

FRED RUNE BJORDAL

Kompetanse – Danning – Tilpasning

En analyse av hvordan tre diskurser forhandler
om elevidentitet i politiske dokument

MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK (PED396)

Vår 2016



Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet, Institutt for Pedagogikk

Sammendrag

En viktig oppgave for norsk ungdomsskole er å stimulere til identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Denne masteroppgaven undersøker og diskuterer hvilke elevidentiteter som er fremtredende i et utvalg politiske dokumenter som er relevant for ungdomstrinnet, og ser videre på hvordan diskurser forhandler om å definere de ulike elevidentitetene. Studien handler med andre ord om *politiske dokumenters konstruksjon av elevidentitet*.

Studien tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv på identitet, og analyserer et utvalg stortingsmeldinger fra de siste 15 årene. Disse fem politiske dokumentene er «Kultur for læring» (St. meld. 30 2003-2004, 2004), «... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring» (St. meld. 16 2006-2007, 2007), «Internasjonalisering av utdanninga» (St. meld. 14 2008-2009, 2009), «Motivasjon – Mestring – Muligheter» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011) og «På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen» (Meld. St. 20 2012-2013, 2013).

Gjennom en diskursanalyse med utgangspunkt i Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori konstrueres 10 elevidentiteter på grunnlag av 23 subjektposisjoner som identifiseres i materialet. Denne diskursanalysen suppleres med et verktøy utviklet etter inspirasjon av Mats Alvesson og Hugh Willmott (2002), hvor reguleringen av elevidentitetene i de ulike politiske dokumentene belyses. Videre drøftes elevidentitetene i lys av tre dominerende diskurser som forhandler om hegemoni over elevidentitetene. Som en konsekvens av disse forhandlingene blir to dilemma når det gjelder elevidentitet på ungdomstrinnet tydelig: det temporale dilemma og det kunnskapsmessige dilemma.

Resultatene antyder at Kompetansediskursen har hegemoni, og at Danningsdiskursen og Tilpassningsdiskursen står i et antagonistisk forhold til denne dominerende diskursen. Videre kan det se ut til at de tre diskursene bruker samme form for regulering av elevidentitet, selv om diskursene betoner de ulike elevidentitetene ulikt.

Denne masteroppgaven bidrar til forskningsfeltet ved å peke på viktigheten av å studere politiske dokumenters definisjoner av eleven, og å stille spørsmål ved konsekvensene av de elevidentitetene som konstrueres i disse politiske dokumentene.

Summary

An important object for the Norwegian lower-secondary school is to stimulate the development of identity (Utdanningsdirektoratet, 2013). This master thesis investigates and discuss which pupil identities that are salient in a selection of policy documents concerning Norwegian basic education. Further, the thesis examines how discourses negotiate the definition of these pupil identities. In other words, this study focus on *the construction of pupil identity in educational policy documents*.

The point of departure for this study is social constructionism, and with this perspective a selection of white papers (reports to the Storting) from the last 15 years is analysed. The five documents which make up this selection is «Kultur for læring» [Culture for Learning] (St. meld. 30 2003-2004, 2004), «... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring» [Early Intervention for Lifelong Learning] (St. meld. 16 2006-2007, 2007), «Internasjonalisering av utdanninga» [Internationalisation of Education in Norway]» (St. meld. 14 2008-2009, 2009), «Motivasjon – Mestring – Muligheter» [not translated] (Meld. St. 22 2010-2011, 2011) og «På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen» [not translated] (Meld. St. 20 2012-2013, 2013).

The empirical data is analysed by using discourse analysis based on Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's Discourse theory. 10 pupil identities are constructed on the basis of 23 identified subject positions. Inspired by Mats Alvesson and Hugh Willmott (2002), the discourse analysis is supplemented with an analytical tool which illuminates the regulation of the pupil identities in the policy documents. In addition, the pupil identities are discussed in light of three dominating discourses that negotiate between them about the hegemony over the pupil identities. As a consequence, two dilemmas concerning pupil identity in lower-secondary school is visualised: the temporal dilemma and the knowledge-related dilemma.

The results suggest that the Competence-discourse has hegemony, and that the Bildung-discourse and the Adjustment-discourse holds an antagonistic relation to this dominating discourse. Furthermore, the three discourses seem to use the same methods

to regulate pupil identity, despite differences in how the pupil identities are emphasized in the three discourses.

This master thesis contributes to the research field by underscoring the importance of studying how political documents define «the pupil», and the possible consequences of the pupil identities constructed in these documents.

Forord

Gunn Elisabeth Søreide

For oppmuntring og utfordring.
For konstruksjon og motivasjon.
For tilbakemeldinger og fremovermeldinger.
For nyttige tips og triks.
For fantastisk, lærerik og omsorgsfull veiledning.
Tusen takk!

Kollegaer, medstudenter og forelesere

For nyttige innspill.
For konstruktive dialoger.
For kritisk tenkning.
For reflekterende samtaler.
Takk!

Venner og familie

For etterlengtede og avslappende pauser.
Takk!

Margrethe

For forståelse og oppmuntring.
For kritikk og beskyttelse.
For klemmer og vennskap.
For latter og smil.
For tålmodighet og omsorg.
For refleksjoner og endringer.
For mening og betydning.
For Vårin og Håkon.
For pust, imøtekommenhet, nærvær og glede.
For kjærighet.
Tusen hjertelig takk!

Innhold

SAMMENDRAG	III
SUMMARY	V
FORORD	VII
INNHold	VIII
KAPITTEL 1: INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING	2
1.2 TIDLIGERE FORSKNING	2
1.2.1 <i>Utgangspunktet for forskning på elevidentitet</i>	3
1.2.2 <i>Sosialkognitiv forskning på elevidentitet</i>	3
1.2.3 <i>Sosialkonstruktivistisk forskning på elevidentitet</i>	4
1.2.3.1 Posisjoner	5
1.2.3.2 Institusjoner	5
1.2.3.3 Prosjekt-relevant forskning	7
1.2.4 <i>Situering av prosjektet</i>	9
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	10
KAPITTEL 2: TEORI	11
2.1 DISKURS OG IDENTITET	11
2.1.1 <i>Sosialkonstruktivisme</i>	11
2.1.2 <i>Diskursteori</i>	12
2.1.2.1 Diskurs	12
2.1.2.2 Hegemoni	13
2.1.2.3 Antagonisme	13
2.1.2.4 Gjensidighet	14
2.1.3 <i>Makt</i>	14
2.1.4 <i>Identitet</i>	15
2.2 DANNING OG DANNINGSDISKURSEN	15
2.2.1 <i>Danning eller dannelse</i>	16
2.2.2 <i>Danning – et kort historisk tilbakeblikk</i>	16
2.2.3 <i>Danning – (et forsøk på) en definisjon</i>	18
2.2.3.1 Sosialisering	18
2.2.3.2 Handlingers hensikt	18
2.2.3.3 Objektivisme	19
2.2.3.4 Oppsummert	20
2.3 KOMPETANSE OG KOMPETANSEDISKURSEN	20

2.3.1	Kompetanse – et kort historisk tilbakeblikk	21
2.3.2	Kompetanse – (et forsøk på) en definisjon	22
KAPITTEL 3: METODE		24
3.1	DISKURSANALYSE	24
3.2	EMPIRI	26
3.3	ANALYSESTADIENE	27
3.3.1	Første stadiet: Identitetsressurser	28
3.3.2	Andre stadiet: Konstruksjon av subjektposisjoner	29
3.3.3	Tredje stadiet: Koding av subjektposisjoner	30
3.3.4	Fjerde stadiet: Konstruksjon av elevidentiteter	30
3.3.5	Femte stadiet: Regulering av identitet	31
3.3.6	Sjette stadiet: Koding av former for regulering av identitet	32
3.3.7	Syvende stadiet: «Kvantitativ» analyse	33
3.4	ETISKE BETRAKTNINGER	34
KAPITTEL 4: RESULTATER		37
4.1	SUBJEKTPOSISJONER	37
4.2	ELEVIDENTITETER	41
4.2.1	Den trygge og fornøyde eleven	42
4.2.2	Den motiverte eleven	42
4.2.3	Den reflekterte og ansvarlige eleven	42
4.2.4	Den målorienterte eleven	43
4.2.5	Den konkurrerende eleven	43
4.2.6	Den globale eleven	43
4.2.7	Den samfunnsøkonomiske eleven	44
4.2.8	Den demokratiske eleven	44
4.2.9	Den sosialt velfungerende eleven	44
4.2.10	Den kunnskapshungrige eleven	44
4.3	REGULERING AV IDENTITET	45
4.3.1	Fokusområdet «eleven»	45
4.3.1.1	Direkte regulering	45
4.3.1.2	Indirekte regulering	46
4.3.2	Fokusområdet «handlingsorienteringer»	47
4.3.2.1	Motiv	47
4.3.2.2	Moral	47
4.3.2.3	Kunnskap	48
4.3.3	Fokusområdet «sosiale relasjoner og tilhørighet»	49
4.3.3.1	Gruppe	49

4.3.3.2 Hierarki.....	50
4.3.4 Fokusområdet «omgivelser og kontekst».....	50
4.3.4.1 Regler og normer	50
4.3.4.2 Kontekst	51
4.4 IDEALELEVEN	51
KAPITTEL 5: DRØFTING	53
5.1 ELEVIDENTITETER I ET DANNINGS- OG KOMPETANSEPERSPEKTIV	53
5.1.1 Den trygge og fornøyde eleven.....	53
5.1.2 Den motiverte eleven	54
5.1.3 Den reflekterte og ansvarlige eleven.....	55
5.1.4 Den målorienterte eleven.....	56
5.1.5 Den konkurrerende eleven.....	56
5.1.6 Den globale eleven.....	56
5.1.7 Den samfunnsøkonomiske eleven.....	57
5.1.8 Den demokratiske eleven	57
5.1.9 Den sosialt velfungerende eleven	58
5.1.10 Den kunnskapshungrige eleven	58
5.2 MAKTKAMP MELLOM TRE DISKURSER	59
5.2.1 Tilpasningsdiskursen	59
5.2.2 Elevidentiteter og diskurser.....	60
5.2.3 Antagonisme og hegemoni.....	61
5.2.4 Regulering av idealeleven.....	64
5.3 UNGDOMSSKOLENS IDENTITETSDILEMMA	65
5.3.1 Det temporale dilemma	65
5.3.2 Det kunnskapsmessige dilemma.....	67
KAPITTEL 6: AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	69
6.1 FEM BETRAKTNINGER	69
6.1.1 Første betraktning: diskurser.....	69
6.1.2 Andre betraktning: maktkamp	70
6.1.3 Tredje betraktning: metonymisk glidning.....	70
6.1.4 Fjerde betraktning: språklig regulering av identitet	71
6.1.5 Femte betraktning: dilemma	72
6.2 VIDERE FORSKNING.....	73
LITTERATUR	74
VEDLEGG.....	I
VEDLEGG 1: SUBJEKTPOSISJONER MED BESKRIVELSER.....	II

