, uten at det fokuseres videre på prosessen rundt dette. Det vies liten oppmerksomhet rundt eventuelle konsekvenser av å tillegge personer et ansvar, eller hvordan man blir i stand til å ha et ansvar for både seg selv og andre. Kristiansens (2012) argumenterer for at ansvar, medansvar og selvstendighet må læres og utvikles. Dette ser jeg på som viktige poeng i denne sammenheng.

Slik jeg ser det, er prosessen rundt elevenes medbestemmelse en forutsetning for å kunne vise et sosialt ansvar og for å bli en aktiv deltaker i et fellesskap. Dette kan ses i lys av dannelsesperspektivet som ble skissert tidligere i oppgaven, som pekte på at mennesket formes i takt med sin egen subjektivitet og i møte med sine omgivelser. Et viktig poeng her kan være at medbestemmelse ikke kan påføres eleven uten at eleven har en subjektiv oppfattelse av hva dette innebærer. Fra mitt perspektiv kan dette understøttes av en pedagogisk praksis som vektlegger viktigheten av at lærer og elev forstås som likeverdige, men ikke nødvendigvis som likestilte i pedagogiske anliggender. Slik jeg ser, det er dette også viktig element i en drøfting av det nyliberale selvet.

5.3.2 Det nyliberale selvet

Den nyliberalistiske diskursen viser hvordan en forståelse av et nyliberalt selv er fremtredende i dokumentene. Dette handler om hvordan elevene skal utvikle selvforståelse og evner knyttet til kompetanse i å overleve og lykkes i et kunnskapssamfunn. Fra en slik tolkning, kan det sies at det nyliberale selvet representerer en dannelsesdiskurs som kanskje er på vei til å bli svært markant i utdanningspolitisk sammenheng. Her handler det om å ruste

opp individer slik at de tilegner seg relevant kunnskap, kompetanse, ferdigheter og verdier som er nødvendige for å kunne være fleksible i møte med raske samfunnsmessige krav, endringer og forventninger (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 8). Fra min tolkning kan det se ut til at den nyliberalistiske diskursen støtter og gir liv til dannelsen av det nyliberale selvet, ved å fremme omgivelser som påvirker og belønner en slik personlighetsutvikling. Det nyliberale selvet blir også støttet av kompetansediskursen. Kompetansediskursen underbygger en slik dannelsesdiskurs ved å betegne sider ved elevens personlighet og følelsesliv som kompetanser. I tillegg blir disse kompetansene satt i sammenheng med måloppnåelse og gode skoleprestasjoner, og er særlige sentrale for å kunne gjøre suksess i et komplekst samfunns- og arbeidsliv.

Som vi så i funnkapittelet er elevers tilegnelse og beherskelse av selvregulert læring en sentral del av forståelsen av den nyliberale selvet. Selvregulert læring har i denne oppgaven blitt betegnet som en pedagogisk praksis med det formål å gjøre elever mer selvstendige i sitt læringsarbeid. Som nevnt tidligere, argumenteres det for at i nyliberalistiske omgivelser belønnes en atferd som kan karakteriseres som å være selvstendig, der selvstendighet vises gjennom personers evne til å være selvregulerende, selvevaluerende, selvbevisst, strategisk og problemløser. Dette er elementer som samsvarer med både utvalgets tolkning av selvregulert læring, og Vassallos (2013) tolkning, som begge knytter sammen selvregulert læring med det å være omstillings- og tilpasningsdyktig.

På bakgrunn av dette er det noen elementer jeg ønsker å drøfte. Med tanke på at elevenes selvstendighet vektes i så høy grad, er det særlig interessant at dokumentene ikke tar høyde for en opplæring rundt elevers medbestemmelse og selvbestemmelse. Slik jeg ser det, problematiseres ikke elevers medbestemmelse eller selvbestemmelse, og det tas ikke med som en del av skolens dannelsesoppdrag. Slik som Kristiansen (2012) har vist, er kanskje ikke full selvbestemmelse særlig egnet i skolen. Men slik jeg ser det, er selvbestemmelse likevel en del av menneskets selvstendigjøring. Hvis det ligger et ønske om at elever skal bli mer selvstendig i sitt læringsarbeid, burde ikke opplæringen også handle om elevers mulighet til å forstå hva selvbestemmelse innebærer for den enkelte? Burde ikke opplæringen også rette et fokus på en læringsprosess knyttet til barn og unges relasjon til kunnskap om selvbestemmelsesretten? I stedet synes det som om dokumentene inkluderer selvregulert læring som en vei til selvstendighet. Der oppmerksomheten er rettet mot elevenes evne til å regulere egen læring, som også blir satt i sammenheng med å oppnå gode skoleresultater.

I lys av dette kan det tenkes at det nyliberale selvet representerer en dannelsesdiskurs som kan synes å være rettet mot såkalt nyttedannelse. Dette kan knyttes til en forståelse om at individet ser på seg selv som omstillingsdyktig, aktiv lærende og yrkesforberedt. Ut fra et slik syn kan dannelsen i skolen sies å representere ulike personlighetsorienterte kompetanser som den enkelte vil trenge for å overleve i kunnskapssamfunnet (Isaksen, 2011, s. 285). Dette kan tolkes som at elevenes identitetsforståelse handler om å se seg selv som selvstendig i et kunnskapsintensivt samfunn. Og kanskje også som ansvarlige for egne læringsresultater?