VEDLEGG 2: ELEVIDENTITETER MED BESKRIVELSER	IV
VEDLEGG 3: SUBJEKTPOSISJONERS TILSTEDEVÆRELSE I EMPIRIEN	VIII
VEDLEGG 4: ELEVIDENTITETERS TILSTEDEVÆRELSE I EMPIRIEN	XI
VEDLEGG 5: TILSTEDEVÆRELSE AV REGULERINGSFORMER I EMPIRIEN	XIV

Kapittel 1:

Innledning

Temaet for mitt masterprosjekt er elevidentitet. Min forståelse av begrepet identitet støtter seg til et sosialkonstruktivistisk perspektiv, hvor identitet betraktes som noe som skapes i individets samhandling med omverden og de identitetsressursene som til enhver tid er tilgjengelig (underkapittel 2.1). Jeg har av den grunn valgt å fokusere på hvilke identitetsressurser som gjøres tilgjengelig for elever i utdanningspolitiske dokumenter som omhandler den norske grunnskolen.

I Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2012a) heter det at skolen skal stimulere elevene til å styrke sin egen identitet. Jeg ønsker gjennom mitt masterprosjekt å stille spørsmål ved hvilke forståelser av hva eleven skal gjøre, kunne og være denne stimuleringen tar utgangspunkt i. Jeg ønsker å rette et kritisk blikk på hvordan politiske dokument implisitt og/eller eksplisitt omtaler sine ulike «visjoner» for den norske grunnskoleeleven, og jeg ønsker gjennom dette å belyse den offentlige konstruksjonen av elevidentitet.

Et av premissene jeg stiller for dette prosjektet er tanken om at stimulering til identitetskonstruksjon ikke kan skje uten å stimulere selve identiteten. Med andre ord at man ved å stimulere prosessen det er å konstruere en identitet, samtidig bidrar til det som gjerne kan kalles innholdet i den identiteten man stimulerer. Dette gjøres etter min mening blant annet gjennom politiske dokumenters beskrivelser av skolens elev- og kunnskapsforståelse. Gjennom eksplisitt og/eller implisitt å formulere det jeg i denne oppgaven har valgt å kalle identitetsmarkører, forhandles og konstrueres innholdet i skolens forståelse av elevidentitet i de politiske dokumentene.

I tillegg til en helt klar og tungtveiende egeninteresse for dette temaet, mener jeg temaet også har allmenn interesse. Hvordan skolen stimulerer til å styrke elevenes konstruksjon av identitet og hvilke elever skolen skal bidra til å utvikle er av interesse for foreldre, lærere, elevene selv, fremtidige arbeidsgivere og myndighetene. Politiske dokument som omhandler skole sier noe om dette, og bidrar dermed til elevenes identitetskonstruksjon gjennom å påvirke skolens identitetsarbeid. Dette er et tema som

jeg mener er viktig å belyse fordi det vil kunne bidra til å sette fokus på skolens betingelser i arbeidet med elevidentitet. Videre vil dette føre til et bidrag i kartleggingen av hvordan skolens arbeid med identitetskonstruksjon er under konstant forhandling mellom flere ulike stemmer i feltet.

1.1 Problemstilling

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan konstrueres og forhandles elevidentitet i et utvalg politiske dokument om den norske grunnskolen?

Med fokus på ungdomsskolen ønsker jeg på bakgrunn av denne problemstillingen å undersøke hvordan offentlige stemmer forhandler om, og derigjennom opprettholder og konstruerer elevidentitet. Ved hjelp av dokumentanalyse ønsker jeg å finne indikatorer på hvilke elevidentiteter som blir gjort tilgjengelige i dokumentene, hvilke elevidentiteter som ikke blir foretrukket, og om det er motstridende identitetsmarkører i de ulike dokumentene.

1.2 Tidligere forskning

Et enkelt søk etter fagfelleverderte artikler i databasen Proquest Central viser at 123345 artikler bruker begrepet *identity* i tittelen. Dette antyder at forskning på identitet er omfattende og favner om mange fagområder og vitenskapstradisjoner. Jeg har derfor i mitt søk etter relevant forskning begrenset meg til å konsentrere meg om forskning på elevidentitet.

I mitt litteratursøk har jeg søkt i databasene ERIC, Web of Science, Proquest central, JStor, Google Scholar, Idunn, Norart, Oria og Bibsys Ask. Jeg har brukt søkeordene *pupil identity*, *student identity*, *pedagogic(al) identity*, *educational identity*, *elevidentitet*, *studentidentitet* og *pedagogisk identitet*¹. Kriterier som begrenset søkeresultatene var at tekstene skulle være publisert etter år 2000, være fagfelleverderte artikler, og ha elev-/studentidentitet og skole/studiested som sitt forskningsfelt.

¹ I denne oppgaven bruker jeg gjennomgående begrepet elevidentitet, selv om litteraturen jeg henviser til både bruker *elevidentitet*, *pupil identity* og *student identity*. Jeg har med andre ord valgt å ikke skille mellom elev og student, og betrakter derfor alle som innehar en «lærendes posisjon» i en utdanningsinstitusjon for elev, uavhengig av alder og institusjon/utdanningsnivå.

I gjennomgangen av forskning på elevidentitet som nå følger har jeg valgt å kun ta med et utvalg av litteratur, da det ville føre for langt å vise en komplett oversikt over forskningsfeltet. Utvalget inneholder studier som jeg mener viser noe av bredden og mangfoldet innenfor forskning på elevidentitet. Jeg har delt det moderne forskningsfeltet (etter år 2000) inn i to hovedtradisjoner som jeg har valgt å kalle *den sosialkognitive* og *den sosialkonstruktivistiske* tradisjonen. Dette grepet er valgt for å belyse det jeg oppfatter som de to mest sentrale tradisjonene innenfor elevidentitetsforskning, og er et forsøk på å gjøre feltet mer oversiktlig. På grunn av denne masteroppgavens sosialkonstruktivistiske perspektiv, og fordi litteratursøket viser at litteratur med sosialkognitivt perspektiv er i mindretall, har jeg derfor også valgt å vie det sosialkonstruktivistiske perspektivet mest oppmerksomhet i denne litteraturgjennomgangen.

1.2.1 Utgangspunktet for forskning på elevidentitet

Den tysk-amerikanske psykologen og Neo-Freudianeren Erik H. Erikson utviklet på 1950-tallet en teori om at identitetsutvikling er det mest sentrale i menneskets utvikling fra barn til voksen. Hans identitetsteori om de åtte aldre, hvor hver alder har sitt særpreg og sin krise, regnes gjerne som grunnlaget for det moderne identitetsbegrepet slik det utvikles og brukes i dag (Illeris, 2012; Linvill, 2011; Rich & Schachter, 2012). Eriksons identitetsbegrep er «... en integrert sum av positive og negative ‘selv-følelser’ som er ervervet og avleiret opp gjennom barndomsårene» (Imsen, 1998). I likhet med de fleste andre teorier har også denne blitt undersøkt, betvilt, forkastet og støttet, noe som blant annet har ført til utviklingen av det jeg i det følgende har valgt å kategorisere som de to «identitetsskolene» den sosialkognitive og den sosialkonstruktivistiske identitetsforståelsen.

1.2.2 Sosialkognitiv forskning på elevidentitet

Den sosialkognitive identitetsforståelsen ser på identitet som et selvbilde som *utvikles i samspill* med sine omgivelser. Dette innebærer at mennesket er født med visse forutsetninger for sitt samspill med omgivelsene, og et viktig spørsmål i et sosialkognitivt identitetsperspektiv blir derfor hvordan omgivelsene bygger opp/ ned en identitet (Bandura, 2003; Pajares, 2004).

Jeg har klart å identifisere to sosialkognitive studier på elevidentitet, som også dekker kriteriene nevnt ovenfor (underkapittel 1.2) om at relevante studier skal være publisert

etter år 2000, være fagfelleverdert, og ha elev-/studentidentitet og skole/studiested som forskningsfelt. Disse studiene fungerer som eksempler på *at* og *hvordan* elevidentitet også er et sosialkognitivt forskningsfelt i tillegg til et sosialkonstruktivistisk.

Darren L. Linvill (2011) har gjennom spørreundersøkelser undersøkt hvordan amerikanske elevers identitetsutvikling påvirkes av lærernes politiske og ideologiske verdigrunnlag. Studien viser blant annet at det er mer sannsynlig at elever som selv er bevisst sine egne verdier oppfatter lærernes verdigrunnlag. Videre antyder Linvill hvordan dette kan være uheldig med tanke på at enkelte lærere da kan påvirke elevers identitetsutvikling med upassende verdier.

Neo-Eriksonianerne Yisrael Rich og Elli P. Schachter (2012) har ved hjelp av spørreundersøkelse studert israelske elevers identitetsutvikling. Denne studien tar utgangspunkt i en hypotese om at skolemiljø som av elevene blir oppfattet som innholdsrike i forhold til identitetsfremmende kvaliteter, er identitetsutviklende fordi elevene «... will be more confident about their ability to cope with future identity-related challenges and they will report greater engagement in exploration, a central component of positive identity formation» (s. 219). De identitetsfremmende elementene som blir studert i denne studien er den omsorgsfulle læreren, læreren som rollemodell og skolen med fokus på hele mennesket (fremfor fagfokus). Studien antyder at alle disse tre elementene er viktige bidragsyttere til elevenes identitetsutvikling.

1.2.3 Sosialkonstruktivistisk forskning på elevidentitet

Den sosialkonstruktivistiske identitetsforståelsen ser på identitet som et selvbilde som hele tiden (*re*)konstrueres av diskursene (Schei, 2007; Søreide, 2007; Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Dette betyr at menneskets identitetskonstruksjon er et resultat av konstante forhandlinger med utgangspunkt i tilgjengelige identitetsressurser. Videre betyr dette at mennesket ikke er født med bestemte forutsetninger for sitt møte med miljøet, men tvert imot at miljøet konstruerer disse forutsetningene som igjen er med på å konstruere subjektets måte å forholde seg til diskursene på.

Den sosialkonstruktivistiske forskningen på elevidentitet favner over en bredde av fokusområder. Siden det sosialkonstruktivistiske perspektivet er mitt utgangspunkt, har jeg for ordens skyld valgt å dele denne delen av teksten inn i tre underavsnitt, hvor de to

første består av mer generelle gjennomganger av sosialkonstruktivistisk forskning på elevidentitet. Inspirert av Monica Johansson (2009) og Ingela Andreasson (2007) har jeg her valgt å skille mellom studier som fokuserer på hvordan posisjoner former elevidentitet, og studier med fokus på hvordan skoler som institusjon former elevidentitet. I tredje underavsnitt fokuserer jeg på den delen av sosialkonstruktivistisk forskning på elevidentitet som jeg anser for å være mest relevant for mitt mastergradsprosjekt.

1.2.3.1 Posisjoner

Sosialkonstruktivistisk forskning på elevidentitet kan dreie seg om hvordan ulike diskurser eller posisjoner har betydning for konstruksjonen av elevidentitet (Andreasson, 2007; Johansson, 2009). Et eksempel på en slik posisjon er *kjønn*, slik for eksempel Carolyn Jackson og Jo Warin (2000) studerer. På bakgrunn av to separate studier, basert på intervju, observasjon og spørreundersøkelse, peker forfatterne på at kjønn, «... as a very basic principle of sociocultural categorisation» (s. 375) spiller en avgjørende rolle i konstruksjonen av elevidentitet. Dette gjelder spesielt ved viktige overgangssituasjoner som for eksempel ved skolebytte (barnehage–barneskole, barneskole–ungdomsskole, etc.), fordi posisjonen kjønn, som en sosiokulturell kategori, er en grunnleggende posisjon som man hele tiden kan vende tilbake til i urolige/usikre perioder. Kjønn gir med andre ord en viss form for gruppetilhørighet og trygghet i slike overganger.

Andre posisjoner som har vært relevant i forskning på identitetskonstruksjon innenfor dette perspektivet er *etnisitet* (for eksempel Kim, 2012), *emosjoner* (for eksempel Moran, 2005) og *evner* (for eksempel Dean & Jolly, 2012; Hamilton, 2002; Raveaud, 2005).

1.2.3.2 Institusjoner

Et noe mer overordnet perspektiv er å se på hvordan elevidentitet formes av utdanningsinstitusjonen mer generelt, noe som i følge Monica Johansson (2009) gjerne kan kalles *institusjonell identitetskonstruksjon*. For eksempel studerer Andrew Pollard og Ann Filer (2007) konstruksjonen av elevidentitet for elever i Storbritannia i lys av differensierte erfaringer. Pollard og Filer baserer seg på intervju, observasjon og dokumentanalyser av 16 elever fordelt på ulike skoler og med ulik sosial/kulturell bakgrunn. Undersøkelsen fokuserer i stor grad på elevers identitetskonstruksjon

innenfor rammene av selective og non-selective skoler². Studien viser at «... social contexts, within and beyond formal educational institutions, have enabling or constraining effects on learning as the strategic biographies of learners are played out» (s. 457), og peker med dette på skolens og lærernes viktige rolle i forhold til å fremdyrke «ønsket identitet» uavhengig av bakgrunn/forutsetninger.

Et annet eksempel på institusjonell identitetskonstruksjon er Lesley Scanlon, Louise Rowling og Zita Weber (2007) sin undersøkelse som i likhet med tidligere nevnte studie av Jackson og Warin (2000), studerer identitetskonstruksjon i sårbare overgangssituasjoner. Men til forskjell fra Jackson og Warin fokuserer ikke Scanlon, Rowling og Weber på kjønn, men i stedet på hvordan og hvorfor den nye utdanningsinstitusjonen faktisk skaper en slags identitetskrise for deretter å konstruere en «ny» elevidentitet. Scanlon, Rowling og Weber viser ved hjelp av spørreundersøkelse og oppfølgingsintervju hvordan endringer i elevens situasjon konstruerer elevidentitet. Studien peker blant annet på hvordan førsteårsstudenter (ved et utvalg universitet i Australia) konstruerer sin identitet som selvstendig student gjennom en rekonstruksjon av sin forståelse av hvordan identiteten konstrueres. Studentene kommer til universitetet med erfaringer fra lavere utdanningstrinn, hvor både lærere og elever har fungert som signifikante andre. I studentenes møte med universitetet er læreren mer fraværende, og mister dermed rollen som signifikant andre, slik at studenten dermed må ty til medstudenter som signifikante andre. I følge Scanlon, Rowling og Weber skaper denne prosessen dermed identiteten som selvstendig student.

Andre eksempler på fokusområder innenfor studier av institusjonell identitetskonstruksjon er hvordan skolers identitetsarbeid påvirkes av *dialog gjennom nettstudier* (for eksempel Cheng-Wen & Archer, 2008), av *hjemmets identitetsarbeid* (for eksempel Rich & Davis, 2007), av *institusjonelle endringer* som for eksempel skolereformer (for eksempel Gray, 2007), og av *de lærendes refleksivitet* (for eksempel McAlpine & Lucas, 2011; Moore, 2006).

² «Selective school» forstår jeg som en skole som tar inn elever på bestemte vilkår/kriterier, hvor elevene med andre ord må gjennom en eller annen form for seleksjonsprosess. «Non-selective school» forstår jeg som det motsatte, hvor elevene ikke stilles seleksjonskriterier til, og om som derfor er åpne for alle elever.

1.2.3.3 Prosjekt-relevant forskning

I dette avsnittet vil jeg gå noe mer inn i fem nordiske forskeres arbeid på elevidentitet som jeg anser for å ha særlig relevans for min oppgave. Alle studiene har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, og tar for seg elevidentitet i en nordisk skolekontekst. Studiene er relevante både ved at de har bestemte paralleller til min oppgave, men også ved at de skiller seg fra mitt arbeid og nettopp derfor bidrar til å plassere min studie i dette forskningslandskapet.

Monica Johansson (2009) søker i sin avhandling å «... beskriva och analysera identitetsskapande för elever inom institutionen gymnasieskola» (2009, s. 85), og gjør dette ved å observere og intervjuer fem lærere og fem elevgrupper fordelt på tre studieretninger i en svensk videregående skole. I tillegg bruker Johansson noe dokumentanalyse for å danne seg et mest mulig helhetlig bilde av identitetskonstruksjonen. Johansson benytter seg av Anthony Giddens struktureringsteori som teoretisk bakteppe, samt et kritisk-etnografisk analyseverktøy. Studien undersøker hvordan en skole med visjonen «en skole for alle», gjennom ulike studieretninger, tilbyr forskjellige subjektposisjoner som dermed bidrar til konstruksjonen av elevidentitet. Studien viser at forventninger, krav, klassemiljø, tilbakemeldinger, kjønn, sosial bakgrunn og etnisitet er faktorer som konstruerer elevidentitet, og peker videre på hvordan de ulike studieretningene har ulike forventninger til sine elever og dermed betoner de ulike faktorene ulikt. Dermed viser Johanssons studie hvordan kategorisering av elever, gjennom inndeling i studieretninger, bidrar til å konstruere elevers identiteter. Johansson konstruerer tre elevidentiteter på bakgrunn av sine funn: *de efterfrågade*, *de delvis tilhörande*, *de kanske lämpade*. *De efterfrågade* er elever som «... anpassar sig ofta till det skolan önskar, de kan också själva efter en tid hantera, använda sig av och dra nytta av det som efterfrågas» (Johansson, 2009, s. 242). *De delvis tilhörande* er elever som parallelt med å være elev ved skolen, gjennom praksistid også utvikler en identitet som ansatte ved ulike helseinstitusjoner. Den siste elevidentiteten, *de kanske lämpade*, er elever som ikke klarer å tilpasse seg skolens ønsker, og beskrives av negative begrep som for eksempel *umotiverte*, *byttere* og *avbrytere*. Johanssons studie tar utgangspunkt i et annet teoretisk landskap enn meg, og benytter seg også av et annet analyseredskap enn det jeg gjør i denne oppgaven. Avhandlingen har likevel paralleller til mitt arbeid ved at hun

konstruerer elevidentiteter på bakgrunn av identifisering av ulike subjektposisjoner som gjøres tilgjengelige.

Ingela Andreasson (2007) gjør en Foucault-inspirert diskursanalyse av 358 svenske individuelle opplæringsplaner (IOP), tilhørende 136 elever i den svenske grunnskolen. Gjennom disse dokumentanalysene forsøker Andreasson å studere hvordan elevidentitet konstrueres gjennom lærerens språk om eleven i en IOP. Studien viser hvordan identiteten til elever med IOP konstrueres som en parallell til «idealeleven» ved å bruke et begrenset språk i beskrivelsene av elever med IOP. Dette gjør at det «... framförallt är *en* subjektposition som skrivs fram i planerna och det är den position där elevens bedömts ha svårigheter ...» (2007, s. 166, kildens kursivering). Denne subjektposisjonen som Andreasson her viser til er da de faglige vanskene som elevene har, og som er årsaken til elevens IOP. I de tilfellene hvor positive egenskaper nevnes, dreier dette seg ikke om faglige egenskaper men om personlige trekk som at en elev er snill, hyggelig og så videre (2007, s. 166). Andreasson mener med utgangspunkt i dette at en IOP bør inneholde et bredere og mer utfyllende språk, og på den måten tilby eleven flere subjektposisjoner. Andreassons avhandling er relevant for min oppgave både i kraft av å være Foucault-inspirert, ha fokus på subjektposisjoner og å være en dokumentanalyse.