Dette er interessant å se i forhold til dannelsesperspektivet slik det ble skissert i teorikapittelet. Her ble den subjektive delen av dannelsesprosessen knyttet til menneskets relasjon til sin egen selvbestemmelse, selvstendighet og kritisk tenkning. Den objektive siden handlet om innflytelser fra menneskets ytre omgivelser som i en prosess påvirker og former den subjektive delen. Sett fra denne betraktningen, handler menneskets dannelsesprosess om menneskets relasjon til seg selv og sine omgivelser, hvor kritisk tenkning er et helt sentralt element. En alternativ diskurs til det nyliberale selvet, kan dermed handle om pedagogiske praksiser som ligger til rette for at elever kan få innsikt i og samtidig tilegne seg en subjektiv forståelse av det som oppfattes som relevant og nødvendig for sin egen lykke. Slik jeg ser det, burde dette være en aktuell fremstilling også i fremtidens skole, fordi utvalget skisserer her en samfunnskontekst som består av høye krav, ustabilitet, og endringer. Derfor er det interessant at dokumentene vektlegger viktigheten av eksempelvis, å være tilpasnings- og omstillingsdyktig, men ikke evnen til å være motstandsdyktig og i stand til å møte eller motstå press og konkurranse, som det kan tenkes at slik omgivelser preges av. Her skal det nevnes at uttrykket kritisk tenkning blir hyppig brukt retorisk sett i dokumentene. I tillegg nevnes også et livsmestringsfag, men slik jeg ser det, blir dette aldri utdypet eller problematisert i sammenheng med det som kan forstås som en dannelsesdiskurs.

5.4 En læringsidentitet?

Dokumentene trekker på flere diskurser som fremmer en individualisering av læringsinnholdet i skolen. Dette kommer særlig til syne gjennom diskursen om et individorientert læringssyn, kompetansediskursen og diskursen om en elevsentrert opplæring. Felles for disse diskursene er at de fremmer en forståelse av at læring og læringsinnholdet i skolen sentreres rundt eleven, og er avgjørende for elevens liv. Som diskursen om et individorientert læringssyn fremstiller, skal læring komme «innenfra», eleven må selv utvikle læring, men ved hjelp fra de hjelpemidlene som læringsmiljøet tilbyr. I all hovedsak handler

dette om støtte og veiledning fra læreren. Læringsstrategier inngår også som et hjelpemiddel for å fremme læring hos elevene, men også dette er noe de selv må lære å bruke. Det viktigste hjelpemiddelet er kanskje tilpasset opplæring.

Kompetansediskursen synes å formidle et individorientert læringssyn fordi sider med elevens personlighet betegnes som kompetanser, mer nøyaktig som sosiale og emosjonelle kompetanser (NOU 2014: 7, s. 37). De viktigste faktorene her er elevens motivasjon, læringslyst, utholdenhet og innsats. Disse ses som viktige komponenter i elevens tilegnelse og bruk av kompetanse. Slik jeg ser det, kan en utilsiktet konsekvens av et slikt læringssyn være at elevens evne til å tilegne seg og utvikle læring regnes som avgjørende for elevens skoleprestasjoner. Dette kan være problematisk, da det her aldri settes et kritisk søkelys på læringsinnholdet i seg selv. Sagt på en annen måte, hvis eleven ikke presterer tilfredsstillende på de kompetansekravene som er satt til ham, kan en forklaring her være at det er noe «galt» med eleven, fremfor at det er noe galt med læringsinnholdet, læringsmetodene eller de kravene som settes til eleven. Hvilke konsekvenser kan en slik oppfatning gi for den enkelte elevs selvbilde og selvforståelse?

Innenfor dette læringssynet kan det tenkes at elevene tillegges det Biesta (2014) kaller for en læringsidentitet. Som vi så i teorikapittelet, kan dette være problematisk fordi den enkeltes læringsidentitet ses her som et resultat av en naturligjøsring av elevens evne til å lære. Hvis det i tillegg er et sterkt fokus på at prestasjonsnivået i skolen er for lavt, er det grunn til å tro at dette vil legge et ytre prestasjonspress på både skolen og eleven. Kan det tenkes at et slikt press vil skape flere «skoletapere»? Kan det komme til å forsterke skolens reproduksjonsproblematikk? Slik jeg ser det, må dette problematiseres i lys av skolens ideal om like muligheter.

5.4.1 Like muligheter?

Som vi så i teorikapittelet har skoleverket blitt tildelt et mandat som bygger på det demokratiske prinsippet knyttet til rettferdighet. I norsk utdanningspolitikk handler dette om at alle elever skal ha like muligheter i utdanningssystemet uavhengig av sin sosiokulturelle bakgrunn. Skolen skal dermed skape muligheter for den enkelte. Som vi også så i teorikapittelet, indikerer flere undersøkelser at barns læringsutbyttet korrelerer med deres sosiokulturelle bakgrunn. Skolens ideal om å skape like muligheter har dermed vist seg å være vanskelig å realisere.

I denne sammenheng kan det være relevant å trekke en parallell mellom et individorientert læringssyn og relativistisk kulturteori. Oppsummert handler relativistisk kulturteori om at sosiale forskjeller uttrykkes gjennom ulike kulturforståelser. Disse kulturforståelsene kan ses i sammenheng med samfunnets lagdeling, der middelklassen har en kultur og arbeiderklassen har en annen. Fra dette perspektivet representerer imidlertid utdanningssystemet bare én type kultur, herunder middelklassens kultur. Middelklassen representerer den gruppen i samfunnet som har høyere utdanning, flest livsmuligheter og best livskvalitet (Knudsen, 1992, Gustavsen, 2011).

Innenfor middelklassens kultur hevder tilhengere av relativistisk kulturteori at abstrakte kunnskaper og ferdigheter, som for eksempel lesing og kommunikasjonsferdigheter, belønnes og favoriseres. Fra en slik betraktning ser det ut til at de elevene som behersker og har internalisert denne kulturen, også gjør det bra i utdanningssystemet. Som vist over, kunne Lareaus (2000) studie vise at middelklassens barn vokser opp i hjem som i større grad er preget av lekselesing, forventninger til skoleprestasjoner og lignende, enn arbeiderklassens barn.

Sett i lys av relativistisk kulturteori, og hvis vi tar utgangspunkt i et individorientert læringssyn, er det da rimelig å tro at dem som vokser opp i en annen kultur enn den som er etablert i skolen, ikke kjenner seg igjen i skolens krav og forventninger? Fra et slik perspektiv, kan det da tenkes at disse vil oppleve skolens læringskultur som fremmed og mer utfordrende, enn dem som har vokst opp i en kultur lik den skolen forfekter? Hvis dette er en rimelige tolkning, kan det argumenteres for at elevens tilegnelse av læring ikke nødvendigvis handler om personlige sider ved eleven, men om hvorvidt læringsinnholdet og skolens pedagogiske praksis er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger. Uten tilpasset opplæring eller ved mangelfull tilpasning til den enkelte elevs forutsetninger, har Kristiansen (2012) vist at det er eleven selv og sine foresattes ressurser som må kompensere for skolens mangelfulle opplæring. En slik læringssituasjon vil kanskje de færreste hevde at skaper like muligheter i utdanningssystemet.

Som vist over trekker dokumentene på en diskurs som omfatter tilpasset opplæring. Her synes det som at tilpasset opplæring anses som en forutsetning for å fremme læring, eller å øke prestasjonsnivået, til den enkelte elev. I denne sammenheng er det relevant å trekke inn Kristiansens (2012) kritikk av dagens forståelse av tilpasset opplæring. Som vi så i teorikapittelet, mener Kristiansen (2012) at dagens forståelse av tilpasset opplæring representerer et snevert syn på hva tilpasset opplæring burde innebære. Som diskursen

antyder, forstås tilpasset opplæring som en individorientert og individuell tilpasning. Kristiansen (2012) argumenterer i stedet for en tilpasset opplæring som favner over elevens tilhørighet til et fellesskap, og om en samarbeidskultur hvor tilpasset opplæring ikke bare måles og vurderes ut fra skolefaglige prestasjoner (Kristiansen 2012, s. 177). I forhold til dette hevder Kristiansen (2012) at tilpasset opplæring burde sikre den enkeltes rett til inkludering og deltakelse i fellesskapet. I denne sammenheng blir Kristiansens (2012) poeng om at lik rett til kunnskap burde stå som et overordnet ideal særlig viktig.

Fra mitt perspektiv kan dette ses i sammenheng med de to kunnskapsformene som ble presentert av Young (2009) tidligere i oppgaven, hvor lik rett til kunnskap som ideal kan representerer kunnskapsformen som omtales som «powerfull knowledge». Sett i lys av reproduksjonsproblematikken representerer skolens kunnskapsforståelse først og fremst «knowledge of the powerfull» (Young, 2009), og sikrer dermed ikke elevs rett til like muligheter. Slik jeg ser det, og med støtte i Kristiansens (2012) argumentasjon, krever lik rett til «powerfull knowledge» en problematisering av kunnskapsbegrepet i skolen. Dette vil også kreve en problematisering av betydningen av tilpasset opplæring.

Tidligere i dette kapitlet ble diskursen om en elevsentrert opplæring karakterisert som en svak diskurs, dette er fordi tilpasset opplæring ikke blir problematisert eller utdypet utover å representere en pedagogisk praksis. Slik jeg ser det, vil det kunnskapssynet man ligger til grunn ha stor betydning for hvordan man tilpasser opplæringen etter den enkelte elevs evner og forutsetninger. Med utgangspunkt i den instrumentalistiske retningen de andre diskursene synes å bevege seg i, er det kanskje enda større grunn til å etterlyse en problematisering her. Etter min tolkning utelater dokumentene en slik diskusjon, noe jeg vil betegne som problematisk, særlig med hensyn til idealet om like muligheter i skolen.

5.5 Oppsummering

I et forsøk på å besvare oppgavens underspørsmål, ble diskursene drøftet opp mot det teoretiske rammeverket i dette kapitlet. I denne sammenheng var mest hensiktsmessig å drøfte de ulike diskursene opp mot ulike deler av det teoretiske rammeverket.

Markedsdiskursen, kompetansediskursen og den nyliberalistiske diskursen var særlig aktuell i en diskusjon rundt hva som kunne være diskursenes premissgiver. Med utgangspunkt i oppgavens teorikapittel ble det antydnet at OECD kan være en mulig premissgiver for diskursene. Videre i dette kapitlet ble de latente budskapene i dokumentene diskutert opp

mot noen elementer i det teoretiske rammeverket. Her var særlig PISA undersøkelsene et tema. Deretter søkte jeg å svare på hvorledes diskursene kan ses fra et dannelsesperspektiv. I denne sammenheng ble diskursen om demokratisk dannelse og det nyliberale selvstendige gjenstand for problematisering. Til sist i kapitlet ble diskursen om et individorientert læringssyn og diskursen om en elevsentrert opplæring problematisert i lys av det sosiale aspektet ved skolens samfunnsmandat.