Sylvi Stenersen Hovdenak, Rita Riksaasen og Janicke Heldal Stray (Hovdenak, 2007; Hovdenak & Riksaasen, 2010; Hovdenak & Stray, 2015) har gjort analyser av læreplanene Reform 1997, Kunnskapsløftet 2006, og norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet. De bruker Basil Bernsteins kodeteori om pedagogiske identiteter som teoretisk/metodisk rammeverk i dette arbeidet. Bernsteins teori forsøker å «... trekke linjer mellom forhold i storsamfunnet og pedagogisk praksis i familien og skolen» (Riksaasen, 2007, s. 31), og ser på hvordan maktstrukturer i samfunnet influerer skolens pedagogiske praksis. Bernsteins begrep *pedagogisk identitet* kan forklares som «... en form for statsstyrt sosialisering; staten legger til rette for bestemte pedagogiske identiteter i læreplanen, og ønsker derved å påvirke individets bevissthetsstrukturer gjennom utvalgte kunnskaper, verdier og interesser» (Hovdenak, 2007, s. 48). Bernsteins teori handler om hvordan læreplandokument struktureres i fire pedagogiske identiteter, *retrospektiv identitet*, *prospektiv identitet*, *markedsidentitet* og *omsorgsidentitet* (terapeutisk identitet), hvor en studie vil søke etter å «kvantifisere»

dokumentenes pedagogiske koder inn i disse fire identitetstypene. En pedagogisk kode defineres som «... et regulerende prinsipp som tilegnes ubevisst, og som bestemmer våre oppfatninger av 'virkeligheten', hva som skjer, og hvem vi er – og dermed vårt forhold til andre» (Riksaasen, 2007, s. 32). Hovdenak og Riksaasens arbeid viser at den prospektive, fremtidsretta og økonomisk fokuserte identiteten dominerer Reform 1997, og at denne identiteten styrkes ytterligere i Kunnskapsløftet 2006. Videre viser de at Kunnskapsløftet 2006 i større grad enn Reform 1997 fremhever omsorgsidentiteten, som «... legger vekt på å utvikle elevens verdier, holdninger, motivasjon og følelser» (Hovdenak & Riksaasen, 2010, s. 198). Hovdenak (2007) gjør i tillegg en kvalitativ studie av 149 ungdomsskoleelever i norsk grunnskole, hvor hun ved hjelp av intervju og spørreskjema forsøker å avdekke hvilken pedagogisk identitet ungdomsskoleelevene ønsker av sin skolegang. Dette arbeidet viser at elevene ikke opplever samsvar mellom makroplanets vektlegging av den prospektive pedagogiske identitet, og deres egen opplevelse av hvilken pedagogisk identitet som er/vil være viktig for dem. På grunnlag av studien konstruerer Hovdenak en ny, og femte pedagogisk identitetsposisjon som hun kaller *livsverdenens pedagogiske identitet*. Denne pedagogiske identiteten som er fremtredende blant elevene på mikroplan, handler om et sterkt fokus på omsorgsidentitetens verdier. Likevel skiller livsverdenensidentiteten seg fra omsorgsidentiteten ved å fokusere på et fremtidssamfunn, fremfor å ha fokus på elev og medelever. Hovdenak, Riksaasen og Strays studier er relevant for mitt arbeid blant annet ved at de jobber med dokumentanalyser av norske politiske skoledokument. Studiene har i tillegg interessante refleksjoner rundt identitetskonstruksjon, men bruker da en annen teoretisk innfallspurt enn det jeg gjør i mitt arbeid.

1.2.4 Situering av prosjektet

Ovenfor har jeg forsøkt å situere mitt eget mastergradsprosjekt i en større vitenskapelig kontekst ved å vise til tidligere forskning på temaet elevidentitet. Som jeg har vist, er forskning på elevidentitet et omfattende og mangesidig felt, med flere ulike innfallsporter og funn. Mitt mastergradsprosjekt skiller seg fra forskningen som er presentert over ved at jeg vil ta for meg flere norske utdanningspolitiske dokument som er publisert i en periode på 15 år, samt at jeg benytter diskursanalyse for å undersøke hvordan ulike elevidentiteter konstrueres og forhandles frem i disse dokumentene. Gjennom dette arbeidet ønsker jeg å bidra til forskningsfeltet ved å synliggjøre og diskutere hvordan ulike diskurser kjemper om definisjonsmakten over et mangfold av

elevidentiteter. Derigjennom ønsker jeg videre å bidra med innsikt i de komplekse prosessene den norske ungdomsskolen står i, i forhold til identitetsansvar og identitetskonstruksjon.

1.3 Oppgavens struktur

I kapittel to blir oppgavens teoretiske utgangspunkt og fundament gjort rede for. I første del av dette kapitlet presenteres bakteppet for hele oppgaven, nemlig den forståelse av begrepene identitet og diskurs som ligger til grunn for arbeidet. I denne presentasjonen ligger også en gjennomgang av sosialkonstruktivisme, diskursteori og makt. Videre blir «hoveddiskursene» som analyse og diskusjon av dokumentene tar utgangspunkt i, definert og presentert historisk. Kapittel tre inneholder en gjennomgang av oppgavens metodiske struktur. Her blir først diskursanalyse presentert. Deretter gjennomgås oppgavens empiriske grunnlag, før de syv analysestadiene redegjøres for. Fjerde kapittel er en grundig gjennomgang av resultatene av analysearbeidet, og er organisert i en tredelt framstilling av subjektposisjoner, elevidentiteter og ulike måter elevidentitet reguleres på. I kapittel fem drøftes de enkelte elevidentitetene i lys av Kompetanse- og Danningsdiskursen. Her belyses også maktkampen mellom disse og andre diskurser, og hvordan elevidentitetene reguleres i dokumentene. Gjennom dette arbeidet skrider det frem to dilemma som også drøftes i dette kapitlet. Til slutt, i kapittel seks reflekterer jeg over, og oppsummerer oppgaven gjennom fem betraktninger. I tillegg belyser jeg hvordan denne oppgaven kan fungere som grunnlag for videre forskning, diskusjon og refleksjon.

Kapittel 2:

Teori

Følgende kapittel er en presentasjon av denne oppgavens teoretiske grunnlag. I første underkapittel tar jeg for meg det vitenskapsteoretiske bakteppet som danner grunnlaget for min verdensanskuelse, og som dermed gjør det mulig for leseren å følge de resonnement som legges frem i denne oppgaven. Videre, i andre og tredje underkapittel, presenteres Dannings- og Kompetansediskursen. Disse to diskursene utgjør hoveddelen av det teoretiske grunnlaget som mine analyser bygger på.

2.1 Diskurs og identitet

To gjennomgående sentrale begrep i denne masteroppgaven er *diskurs* og *identitet*. For å gi leseren et så rimelig grunnlag som mulig for å forstå mine tolkninger av disse begrepene, er det etter min mening en forutsetning at de forklares grundig. For å skape en mest mulig lik forståelsesplattform mellom leseren og meg, mener jeg det er viktig å først gi leseren et innblikk i det vitenskapsteoretiske grunnlaget som i hovedsak har konstruert min forståelse av disse begrepene.

2.1.1 Sosialkonstruktivisme

Det sosialkonstruktivistiske perspektivet danner visse rammer for min forståelse av begrepet *identitet*, og legger i tillegg føringer for mitt valg av teori og metode. Et av kjennetegnene ved sosialkonstruktivisme er, i følge Vivien Burr (2003), at den stiller seg kritisk til det tatt-for-gitte³. Virkelighet er ikke en objektiv sannhet, men en subjektiv kategoribetinget forståelse. Vi kategoriserer verden med språk, og hva som er sant for en person behøver dermed ikke nødvendigvis å være sant for en annen. Et annet kjennetegn ved dette perspektivet er at kunnskap blir forstått som å være historisk og kulturelt avhengig, noe som innebærer at vår identitet og forståelse av verden alltid vil være kontekstavhengig og stadig i forandring (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Videre sier Burr (2003) at vår kunnskap om verden er en sosial konstruksjon, og at den er et resultat av sosial samhandling og forhandling. Hva som er gyldig og ikke-gyldig kunnskap er derfor noe man forhandler om og blir «enige» om i det sosiale fellesskap. Et fjerde kjennetegn ved sosialkonstruktivisme er at gyldige og ikke-gyldige handlinger

³ Burr (2003) bruker begrepet constructionism/constructionist på engelsk. Jeg velger å oversette begrepet til konstruktivisme/konstruktivistisk på norsk, da det kun er nyanseforskjeller (uten betydning for mitt prosjekt) mellom begrepene konstruktivisme og konstruksjonisme.

også er et resultat av sosiale forhandlinger. Hva som er tillatt og ikke-tillatt oppførsel er noe vi blir «enige» om som et resultat av stadige forhandlinger i det sosiale fellesskap: «Our constructions of the world are ... bound up with power relations because they have implications for what it is permissible for different people to do, and for how they may treat others» (Burr, 2003, s. 5). Disse fire kjennetegnene på sosialkonstruktivisme utgjør til sammen mine «briller» som jeg ønsker å se verden gjennom i mitt mastergradsprosjekt, og danner dermed som nevnt rammene for hvordan begrepet identitet forstås og hvilken teori og metode som etter min mening best vil egne seg til å belyse hvordan elevidentitet kommuniseres i politiske tekster.

2.1.2 Diskursteori

Som jeg også vil belyse i kapittel tre, er det vanskelig å skille mellom diskursteori og diskursmetode (/analyse). Jeg vil i dette avsnittet likevel forsøke å presentere den diskursteoretiske grunnmuren som danner utgangspunkt for de verktøyene som jeg i denne oppgaven til sammen kaller diskursanalyse.

Jeg bygger min diskursforståelse på Ernesto Laclau og Chantal Mouffe sin teori, som da også gjerne kalles diskursteori (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). I følge Jacob Torfing sirkulerer diskursteorien rundt de tre hovedbegrepene *diskurs*, *hegemoni* og *antagonisme* (2003, s. 81), som etter min forståelse er tre begrep som fungerer i en form for tredelt gjensidighetsforhold. Av den grunn vil jeg i det følgende presentere det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven gjennom å beskrive min forståelse av begrepene diskurs, hegemoni og antagonisme, og det tredelte gjensidighetsforholdet mellom disse begrepene.