Kapittel 6. Avslutning

Denne masteroppgaven har søkt å svare på følgende problemstilling: *Med fokus på elevers kompetanseutvikling, hvilke diskurser er fremtredende i del- og hovedutredningen til Ludvigsen-utvalget?*

Gjennom diskursanalysen kunne jeg identifisere totalt åtte diskurser, som alle hadde et fokus på elevers kompetanseutvikling. Disse er: læringsdiskursen, diskursen om elevsentrert opplæring, diskursen om et individorientert læringssyn, markedsdiskursen, kompetansediskursen, og to diskurser om dannelse, herunder diskurs om demokratisk dannelse og den nyliberalistiske diskursen som representerer et nyliberalt selv. Diskursen om demokratisk dannelse trekker også på en diskurs om samfunnsintegrering. En redegjørelse av disse gjøres i funnkapittelet, og med dette har jeg søkt å svare på oppgavens problemstilling.

Diskursene representerer ulike innfallsvinkler i forhold til elevers kompetanseutvikling. Slik jeg tolker funnene, har for eksempel markedsdiskursen et samfunnsrettet fokus. Mens diskursen om et individorientert læringssyn, har eksempelvis et pedagogisk fokus. Et eksempel på en tredje innfallsvinkel kan være dannelsesperspektivet som representeres gjennom diskursene om dannelse. Grunnen til at diskursene dekker såpass ulike plasseringer kan ha en sammenheng med formålet til metoden, som var å kartlegge og kategorisere ulike forståelser i en tekst. I tillegg må de ulike innfallsvinklene til diskursene ses i lys av analysens diskursorden, der *feltet* ble identifisert som skolens samfunnsmandat. Med skolens samfunnsmandat som plattform for diskursene, var det forventet at diskursene ville representere ulike innfallsvinkler til elevers kompetanseutvikling.

I drøftingskapittelet forsøker jeg å drøfte analysens funn opp mot en kontekst som representerer et *rom* eller et bakteppe for skolens samfunnsmandat, forstått som en utdanningspolitisk kontekst. I denne sammenheng søker jeg å svare på om hvorvidt OECD kan operere som en premissgiver for diskursene. Gjennom en sammenligning mellom markedsdiskursen, kompetansediskursen og den nyliberalistiske diskursen, kunne jeg se at det var flere likhetstrekk mellom disse og OECDs utdanningsideologi og samfunnsforståelse. Sett fra min tolkning kan det se ut til at OECD spiller en sentral rolle i norsk utdanningspolitikk. At OECD kan operere som premissgiver for diskursene er dermed ikke utenkelig. Samtidig er dette et tolkningsspørsmål, og de sammenhenger jeg har avdekket må leses som en konstruksjon av min forforståelse og fortolkning.

Med forbehold om dette, kan en av hovedfunnene i oppgaven ses i lys av OECDs mulige innflytelse på norsk utdanningspolitikk. I denne diskusjonen ble det stilt spørsmålsteget til om dokumentene kan bære på en instrumentalistiske forståelse av skolens samfunnsmandat. Dette ble diskutert i sammenheng med problemstillingens andre underspørsmål som omhandlet latente budskap i dokumentene. Slik jeg ser det, kan det se ut til diskursene uttrykker et implisitt budskap der elevers kompetanseutvikling handler om å forbedres dagens prestasjonsnivå. I tillegg kan det se ut til at det ligger et budskap om at elevenes utvikling av kompetanse skal bidra til at elevene blir mer selvstendig i sitt læringsarbeid. Disse budskapene kan sies å være latente fordi de uttrykkes gjennom diskursenes fremstillinger. På bakgrunn av dette, kan en av oppgavens hovedfunn være at Ludvigsen-utvalgets utredninger både bærer preg av og fremmer en instrumentalistisk forståelse av elevers kompetanseutvikling, og dermed også av skolens samfunnsmandat.

Gjennom problemstillingens tredje underspørsmål søkte jeg å svare på hvorledes diskursene kan ses i lys av både et dannelsesperspektiv og det sosiale aspektet ved skolens samfunnsmandat. I denne sammenhengen drøftet jeg diskursen om demokratisk dannelse i lys av et dannelsesperspektiv som omhandler menneskets dannelsesprosess. I denne diskusjonen var elementer som medbestemmelse og selvbestemmelse sentral. Slik jeg ser det, kan det være viktig at fremtidens elever viser et sosialt ansvar og deltar aktivt i og for fellesskapet. Men kanskje viktigere er den pedagogiske prosessen rundt dette, der elementer som medansvar og selvbestemmelse læres og utvikles. På bakgrunn av dette, kan et hovedfunn være at selve dannelsesprosessen som kan knyttes til elevers utvikling av demokratisk kompetanse, synes å være fraværende i dokumentene. Fra mitt perspektiv vektlegges i stedet en dannelsesprosess knyttet til et arbeidskvalifisert jeg, forstått som det nyliberale selvet. Med fokus på elevers kompetanseutvikling, kan det se ut til dannelse i fremtidens skole handler om at elever skal bli fleksible, kvalifiserte og kompetente til et arbeidsliv som stiller store krav til den enkelte. Med bakgrunn i dette, ser det dermed ut til at dannelsesprosessen rundt nyttedannelse er særlig til stedet i dokumentene, og kan karakteriseres som et av oppgavens hovedfunn.

I lys av det sosiale aspektet ved skolens samfunnsmandat, ble idealet om like muligheter drøftet. I denne sammenheng var det fruktbart å trekke inn diskursen om et elevsentrert opplæringssyn, hvor begrepet tilpasset opplæring er sentralt. Fra mitt perspektiv kan det se ut til at en sikring av elevers rett til like muligheter i skolen, burde også involvere et ideal om lik rett til «powerfull knowledge». Slik jeg ser det, krever dette en problematisering av både kunnskapsbegrepet og av tilpasset opplæring. Etter min tolkning, ser det ikke ut til at tilpasset

opplæring blir utdypet eller problematisert i dokumentene, utover å representere en pedagogisk praksis. Dette kan karakteriseres som en av oppgavens hovedfunn.

For videre forskning kunne det vært interessant å studere fenomenet tilpasset opplæring i sammenheng med et ideal i skolen som omhandler lik rett til kunnskap. I forhold til dette kunne det vært fruktbart å se på hvilke utfordringer vi kanskje kan stå ovenfor med en reel realisering av tilpasset opplæring. Hvilke forståelse av både kunnskap og tilpasset opplæring skulle lagt til grunn for en slik operasjonalisering? Kanskje ville en studie som omhandler elevers kompetanseutvikling slik det utarter seg i praksis være et relevant tema i denne sammenheng.

Diskursanalyse har vært en fruktbar metode for å kunne besvare denne oppgavens problemstilling. Diskursanalytisk tilnærming til et forskningsområde innebærer at de sammenhenger og konklusjoner som gjøres her blir forstått som fortolkninger. Dette har jeg tatt forbehold om i et forsøk på å kategorisere ulike forståelser i en tekst, for å deretter kunne problematisere disse. Diskursene som ble identifisert, og de funnene som er blitt problematisert i denne oppgaven, bidrar likevel til å sette et søkelys på hva som kan forstås som legitim kunnskap, læring og kompetanse i en norsk utdanningspolitisk kontekst. Oppgavens funn belyser faktorer som er i tråd med aktuelle problemstillinger innenfor det pedagogiske fagfeltet. Med dette tilføyer min studie en utvidet innsikt i pedagogiske problemstillinger knyttet til den utdanningspolitiske konteksten.

Referanseliste

- Arena. (2016). I: *Språkrådet : bokmålordboken*. Hentet 29.10.16 fra:
<http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=arena>
- Ananiadou, K. og M. Claro (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*. (41), OECD Publishing. Hentet 21.09.16 fra: http://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154
- Bakken, A., og J. I. Elstad (2012). *For store forventinger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA rapport 7/12, Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and The Neo-Liberal Imaginary*. London: Routledge.
- Biesta, J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bourdieu, P., og J. C. Passeron (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bæck, U. K. (2011). Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjoner av intelligente barn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (6), 413-421, Hentet fra:
<https://www.idunn.no/npt/2011/06/art06>
- Børhaug, F. B. (2007). *Skolen mot rasisme : en sammenligning av antirasistiske verdier i fransk og norsk læreplandiskurs*. (Doktorgradsavhandling, Pedagogisk forskningsinstitutt). Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Dale, E. L., N. Gilje., og S. Lillejord (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet?*. Oslo: Cappelen Damm akademisk AS.
- Doseth, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I: Steinsholt, K., S. Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Dumont, H., D. Istance., F. Benavides (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet*, (5). Hentet 01.7.16 fra: <http://ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>
- Grønmo, S. (2010). *Samfunnsvitenskapelige metoder*, (3 utg.). Bergen: Fagbok forlaget.
- Gustavsen, K. (2011). *Sosiale ulikheter i oppvekst – en humanitær utfordring*. Rapport 283 – 2011, Telemarksforskning. Hentet fra: https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjYut9onQAhWHVSwKHYSiB5cQFggbMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.telemarksforskning.no%2Fpublikasjoner%2Ffiler%2F1881.pdf&usg=AFQjCNE0XfLEv3SbGN_Rq5vrfBA6aCvJxQ
- Hadwin, A. F., S. Järvelä., og M. Miller (2011). Self-regulated , co regulated, and socially shared regulation of learning. I: Zimmerman, B. J., og D, H, Shunk (red.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- Haugen, I. B. (2011). *Helheten er mer enn summen av delene : En diskursanalyse av hvordan samarbeid mellom lærere beskrives i nyere utdanningspolitiske dokumenter*. (Masteroppgave, Institutt for pedagogikk). Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet.
- Heggen, K. (2013). Nytt landskap og nye rammer for utdanning. I: Heggen, K., H. Helland., J. Lauglo., *Utdannings sosiologi*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Helland, H. (2013). Hvem får best karakter og hvordan kan prestasjonsforskjeller forklares? I: Heggen, K., H. Helland., og J. Lauglo., *Utdannings sosiologi*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hovdenak, S. S. og J. H. Stray (2015). *Hva skjer med skolen? : En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1900-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Isaksen, V. (2011). Evidensbasert praksis og dannelse: Pedagogisk praksis – i spenningsfeltet mellom evidens og dannelse. I: Steinsholt, K., S. Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Karlsen, G. E. (2011). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B., og K. Sivesind (2009). Skolens samfunnsmandat – med eller uten anførselstegn. *Bedre skole*, (1), 50-53. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/Fagtidsskrift/--Bedre-Skole/Arkiv/2009/Nr-12009/>
- Knudsen, K. (1992). Utdanning I: Øyen, E, (red.), *Sosiologi og ulikhet* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Knudsen, O. F. (2016). OECD. I: *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/OECD>
- Korsgaard, O. og L. Løvlie (2003). Innledning. I: Slagstad, R., O. Korsgaard og L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger*, Oslo: Pax Forlag A/S.
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning, om tilpassing, seleksjon og reproduksjon*. Oslo: Unipub.
- KUF. (2000). *Forprosjekt om utvikling av et nasjonalt kompetanseregnskap*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-fra-for-prosjekt-kompetanseberet/id105802/?q=Forprosjekt om utvikling av et nasjonalt kompetanseregnskap](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-fra-for-prosjekt-kompetanseberet/id105802/?q=Forprosjekt+om+utvikling+av+et+nasjonalt+kompetanseregnskap)
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Kunnskap gir muligheter for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/solberg/Regjeringens-satsingsomrader/Regjeringens-satsingsomrader/kunnskap-gir-muligheter-for-alle1/id2407186/>
- Kunnskapsdepartementet (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. nr. 28 2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=Meld. St. 28](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=Meld.+St.+28)
- Kunnskapsdepartementet. (2007) *Presentasjon av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/presentasjon-av-kunnskapsloftet/id481385/?q=kunnskapsloftet>