2.1.2.1 Diskurs

Diskurs kan i følge Torfing (2003) forklares som «... a differential ensemble of signifying sequences in which meaning is constantly renegotiated» (s. 85). Videre kan begrepet forklares på flere måter, og jeg støtter meg her til noen utvalgte beskrivelser: Ingela Andreasson forklarer diskurs som «... en samling språk(tal)handlinger som talar om hur vi bör tala och tänka om verkligheten...» (2007, s. 22). Videre forklarer Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips diskurs som «... en entydig fastlægning af betydning inden for et bestemt område» (1999, s. 146), og Gunn Elisabeth Søreide sier at diskurser er «... frameworks of meaning that we draw on in our efforts to create meaning and coherence in our lives» (2007, s. 26). Med bakgrunn i dette definerer jeg

diskurs som *et ikke-fysisk område, stadig i forandring, og som regulerer hvordan vi tenker, taler og handler om/i verden.*

Et av de viktigste elementene i Laclau og Mouffes diskursteori er dens forståelse av at alt grunner på diskursenes praksis: «... our cognitions and speech-acts only become meaningful within certain pre-established discourses...» (Torfing, 2003, s. 84). I motsetning til flere andre teorier om diskurs, skiller ikke Laclau og Mouffe mellom diskursiv praksis og ikke-diskursiv praksis (Laclau & Mouffe, 2014; Torfing, 2003). Dette betyr at «I diskursteorien finnes der således ikke noget dialektisk samspill mellom diskurs og noget andet: Diskursen er fuldt ut konstituerende for vores verden» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 29). Samtidig opererer Laclau og Mouffe med begrepet *det diskursive feltet* (field of discursivity), som på mange måter kan betraktes som området utenfor de konkrete diskursene. Likevel, som Torfing skriver, er dette området verken «... extra- or non-discursive, but is discursively constructed within a terrain of unfixity» (2003, s. 92). Det diskursive feltet består av elementer som ikke lar seg entydig definere av enkelte diskurser. Disse elementene blir dermed ikke diskursbundet, men blir i stedet et område som diskursene kan møtes. Det diskursive feltet gjør maktkamper mellom diskursene mulige, og kan derfor også gjerne kalles diskursenes kampfelt.

2.1.2.2 Hegemoni

Hegemoni kan forklares som dominans, eller noe nærmere bestemt de(n) dominante diskurs. Torfing forklarer hegemoni som «... the expansion of a discourse, or set of discourses, into a dominant horizon of social orientation and action by means of articulating unfixed elements into partially fixed moments in a context crisscrossed by antagonistic forces» (2003, s. 101). Dette betyr at hegemoni kan eksistere både ved at en diskurs dominerer feltet, og ved at flere diskurser dominerer et felt. Denne dominansen oppstår som et resultat av en maktkamp mellom diskurser, og gjør at det «åpne» diskursive feltet blir mer lukket ved at en diskurs får dominans og definisjonsmakt over deler av dette feltet. Det er i dette feltet, i møtet mellom diskurser, at antagonisme blir synlig.

2.1.2.3 Antagonisme

Der hegemoni kan forklares som dominans, kan antagonisme forklares som konflikt. Antagonisme er med andre ord en viktig og sentral brikke i den diskursive maktkampen,

og oppstår «... når forskjellige identiteter gensidigt forhindrer hinanden» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 60). Dette betyr ikke at antagonisme eksisterer der to identiteter er ulike, siden ulike identiteter kan utfylle hverandre og skape et slags identitets-ekvilibrum. Det er når to identiteter blokkerer for hverandre at antagonisme oppstår (Torfing, 2003; Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Antagonisme er, slik jeg ser det, en forutsetning for at hegemoni kan oppstå. Samtidig er hegemoni en forutsetning for antagonisme kan oppstå:

Hegemonic articulation ultimately involves some element of force and repression. It involves the negation of identity in the double sense of the negation of alternative meanings and options and the negation of those people who identify themselves with these meanings and options. The negation of identity tends to give rise to social antagonism. (Torfing, 2003, s. 120)

Selv om et antagonistisk mål gjerne er hegemoni, er det likevel ikke et mål at de konkurrerende definisjonene skal utslettes. Antagonisme er en nødvendighet, og konkurrerende definisjoner må derfor ikke betraktes som fiender, men som motspillere: «... while adversaries follow the rules of the game, enemies do not» (Torfing, 2003, s. 121).

2.1.2.4 Gjensidighet

Diskurs, hegemoni og antagonisme er, som jeg har forsøkt å vise, gjensidig avhengige av hverandre. Det er, i følge Laclau og Mouffes diskursteori, disse tre begrepene som danner kjernen i et samfunn, og som dermed organiserer og konstruerer et fungerende samfunn.

2.1.3 Makt

Ved bevisst bruk av nøkkelordet *forhandle* i problemstillingen, ønsker jeg å uttrykke til leseren at inspirasjon også er hentet fra Michel Foucaults teori, med fokus på maktstrukturer. Samtidig er makt også et sentralt begrep i Laclau og Mouffes diskursteori, blant annet gjennom forholdet mellom de tre kjernebegrepene diskurs, hegemoni og antagonisme. Politiske dokument som omhandler den norske grunnskolen sier gjerne noe om hvordan forfatteren av dokumentet ønsker at skolen skal oppdra/danne/forme/konstruere elevene, og er ofte styrende eller retningsangivende i kraft av forfatterens posisjon. Dette tatt-for-gitte maktforholdet er noe av det jeg ønsker å belyse i min masteroppgave. Ingela Andreasson sier at «Filosofen och historikern Michel Foucault belyser i sitt författarskap experternas och institutionernas inflytande

då det gäller formande och styrning av subjektet...» (2007, s. 19). Videre understrekes dette av Tiri Bergesen Schei, som sier at «Å studere *maktrelasjoner* i Foucaultsk forstand er å se på hvordan ulike former for 'sirkulerende' makt virker styrende på individers tenke-, tale-, og handlemønstre, hvordan individet så å si skapes i relasjon og av relasjon» (2007, s. 25, kildens kursivering).

Maktbegrepet, i Foucaultsk forstand, innebærer «... inte något slags abstrakt egenskap som kan isoleras och studeras i sig. Den saknar essens och låter sig inte mätas, utan existerar endast i relationer och när den uttrycks i handling» (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 303). Nettopp på grunn av dette, at makt i Foucaultsk betydning kun eksisterer i relasjoner og ikke kan spores tilbake til noe opprinnelig og essensielt, gjør at maktperspektivet danner mulighet til å undersøke hvordan makt eksisterer og regulerer hvilke identiteter som blir gjort (u)tilgjengelige.

2.1.4 Identitet

Identitet er et begrep som kan forstås på ulike måter. Fra det essensialistiske, hvor identitet betraktes som en kjerne i menneskets indre med bestemte tanker, følelser og verdier, til det konstruktivistiske hvor identitet er mer å regne som en sosial konstruksjon levende og i stadig endring (Søreide, 2007). Min forståelse av begrepet identitet støtter seg til det sistnevnte perspektivet, det konstruktivistiske. I et slikt sosialkonstruktivistisk perspektiv er identitet noe som skapes i samhandling med omverden (Burr, 2003), og det vil ikke være et spørsmål om å «finne seg selv» men heller å konstruere et meningsfullt selv (Søreide, 2007).

Den konstruktivistiske identitetsforståelsen ser med andre ord bort fra en indre fastlagt kjerne av personlighet, og mener i stedet at identitet er noe som endres i større eller mindre grad alt etter hvilken diskurs du befinner deg i. De ulike diskursene tilbyr forskjellige subjektposisjoner, som dermed danner grunnlaget for den diskursbetingede identitetskonstruksjonen (Søreide, 2007).

2.2 Danning og Danningsdiskursen

Danning er et begrep som de fleste nok kjenner til, og kanskje også bruker, men som få likevel vet hva betyr (Dobson & Steinsholt, 2011a; Telhaug, 2011). Danningsbegrepet er med andre ord gjenstand for et forholdsvis stort mangfold av innhold, og kan derfor

defineres på flere ulike måter. Det kan av den grunn være en avansert øvelse når man skal forsøke å definere én forståelse av begrepet. Likevel vil jeg i det følgende forsøke å konstruere et bakteppe for drøftingen, nettopp gjennom å definere dannelsesperspektivet slik jeg forstår det og bruker det i denne oppgaven.

2.2.1 Danning eller dannelse

Man møter på flere utfordringer når man skal definere begrepet danning. En av de første utfordringene er i forhold til hvilket begrep man skal bruke. Det finnes to norske varianter å velge mellom: begrepet *danning* og begrepet *dannelse*. Begge begrepene er avledninger av verbet å *danne*, og begge er derfor såkalte verbavleda substantiv av typen *nomina actionis* (Hagen, 2004). Dette betyr at de er substantiv «... som viser til verbhandlinger eller verbprosesser...» (Hagen, 2004, s. 74), som igjen betyr at forskjellen på begrepene ikke er semantisk men kun knyttet til forholdet mellom riksmål og moderne bokmål⁴. Om man så bruker begrepet dannelse eller danning, er derfor mer å anse som en smakssak eller eventuelt en språkpolitisk markering. I mitt arbeid har jeg valgt å bruke begrepet danning, fordi suffikset *-ing* er tillatt både på nynorsk og bokmål (i motsetning til *-else*), og dermed et, etter min mening, mer overordnet begrep enn dannelse.

2.2.2 Danning – et kort historisk tilbakeblikk

Begrepet danning har sin opprinnelse i det antikke begrepet *paideia* (Doseth, 2011; Myhre, 2009; Solerød, 2014), som i utgangspunktet knyttet seg til barneoppdragelse. Etter hvert fikk begrepet en noe mer utfyllende betydning, slik at det ikke lenger kun omfattet barn men også resten av menneskeheten (Myhre, 2009; Solerød, 2014). *Paideia* gikk med andre ord raskt fra å omfatte kun barneoppdragelse til også å inkludere «... personlighetens harmoniske utfoldelse og innlevelse i kulturen» (Myhre, 2009, s. 24), og dreide seg i utgangspunktet om en todelt oppdragelse:

Den formelle delen bestod av individuell undervisning i musikk, gymnastikk, ridning, jakt, krigskunst, retorikk og oppførsel. Den uformelle delen av oppdragelsen kom fra familiens og samfunnets påvirkning. I familien lærte man normene som var bestemt ut fra hierarkiske regler, og i samfunnet deltok man i alle offentlige tilstelninger som fester, danser og konkurranse. (Doseth, 2011, s. 20)

⁴ Noen vil være uenig med meg på dette punktet, og hevde at det er en viss semantisk forskjell mellom begrepene. Se for eksempel Dobson og Steinsholt (2011a).

Den tidlige forståelsen av paideia var dermed, slik jeg forstår det, en innlemmelse i samfunnet. En innlemmelse som gikk ut på å lære opp de privilegerte (i starten) i å svare på samfunnsforventninger gjennom en slags forbildetrening⁵.

Begrepet paideia stod på mange måter sentralt i en lang rekke med diskusjoner knyttet til oppdragelse og sosialisering opp gjennom den vestlige samfunnshistorien, men det er først ved opplysningstiden (fra ca. år 1700 evt.) at vi finner begrepet igjen – i ny drakt. Paideia «gjenoppstod» nå som det tyske begrepet *bildung*, et begrep som knytter seg til den kristne tradisjonens *Imago Dei* som videre betyr Guds bilde (Korsgaard & Løvlie, 2011; Solerød, 2014; Torjussen, 2011). Igjen kan vi dermed se at begrepet paideia, eller bildung, dreier seg om det (for)billedlige. På norsk er bildung oversatt til danning, og det er følgelig her dannelsesbegrepet kommer inn. Verken bildung eller danning lar seg lett forklare, i likhet med sine nordiske venner dannelse (dansk) og bildning (svensk). I følge Dobson og Steinsholt (2011a) er bildung oversatt til education eller liberal education på engelsk. Min erfaring er likevel at disse begrepene ikke brukes tilsvarende, slik at det i realiteten ikke finnes et eget engelsk begrep for bildung eller danning.

Dannelsesbegrepet fortsatte å blomstre gjennom å være emne for debatt og drøfting de neste 150-200 årene. Begrepets innhold var mer eller mindre i konstant endring, og var på 1900-tallet i stor grad «... betraktet som et klassebegrep knyttet til borgerskapet med et innhold som gikk mye på en ytre væremåte, en ytre ferniss som ikke hadde noe med indre kvaliteter å gjøre» (Solerød, 2014, s. 11). Eller sagt på en annen måte: «Dannelse er likevel et begrep som har hatt en litt rar klang i norske ører. Man har som regel forbundet det med overfladisk borgerlig etikette; om kunnskap som vedrører talemåter og fiskebestikk» (Torjussen, 2011, s. 145). Begrepet ble derfor i stor grad forsøkt unngått fordi det ikke lenger passet inn med de moderne tankene om likeverd og enhetsskolen.

Jon Hellesnes har fått mye av æren for at dannelsesbegrepet kom på «agendaen» igjen i Norge gjennom hans publiserte framlegg «Ein utdana mann og eit dana menneske» (1969), men det var likevel først med kirke-, utdannings- og forskningsminister

⁵ Forbildetreningen foregikk opprinnelig som lek i form av mimesis, hvor man imiterte den «riktige» levemåten (Doseth, 2011).

Gudmund Hernes på 1990-tallet at begrepet ble tatt inn i varmen igjen i norsk skolepolitikk (Telhaug, 2011).

2.2.3 Danning – (et forsøk på) en definisjon

Ove Korsgaard og Lars Løvlie oppsummerer på mange måter begrepet danning på følgende måte: «Dannelse gjaldt oprindelig forholdet mellom selvet, samfundet og verden – ja, netop forholdet og ikke delene hver for sig» (2011, s. 35). Dette er mitt utgangspunkt, og som jeg videre velger å utdype ved å støtte meg til Jon Hellesnes og Hans Skjervheims dannelsesfilosofi slik den blir behandlet av Lars Petter Storm Torjussen (2011).

2.2.3.1 Sosialisering

Et sentralt poeng når jeg nå skal forsøke å definere danning, er Skjervheim og Hellesnes' kobling til Kants opplysningsfilosofi, hvor fokuset blant annet er selvbestemmelse. Danning blir dermed et begrep om mot eller vilje til å oppsøke kunnskap, og myndiggjøre seg selv ved å la seg bli opplyst. Der Kant skiller mellom myndig og umyndig, bruker Hellesnes begrepet sosialisering som fellesnevner og deler det mellom begrepene tilpasning og danning. Tilpasning viser på mange måter til Kants umyndiggjøring, hvor sosialiseringen går ut på å «la seg» mer eller mindre naivt bli opplært i å tilpasse seg de sosialt skapte rammene eller forutsetningene. De tilpassede «... blir øvde opp til å godta – utan spørsmål – dei rammene dei til ei kvar tid eksisterer og arbeider innanfor» (Hellesnes, 1999, s. 25). Danning er ikke det motsatte av dette, men kan likeså godt dreie seg om å tilpasse seg de samme samfunnsrammene. Forskjellen er at i motsetning til et tilpasset menneske, har et dannet menneske «... eit reflektert forhold til den livsforma det er blitt eit individ innanfor...» (Hellesnes, 1999, s. 25). Dette betyr at danning innebærer å innse at spillereglene er som de er, men at de også kunne vært annerledes, og de derfor kan både diskuteres og forandres (Torjussen, 2011, s. 147). Med andre ord kan man si at mens tilpasning er kun reproduksjon, er danning refleksiv (re)produksjon.

2.2.3.2 Handlingers hensikt

Skjervheim og Hellesnes' kobling til Paideia-tradisjonen kommer blant annet frem i deres syn på handlinger. Her skiller det mellom to typer handlinger: *poiesis* og *praksis*. *Poiesis* er handlinger som «... retter seg mot formål *utenfor* seg selv, og som dermed bedømmes etter hvorvidt resultatet sammenfaller med formålet for handlingen» (Torjussen, 2011, s. 148, kildens kursivering). Kvaliteten på handlingen, eller

bedømmingen av hvorvidt handlingen er vellykket eller ikke, avgjøres ved å sammenligne resultatet av handlingen med planen man hadde for handlingen. Torjussen (2011) kaller dette for «... en lukket og deterministisk prosess» (s. 149).

Praksis er handlinger som ikke utføres med den hensikt å produsere et bestemt resultat, men utføres for det man kan kalle utførelsens egen del. Handlingens hensikt er med andre ord handlingen i seg selv, noe som betyr at handlingen har en egenverdi i motsetning til poeisis-handlinger hvor verdien i hovedsak ligger i hvorvidt resultatet sammenfaller med hensikten. Poeisis-handlinger er udannede instrumentalistiske handlinger, mens praksis-handlinger er dannede handlinger styrt av moral (Torjussen, 2011).

2.2.3.3 Objektivisme

Danning er også et spørsmål om hvordan man betrakter verden og det mellommenneskelige. Dannelsesfilosofien til Skjervheim og Hellesnes tar avstand fra *objektivering* av «de andre», som betyr at man betrakter individer som objekter. Objektivering innebærer å forholde seg til de andres utsagn som faktum, som videre medfører at man stiller seg «... *utenfor* den andres problem og tar rollen som tilskuer» (Torjussen, 2011, s. 150-151, kildens kursivering). Det motsatte er å forholde seg til individers utsagn som påstand. Dette innebærer «... å *forstå* den andres ytringer. En lar seg *engasjere* i personens problem ved at man sammen vender oppmerksomheten mot et felles saksforhold» (Torjussen, 2011, s. 150, kildens kursivering). Skjervheims og Hellesnes' kritikk mot objektivisme får konsekvenser for lærer-elev-forholdet. Dette gir seg utslag i det Torjussen (2011) betegner som kritikk mot *pedagogikk som påvirkning* og *pedagogikk som «fri vokster»*, og understreking av det som gjerne kan kalles *pedagogikk som dialektikk*. Skjervheim og Hellesnes tar med andre ord avstand fra pedagogikk som påvirkning, som vil si en type pedagogikk hvor forholdet elev-lærer er preget av en slags poeisis-didaktikk der lærer forsøker å påvirke og forme eleven etter en bestemt mal – eller mål. På motsatt side finner vi pedagogikk som «fri vokster», som er mer å betrakte som et Rousseau-perspektiv på lærer-elev-forholdet. Dette betyr at eleven ikke skal formes (som i pedagogikk som påvirkning), men i stedet få vokse fritt med minst mulig hindringer og mest mulig tilrettelegging. I følge Torjussen (2011) blir lærer-elev-forholdet her et jevnbyrdig forhold, i motsetning til i pedagogikk som påvirkning, hvor forholdet er mer «dominant-underdanig». Ingen av disse lærer-elev-

forholdene er positive ifølge Skjervheim og Hellesnes, fordi der hvor det jevnbyrdige forholdet undertrykker det alltid-nærværende skjeve maktforholdet, fremhever pedagogikk som påvirkning et uønsket objektiverende elevsyn (Torjussen, 2011). Pedagogikk som dialektikk finner en form for «gyllen middelvei» mellom pedagogikk som påvirkning og pedagogikk som «fri vokster», og innebærer et lærer-elev-forhold som «... på samme tid er en påvirkning 'utenfra' og en vekst 'innenfra'» (Torjussen, 2011, s. 160). Dette forholdet kalles gjerne den gyldighetsteoretiske differens, som er ideen om å forplikte seg til det bedre argument (Torjussen, 2011). Lærer-elev-forholdet blir i pedagogikk som dialektikk dermed ikke et subjekt-objekt-forhold, eller et *jevnbyrdig* subjekt-subjekt-forhold, men i stedet et subjekt-subjekt-forhold som er kunnskapsmessig asymmetrisk og samtidig symmetrisk i forhold til prinsippet om den gyldighetsteoretiske differens. Pedagogikk som dialektikk er med andre ord en «dialogbasert» pedagogikk, hvor både fagkunnskap og livserfaring spiller en sentral rolle. Danning handler følgelig om:

... å integrere fagkunnskapen inn i sin egen forståelseshorisont på en slik måte at den ikke mister forbindelsen til praksis. ... Han [den dannede] har en forståelseshorisont der det er en sammenheng mellom hans livsløp og verdenshistorien. Siden forståelseshorizonten ikke kan fikseres en gang for alle, blir danning til syvende og sist et uendelig prosjekt. (Torjussen, 2011, s. 161)

2.2.3.4 Oppsummert

Danning handler etter min tolkning om (re)produksjon og refleksjon. Med dette menes at danning innebærer reproduksjon av allerede eksisterende kunnskap, men også samtidig at man skal stille seg kritisk og reflektert til denne kunnskapen for derigjennom å konstruere ny kunnskap. Jeg definerer Dannelsesdiskursen på bakgrunn av denne beskrivelsen av danning, og forstår Dannelsesdiskursen som opptatt av en kritisk ikke-instrumentell tilværelse hvor man lærer seg samfunnets normer og regler. Videre forventes det et kritisk og reflekterende forhold til denne kunnskapen om samfunnet, slik at individene dermed kan bidra til både opprettholdelse, endring og videreutvikling av de sosiale spillereglene.