Kunnskapsdepartementet (2006-2007). ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St. meld. nr. 16. 2006 – 2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?q=Stortingsmelding nr 16](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?q=Stortingsmelding%20nr%2016)

Kunnskapsdepartementet (1997-1998). *Kompetansereformen*. (St. meld. nr. 42. 1997 – 1998). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-1997-98-/id191798/sec2?q=Kompetansereformen#match_0

Lamont, M. (1994). *Money, Morals & Manners. The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lareau, A. (2000). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Lauglo, J. (2013). En sosiobiologisk delforklaring for sosiale forskjeller i skoleprestasjon? I: Heggen, K., H. Helland, og J. Lauglo., *Utdanningssosiologi*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Lauglo, J. (2008). Familiestruktur og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, Årg. 8, (1), 3-29.

Leseth, A. B., og S. M., Tellmann (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?*. Oslo: Cappellen Cappelen Damm akademisk.

Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I: Fangen, K., og Sellerberg, A (red.), *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Markedsøkonomi (2014). I: *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/markeds%C3%B8konomi>

Mathisen, C. W. (1997). *Diskursanalyse for statsvitere: hva, hvorfor, og hvordan*. Forskningsnotat 1/97, s. 1-3, Oslo: Institutt for statsvitenskap, UiO.

Neumann, I. (2002). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Newman, R, S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory into Practice, Volum 41* (2), 132-138. Hentet fra: <http://www.jstor.org.pva.uib.no/stable/pdf/1477465.pdf>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 08.10.16 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Norges offentlige utredninger (2015). I: *Jusleksikon*. Hentet 03.06.16 fra: http://www.jusleksikon.no/wiki/Norges_offentlige_utredninger
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole : Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?q=Fremtidens%20skole&ch=1#match_0
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke : Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?q=I%20f%20f%20c%20b8rste%20rekke&ch=2#match_0
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse : Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/?ch=1&q=>
- NOU 1997: 25. (1997). *Ny kompetanse : Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1997-25/id141157/?q=Ny kompetanse: Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1997-25/id141157/?q=Ny%20kompetanse%3A%20Grunnlaget%20for%20en%20helhetlig%20etter-og%20videreutdanningspolitikk)
- OECD. (2016). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Hentet 02.07.16 fra: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Executive Summary. Hentet 02.07.16 fra: <https://www.google.com/url?q=https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf&sa=U&ved=0ahUKEwiR2bnj-InQAhVIVSwKHUmWCA8QFggEMAA&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNEQs7k4wrMU1KMfJE3dZ4hjA0W0WA>

- OECD. (1996). *The Knowledge-based Economy*. Paris. Hentet 03.07.16 fra:
https://www.google.com/url?q=https://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf&sa=U&ved=0ahUKEwjcydWy-YnQAhVDWCwKHWntBTQQFggEMAA&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNHrCPbujN0S8KuJVz5_IWXkZOu8Dw
- Opplæringsloven. (2016). *Lov fra 17 juni 2016 nr. 673 om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Hentet 06.08.16 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1
- Opplæringsloven. (2008). *Lov fra 19. desember 2008 nr. 1424 om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Hentet 06.08.16 fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1
- Opplæringsloven. (2005). *Lov fra 17 juni 2005 nr. 660 om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Hentet 06.08.16 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1
- Perry, N. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 37 (1), 1-3. Hentet fra:
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3701_1
- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2016). *NOU-ar*. Hentet 03.06.16 fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokument/nou-ar/id1767/>
- Reindal, S. M. (2007). *Funksjonshemming, kroppen og subjektet : noen grunnlagsproblemer innenfor spesialpedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.), Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sakslind, R. (2008) Sosial ulikhet, I: Korsnes, O, (red.), *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, 1 (31), 30-43. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K., og S. Dobson (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse* (Doktoravhandling, Pedagogisk forskningsinstitutt). Universitet i Oslo, fakultet for utdanningsvitenskap.
- Sweetland, S. R. (1996). Human Capital Theory: Foundations of a Field of Inquiry. *Review Of Educational Research*, 66 (3), 341-359. Hentet 16.06.16 fra: www.jstor.org/stable/1170527?seq=1#page_scan_tab_contents
- Telhaug, A. og O. A. Mediås (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, D. E. (2016). Nyliberalisme. I: *Store norske leksikon*. Hentet 11.07.16 fra: <https://snl.no/nyliberalisme>
- Tjora, A. (2016). Sosialkonstruktivisme. I: *Store norske leksikon*. Hentet 15.10.16 fra: <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>.
- Ulleberg, P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn* (1), 65–80, Norsk senter for barneforskning. Hentet 21.09.16 fra: <https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwimqZii9YnQAhXJiywKHVPnAwIQFggbMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.ntnu.no%2Fdocuments%2F10458%2F19133685%2Fulleberg.pdf&usq=AFQjCNF2i-fKvYooRKtjIXnIqIUzpMH0og&bvm=bv.137132246.d.bGg>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Evalueringen av Kunnskapsløftet: 2006–2012* Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjc8f629InQAhVGVSwKHV3hDN0QFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.udir.no%2Fupload%2FRapporter%2FEVAKL_presentasjoner_sluttrapper%2FUDIR_Evaluering_Kunnskapsloftet_2012_korr3.pdf%3Fepslanguage%3Dn