2.3 Kompetanse og Kompetansediskursen

Kompetanse er et flittig brukt begrep som brukes i mange forskjellige sammenhenger, og med flere ulike definisjoner (og ikke-definisjoner). Det er mitt inntrykk at begrepet i

dagligtale er et tatt-for-gitt-begrep. Med andre ord et begrep som mange bruker, men som få (kan) definerer presist fordi man antar at mottaker har samme forståelse av begrepet. Ulike definisjoner av begrepet finner man derfor gjerne i forskjellige fagkretser, hvor både perspektiv og omfang/dekningsområde er retningsgivende for definisjonen (Engh, 2004; Gullichsen, 1992; Lai, 1995; Nordhaug, 1990b). Siden begrepet brukes og defineres på så mange ulike måter, ville det føre for langt å forsøke å sammenfatte dets historiske utvikling i denne oppgaven. Fokuset i dette underkapittelet vil derfor være å definere begrepet kompetanse ved å belyse deler av dets historie, og gjennom å se på noen utvalgte definisjoner i sammenheng med det politiske bakteppet som jeg har valgt å plassere begrepet inn i.

2.3.1 Kompetanse – et kort historisk tilbakeblikk

Det finnes som nevnt et ukjent antall definisjoner av kompetansebegrepet, men alle har ifølge Anne Hilde Gullichsen det til felles at de omfatter nøkkelementene kunnskaper, evner og ferdigheter (1992, s. 5). Begrepet stammer opprinnelig fra det latinske ordet *competentia*, som kan forklares som «... å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultat» (Lai, 1995, s. 17). Begrepet knyttes med andre ord gjerne til en resultatorientert kunnskap som på mange måter kan minne om poeisis-handlinger (underavsnitt 2.2.3.2), og det er denne resultatorienteringen som etter min mening er den viktigste bestanddelen av begrepet sett i forhold til dannelsesbegrepet.

Kompetanse er med andre ord ikke et nytt begrep, og har trolig vært mer eller mindre synlig tilstede i norsk skolepolitikk siden opprettelsen av det norske skolesystemet. Likevel har begrepet kompetanse fått langt større oppmerksomhet de siste 15 årene, etter at innføringen av nasjonale vurderingssystemer gav mer fokus på elevprestasjoner og globalisering (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011; Skedsmo, 2011; Tolo, 2011). Denne kombinasjonen av «Pisa-sjokk» og styrking av New Public Management som offentlig styringsdoktrine gjorde PISA og andre styringsverktøy mer og mer gjeldende og innflytelsesrike i norsk skole (Johnsen, 2007; Skedsmo, 2011; Volckmar, 2011). I denne perioden ble også Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) (2006) utarbeidet og innført, og med denne kom blant annet både de faglige *kompetansemålene* og de nasjonale prøvene. Med innføringen av LK06 hadde norsk skolepolitikk blitt fornyet «... med en klar målstyringsideologi...» (Volckmar, 2011, s. 267).

Denne instrumentaliseringen av, eller i hvert fall økte graden av instrumentalistisk fokus på norsk grunnskole gjenspeiler det som gjerne også kan kalles *kunnskapssamfunnet*. I kunnskapssamfunnet har kunnskapsbasert økonomi størst betydning, og det er målstyring som skal lede an og vise vei i det pedagogiske skolelandskapet (Volckmar, 2011). I kunnskapssamfunnet er det «... ikke like høye krav til boklig kunnskap som tidligere. I stedet er evnen til å analysere nye utfordringer og kunne omstille seg raskt vektlagt som verdifull og nødvendig kompetanse» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 52). I kunnskapssamfunnet endres dermed forståelsen av kunnskap, slik at dette ikke lenger er en egenskap ved individet, men en egenskap i samspillet mellom individet og dets samfunn (Hovdenak & Stray, 2015). Følgelig blir den instrumentalistiske forståelsen av kompetanse viktig i forhold til å kunne demonstrere ferdigheter, kunnskap og evner som er til nytte for samfunnet nå eller i en tenkt fremtid.

2.3.2 Kompetanse – (et forsøk på) en definisjon

Kompetansebegrepet kan defineres på flere måter, og varierer alt etter hvilket nedslagsfelt begrepet er tiltenkt. Med teoriene om New Public Management og kunnskapssamfunnet som bakteppe, er det to definisjoner som danner et sentralt grunnlag for min definisjon av begrepet kompetanse slik jeg bruker det i denne oppgaven. Odd Nordhaug definerer begrepet ganske vidt, og sier at kompetanse er «... *anvendte og anvendbare kunnskaper, ferdigheter og evner som har bruksverdi i arbeidslivet*» (1990a, s. 19, kildens kursivering). Denne definisjonen er relativt vid og omfattende, sammenlignet med en noe mer presis definisjon hvor kompetanse forklares som «... *ingen egenskap hos et individ, men et uttrykk for **relasjonen** mellom individet og hans/hennes oppgaver der vedkommendes egenskaper og forutsetninger prøves opp mot de krav som organisasjonen stiller*» (Gullichsen, 1992, s. 7, kildens kursivering og utheving). I den første definisjonen kan vi se hvordan kompetanse omfatter alle kunnskaper, ferdigheter og evner som ligger tilgjengelige i individet, som etter min forståelse også inkluderer det latente. I den andre definisjonen begrenses kompetanse til det som gjerne kan kalles et «moment of meeting» mellom et gitt behov og et individs egenskaper. Et sentralt likhetstrekk mellom disse to definisjonene er likevel at de begge plasserer kompetanse i relasjon til arbeidslivet⁶, og man kan dermed si at kompetanse er en yrkesrelatert kunnskap som både kan være utøvd og potensiell. Det er denne forståelsen av kompetanse jeg legger til grunn for å beskrive Kompetansediskursen i

⁶ Jeg knytter begrepet *organisasjon* til arbeidslivet.

dette mastergradsprosjektet. Jeg definerer dermed Kompetansediskursen som opptatt av en instrumentell tilværelse hvor man lærer seg kunnskap beregnet eksplisitt på samfunnsnytte. Videre forventes det et smidig og «reviderende» forhold til denne kunnskapen, slik at individene dermed kan bidra til samfunnsøkonomisk utvikling gjennom en stadig kunnskapsjustering ut fra eksterne krav.

Kapittel 3:

Metode

Følgende kapittel er tredelt. Første del er en beskrivelse av analyseverktøyet *diskursanalyse*. I andre del av kapittelet følger så en kort presentasjon av oppgavens empiriske grunnlag, før de syv analysestadiene som er gjort i arbeidet med oppgavens empiri blir skildret i tredje og siste underkapittel.

3.1 Diskursanalyse

For å svare på denne oppgavens problemstilling har jeg, som nevnt tidligere, valgt et diskursanalytisk forskningsdesign. Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips (1999) sier at diskursanalytiske tilnærminger blant annet bygger på poststrukturalismens tanker om at «... vores adgang til virkeligheden altid går gjennom sproget» (s. 17), og sier også at diskursanalyse «... egner sig til undersøgelser af kommunikationsprocesser i forskellige sociale sammenhænge...» (s. 10). Da det nettopp er disse språklige kommunikasjonsprosessene jeg ønsker å ha søkelyset på denne oppgaven, mener jeg det vil være fruktbart å bruke diskursanalyse for å belyse hvordan elevidentitet kommuniseres språklig i politiske dokument.

Etter min mening er den største utfordringen med å utføre en diskursanalyse det å bli komfortabel med at diskursanalyse ikke er én metode. Det er to ting som gjør dette utfordrende. For det første er diskursanalyse og diskursteori så sammenflettet at de vanskelig lar seg skille fra hverandre. For det andre er diskursanalyse mer å betrakte som en samlebetegnelse på en bunt av metodiske verktøy som kan velges og velges bort avhengig av fokus og utgangspunkt i et prosjekt (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Som nevnt tidligere (kapittel to) støtter jeg meg til Ernesto Laclau og Chantal Mouffes teoretiske univers, også kalt *diskursteori* (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Laclau og Mouffe presenterer ingen konkrete analyseverktøy i sin teori, noe som krever at man må bruke de føringene og forståelsesrammene teorien gir som grunnlag for å lete i andres forskningsarbeid etter eksplisitte verktøy (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 34). Disse inspirasjonskildene behøver ikke være basert på samme diskursteoretiske univers som ens eget arbeid, fordi man gjerne kan «... skabe sin egen pakke ved at

kombinere elementer fra flere forskjellige diskursanalytiske perspektiver» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12). Mine viktigste inspirasjonskilder med tanke på analyseverktøy er tekster av Mats Alvesson og Hugh Willmott (2002), Ingela Andreasson (2007), Thorolf Krüger (2000), Tiri Bergesen Schei (2007), Gunn Elisabeth Søreide (2007) og Marianne Winther Jørgensen (2002). Jeg har, som antydnet, ikke vært så opptatt av hvilken diskursteoretisk tradisjon disse kildene til analyseverktøy er basert på, men da heller i hvor stor grad de ulike verktøyene lar seg anvende i en Laclau- og Mouffe-inspirert diskursanalyse.

Et sentralt poeng ved diskursanalyse er at «... forskjellige begreper kan bety helt forskjellige ting innen forskjellige fagdisipliner, tradisjoner og kontekster» (Neumann, 2010, s. 24). Sett fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv er identitet ikke et essensialistisk fenomen, men i stedet et konstruktivistisk fenomen hvor det ikke handler om å «finne seg selv» men å «konstruere seg selv» (Andreasson, 2007; Neumann, 2010; Schei, 2007; Søreide, 2007; Winther Jørgensen & Phillips, 1999): «Uttryck för jaget ses inte i detta perspektiv som ett uttryck för individens inre psykologiska essens utan som en form av berättelse» (Andreasson, 2007, s. 33). Siden identitet konstrueres ved at individet tilslutter seg ulike subjektposisjoner, og «Forskellige diskurser giver subjektet forskjellige og måske modstridende positioner at tale fra» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 26), vil det i min diskursanalyse være sentralt å identifisere de ulike subjektposisjonene som tekstene tilbyr. Dermed vil diskursanalyse kunne belyse hvordan elevidentitet kan ha ulikt innhold avhengig av hvilken diskurs begrepet *elev* brukes fra/i, og en diskursanalyse vil derigjennom kunne bidra til å få oversikt over det som gjerne kan kalles den diskursive forhandlingsprosessen.