[o&usg=AFQjCNF0FIAHtEPw9ceMYM3VYSHfZbKDNw&bvm=bv.137132246,d.b](http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/)

Gg

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet : Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Vassallo, S. (2013). *Self-regulated Learning: an application of critical educational psychology*. New York: Peter Lang Publishing.

Young, M. (2009). What are schools for? I: H. Daniels., H. Lauder., og J. Porter (red), *Knowledge, Values and Educational Policy*. London: Routledge.

Yang, J., og R. Valdes-Cotera (2011). *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Appendiks

Vedlegg 1.

Analysesteg 1.

Første telling av ord og begrep

Begrepene kunnskap, læring og kompetanse er ikke talt med. Dette er fordi de nevnes svært mange ganger i begge dokumentene, og de settes sammen med et stort antall andre begrep. Nøyaktig antall ganger de forekommer er derfor ikke av interesse for oppgavens problemstilling. Dette er fordi det er helt åpenbart at dokumentene har et utstrakt bruk av disse begrepene. En viss formening av deres forekomst har jeg likevel. I delutredningen opptrer begrepet kunnskap (inkludert kunnskapsløftet) over 400 ganger. I hovedutredningen opptrer det i noe mindre grad, ca 250 ganger. Begrepet kompetanse brukes over 900 ganger i begge utredningene. Begrepet læring opptrer sannsynligvis over 1000 ganger i begge utredningene.

Begrep	Antall ganger i delutredningen	Antall ganger i hovedutredningen	Antall ganger totalt
Relasjon	20	28	48
Realisere	9	20	29
Mulighet	56	50	106
Anvende	24	21	45
Forutsetning	52	45	97
Avgjørende	16	26	42
Behov	64	76	140
Økt	51	43	94
Krav	80	42	122
Personlig	35	16	51
Initiativ	8	16	24
Egen	90	83	173
Kvalitet	109	67	176
Formålsparagrafen	25	32	57
Kunnskapsløftet	104	46	150
Kreativ	28	62	90
Global	32	24	56

Teknologi	71	57	128
Individ (inkludert enkeltindivid)	50	18	68
Vurdere/Vurdering (og andre sammensatte ord som inkluderer vurdere)	456	435	891
Lokal	86	92	178
Relevans/relevante	41	118	156
Praktisk	64	71	135
Sosiale og emosjonelle	77	52	129
Kompetanseområde	7	97	104
Utvikling	269	403	672
Læringsprosess	18	30	48
Strategi (inkludert læringsstrategi)	92	75	167
Læringsstrategi	56	19	75
Læringsmiljø	34	25	59
Selvregulert læring	14	17	31
Regulere	5	40	45
Dybdelæring	38	57	95
Metakognisjon/metakognitiv/	25	42	67
Kommunisere	10	43	53
Kommunikasjon	56	41	97
Løsning (inkludert problemløsning)	50	65	115
Problemløsning	38	36	74
Løse	36	26	62
Oppgave	74	45	119
Byggesteiner	0	24	24
Refleksjon/reflektere	55	79	134
Fagspesifikk kompetanse	0	20	20

Fagovergripende kompetanse	59	57	116
Økonomi	20	33	53
Deltakelse	29	45	74
Samhandling	11	49	60
Samarbeid	78	108	186
Aktiv/aktivitet	95	47	142
Mestre/mestring	50	64	114
Motivasjon	62	29	91
Tilpasse	34	36	70
Legge til rette	16	36	52
Progresjon	79	102	181
Ansvarlig	12	21	33
Kompleks/kompleksitet	36	41	77
Kunnskapsgrunnlag	32	19	51
Ferdigheter	242	73	315
Holdning	65	31	96
Demokrati (inkludert demokratisk kompetanse)	50	55	105
Demokratisk kompetanse	8	21	29
Forstå/Forståelse	150	139	289
Verdi	53	47	100
Medborger	16	3	19
Kulturell (inkludert flerkulturell)	55	22	77
Mangfold	23	29	52
Utholden/Utholdenhet	13	20	33
Kompetansemål	88	15	103
Kompetanseorientering/ kompetanseorienterte	23	15	38
Kompetansebegrep	89	34	123

Innsats	26	12	38
Innovasjon	11	43	54
Teknologi	70	56	126
Livslang læring	21	2	23
Forskning	139	110	249
Alle elever	29	9	38
Fellesskap	17	22	39
Viktig	118	213	331
Kritisk tenkning	17	30	47
Endring	70	56	126
God	141	187	328
PISA	26	0	26
OECD	37	0 (40 som referanse)	37
Elevenes kompetanse	27	32	59

Første kategorisering av begrep

Begrep	Over 200 ganger totalt	Under 200 ganger og over 100 ganger totalt	Under 100 ganger og over 50 ganger totalt	Under 50 ganger og over 10 ganger totalt
Læring	Ca 2000			
Kompetanse	Ca 1800			
Vurdere/Vurdering	891			
Utvikling	672			
Kunnskap	Ca 650			
God	328			
Viktig	331			
Ferdigheter	315			
Forstå/forståelse	289			
Forskning	249			
Samarbeid		186		
Progresjon		181		
Kvalitet		176		
Egen		173		
Strategi (inkludert læringsstrategi)		167		
Aktiv/aktivitet		142		
Behov		140		
Refleksjon/reflektere		134		
Sosiale og emosjonelle		129		
Teknologi		126		
Endring		126		
Kompetansebegrep		123		
Krav		122		
Oppgave		119		
Fagovergripende kompetanse		116		
Løsning (inkludert problemløsning)		115		

Mestre/mestring		114		
Mulighet		106		
Demokrati (inkludert demokratisk kompetanse)		105		
Kompetansemål		103		
Forutsetning			97	
Kommunikasjon			97	
Holdning			96	
Dybdelæring			95	
Økt			94	
Motivasjon			91	
Kreativ			90	
Kulturell			77	
Kompleks/kompleksitet			77	
Læringsstrategi			75	
Problemløsning			74	
Deltakelse			74	
Tilpasse			70	
Metakognisjon/metakognitiv			67	
Løse			62	
Samhandling			60	
Elevenes kompetanse			59	
Læringsmiljø			59	
Formålsparagrafen			57	
Global			56	
Innovasjon			54	
Kommunisere			53	
Økonomi			53	
Mangfold			52	
Legge til rette			52	
Personlig			51	
Kunnskapsgrunnlag			51	
Læringsprosess				48
Kritisk tenkning				47

Anvende				45
Regulere				45
Avgjørende				42
Fellesskap				39
Kompetanseorientering/kompetanseorienterte				38
Innsats				38
Alle elever				38
OECD				37
Ansvarlig				33
Utholden/utholdenhet				33
Selvregulert læring				31
Demokratisk kompetanse				29
PISA				26
Initiativ				24
Livslang læring				23
Fagspesifikk kompetanse				20
Medborger				19

Andre kategorisering av begrep

Her kategoriseres de begrepene som nevnes dobbelt så ofte i forhold til den ene eller den andre utredningen.

Begrep	Delutredning	Hovedutredning
Kreativ	28	62
Kompetanseområde	7	97
Læringsstrategi	56	19
Regulere	5	40
Kommunisere	10	43
Fagspesifikk kompetanse	0	20
Samhandling	11	45
Legge til rette	16	36
Ferdigheter	242	73
Holdning	65	32
Demokratisk kompetanse	8	21
Medborger	16	3
Kulturell (inkludert flerkulturell)	55	22
Kompetansemål	88	15
Kompetansebegrep	89	24
Innsats	26	12
Innovasjon	11	43
Livslang læring	21	2
Alle elever	29	9
PISA	26	0
OECD	37	0

Oversikt over de mest sentrale begrepene for oppgavens problemstilling

Begrep	Antall ganger i delutredningen	Antall ganger i hovedutredningen	Antall ganger totalt
Demokrati (inkludert demokratisk kompetanse)	50	55	105
Demokratisk kompetanse	8	21	29
Kulturell	55	22	77
Mangfold	23	29	52
Krav	80	42	122
Løsning (inkludert problemløsning)	50	65	115
Problemløsning	38	36	74
Løse	36	26	62
Oppgave	74	45	119
Kommunikasjon	56	41	97
Kommunisere	10	43	
Selvregulert læring	14	17	31
Regulere	5	40	45
Kompleks	36	41	77
Strategi (inkludert læringsstrategi)	92	75	167
Læringsstrategi	56	19	75
Læringsprosess	18	30	48
Metakognisjon/ metakognitiv	25	42	67
Motivasjon	62	29	91
Utholden/utholdenhet	13	20	33
Mestre/mestring	50	64	115
Mulighet	56	50	106
Livslang læring	21	2	23
Tilpasse	34	36	70
Legge til rette	16	36	52

Ansvarlig	12	21	33
Egen	83	85	168
Teknologi	70	56	126
Innovasjon	11	43	54
Endring	70	105	175
Alle elever	29	9	38
Kreativ	28	62	90
Kritisk tenkning	17	30	47
Samarbeid	78	108	186
Samhandling	11	49	60
Deltakelse	29	45	74
Fellesskap	17	22	39
Kompetansebegrep	89	34	123
Fagovergripende kompetanse	58	57	115
Sosiale og emosjonelle	77	52	
Kompetanseområde	7	97	104
Kompetansemål	88	15	103
Kompetanseorientering/ kompetanseorienterte	23	15	38
Medborger	16	3	19
Holdning	65	31	96
Innsats	26	12	38