Jeg betrakter begrepet/fenomenet *elev* som et nodalpunkt som flere diskurser kjemper om å fylle med mening. Gjennom diskursanalyse vil jeg forsøke å få en oversikt over hvordan de ulike dokumentene søker etter å ha definisjonsmakten ved å «fylle» begrepet *elev* med subjektposisjoner. Min diskursanalyse vil derfor i hovedsak dreie seg om å identifisere *hvilke* subjektposisjoner som tilbys gjennom dokumentene, og *hvordan* de tilbys. Målet med analysen blir dermed å belyse hvordan elevidentitet konstrueres og forhandles gjennom politiske dokumenters tilbud av subjektposisjoner.

3.2 Empiri

Det empiriske grunnlaget for mitt mastergradsprosjekt er et utvalg stortingsmeldinger/meldinger til Stortinget⁷. Det viktigste kriteriet for utvalg av disse dokumentene er at det skal omhandle elever i den norske grunnskolen. Dette kriteriet har gjort at utvalg av dokument er begrenset til Kunnskapsdepartementets utgivelser. Andre kriterier for utvalg er at dokumentene skal være publisert i løpet av de siste 15 årene og omtale regjeringens elevsyn, samt at det skal være den såkalte «normaleleven» som skal være omtalt. Dokumenter som utelukkende tar for seg spesialundervisning eller andre mer spesifikke elevkategorier (som for eksempel fremmedspråklige) er derfor valgt bort. På bakgrunn av disse kriteriene har jeg kommet frem til fem meldinger til Stortinget (/stortingsmeldinger) som til sammen danner dette mastergradsprosjektets empiri.

En melding til Stortinget er et «... dokument som brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten at de er knyttet til forslag til vedtak» (Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, 2014b), og representerer dermed beskrivelser av det til en hver tid regjerende kunnskapsdepartementets tanker om fremtidig utdanningspolitikk. I tillegg til at utdanningspolitikken vil være farget av regjeringens partipolitikk, vil dokumentene i tråd med diskursteoriens perspektiv, gjenspeile mer generelle utdanningspolitiske tanker og endringer i samfunnet.

Følgende dokument er valgt ut:

- «Kultur for læring» (St. meld. 30 2003-2004, 2004) ble fremmet i statsråd 2.april 2004 under Bondevik II-regjeringen av Kristin Clemet (Høyre), daværende statsråd for Utdannings- og forskningsdepartementet (Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, 2013).
- Stortingsmelding 16 2006-2007, «... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring» (2007), ble fremmet i statsråd 15.desember 2006 under Stoltenberg II-regjeringen av Kunnskapsminister Øystein Djupedal (SV) (Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, 2014a).
- 13.februar 2009 fremmet statsråd for Kunnskapsdepartementets barnehage- og grunnopplæringssaker, Bård Vegar Solhjell (SV), stortingsmeldingen

⁷ Melding til Stortinget ble frem til 1.oktober 2009 kalt Stortingsmelding (Stortinget, 2010).

«Internasjonalisering av utdanninga» (St. meld. 14 2008-2009, 2009) under Stoltenberg II-regjeringen (Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, 2014a).

- «Motivasjon – Mestring – Muligheter» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011) ble fremmet 29.april 2011 under Stoltenberg II-regjeringen av Kristin Halvorsen (SV), daværende minister for barnehage- og grunnsopplæringsaker i Kunnskapsdepartementet (Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, 2014a).
- Kristin Halvorsen fremmet i tillegg meldingen «På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen» (Meld. St. 20 2012-2013, 2013) i statsråd 15.mars 2013. Også denne under Stoltenberg II-regjeringen, men nå som minister for hele Kunnskapsdepartementet (Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, 2014a).

At fire av fem dokument er fremmet under «samme» regjering (Stoltenberg II) kan betraktes som en svakhet ved det empiriske materialet. Likevel vil jeg, som nevnt ovenfor, hevde at også en regjeringens utdanningspolitiske filosofi vil endres og formes av og i de diskursive forhandlingsprosessene. Dermed vil ikke utdanningspolitikken som fremmes i de ulike dokumentene være statisk, men tvert imot et dynamisk produkt av diskursene. Samtidig kan vi se at hovedlinjene i utdanningspolitikken har endret seg lite i overgangen mellom de ulike regjeringene, og de ulike regjeringene har i stor grad videreført forrige regjering sitt arbeid, kun med små partipolitiske justeringer (Telhaug, 2011; Tolo, 2011). I tillegg må det understrekes at mitt anliggende i dette prosjektet ikke er å undersøke ulike regjeringers eller politiske partis utdanningsfilosofi, men å undersøke politiske dokumenters behandling av elevidentitet uavhengig av regjering.

3.3 Analysestadiene

I dette underkapittelet vil de ulike stadiene i analyse bli beskrevet detaljert. Selv om *beskrivelsen* av disse stadiene fremstiller analysen som tydelig kategorisk og eksplisitt, er det viktig å understreke at selve analyseprosessen var noe glidende og utydelig i overgangene mellom de ulike analysestadiene.

Jeg har valgt å bruke det samme tekstutdraget for å eksemplifisere og illustrere fremgangsmåten i de ulike analysestadiene. Dette grepet er gjort for at det skal være lettere for leseren å se progresjonen i arbeidet.

3.3.1 Første stadiet: Identitetsressurser

I første del av analysen ønsket jeg å identifisere empiriens *identitetsressurser*. En identitetsressurs kan være konstruerende for en hvilken som helst identitet, men er da i mitt tilfelle konstruerende for ungdomsskole-elevidentitet. Inspirert av Søreide (2007) tok jeg utgangspunkt i følgende spørsmål for å finne de ulike identitetsressursene: *Hva må en elev kunne, vite, gjøre og/eller være?* Ved å lese dokumentene med dette spørsmålet som utgangspunkt ble utsagn om forventninger til elevene tydelige, og det er nettopp disse utsagnene som jeg forstår som identitetsressurser. Identitetsressursene/utsagnene ble først markert i dokumentene, slik følgende eksempel viser:

Norge er et kunnskapssamfunn som stiller større krav til kompetanse enn noen gang før, og kravene er i raskere endring enn tidligere. Samfunnet og arbeidslivet er mer mangfoldig, og arbeidsmarkedet preges stadig mer av internasjonal konkurranse og samarbeid. Den digitale og mediale utviklingen i samfunnet krever samtidig at barn og unge så vel som arbeidstakere har evne til å håndtere store informasjonsstrømmer. (Meld. St. 20 2012-2013, 2013, s. 67)

De markerte utsagnene ble deretter sortert og kategorisert tematisk ved at utsagn som jeg vurderte til å være tematisk beslektet ble plassert sammen som illustrert i tabell 1 nedenfor:

Tabell 1: Eksempel på utsagn sortert tematisk

Eksempel på utsagn	Tema
Norge er et kunnskapssamfunn... ...arbeidsmarkedet preges stadig mer av internasjonal konkurranse og samarbeid.	Norske elever i verdenssamfunnet
...stiller større krav til kompetanse...	Vise til resultater, krav, etc.
Samfunnet og arbeidslivet er mer mangfoldig...	Eleven i lokalsamfunnet
...evne til å håndtere store informasjonsstrømmer.	Evner, kunnskap og lignende

Denne tematiske sorteringen dannet videre utgangspunkt for konstruksjonen av subjektposisjonene.

3.3.2 Andre stadiet: Konstruksjon av subjektposisjoner

I andre del av analysearbeidet ble subjektposisjonene konstruert med utgangspunkt i den tematiske sorteringen av identitetsressursene som beskrevet ovenfor. Dette arbeidet tydeliggjorde dermed hvilke posisjoner som er tilgjengelige for elevene i de ulike dokumentene, og er derfor en sentral del av analysearbeidet. Dette analysestadiet er eksemplifisert i tabell 2.

Tabell 2: Eksempel på subjektposisjoner

Eksempel på utsagn	Subjektposisjon
Norge er et kunnskapssamfunn... ...arbeidsmarkedet preges stadig mer av internasjonal konkurranse og samarbeid.	Eleven er fokusert mot å bli blant de beste i verden
...stiller større krav til kompetanse...	Eleven presterer og leverer resultater
Samfunnet og arbeidslivet er mer mangfoldig...	Eleven er orientert mot å bli samfunnsnyttig
...evne til å håndtere store informasjonsstrømmer.	Eleven tilegner seg fagkunnskap

Til sammen ble det konstruert 23 ulike subjektposisjoner, som etter hvert fikk hvert sitt nummer og hver sin beskrivelse, som illustrert i tabell 3 nedenfor. Vedlegg 1 gir en fullstendig oversikt over alle subjektposisjonene.

Tabell 3: Eksempel på subjektposisjon med beskrivelser

Nr.	Subjektposisjon	Beskrivelse
12	Eleven er fokusert mot å bli blant de beste i verden	Eleven skårer høyt på internasjonale undersøkelser, og demonstrerer dermed Norge som en kunnskapsnasjon.
15	Eleven presterer og leverer resultater	Eleven lærer seg å jobbe målrettet, levere resultater og å bli bedømt ut fra resultatene.
9	Eleven er orientert mot å bli samfunnsnyttig	Eleven lærer seg hvordan han/hun skal bidra i storsamfunnet til fellesskapets beste.
11	Eleven tilegner seg fagkunnskap	Eleven lærer seg grunnleggende ferdigheter, samt fagkunnskap i alle skolefag.

3.3.3 Tredje stadiet: Koding av subjektposisjoner

Når arbeidet med å konstruere subjektposisjoner var gjort, startet arbeidet med å kode alle dokumentene som utgjør denne det empiriske materialet. I kodingsarbeidet ble hver enkelt identitetsressurs kodet med nummer for den subjektposisjonen som identitetsressursen representerer, slik eksempelet nedenfor viser (nummer for subjektposisjon er satt i parentes).

Norge er et kunnskapssamfunn (12) som stiller større krav til kompetanse (15) enn noen gang før, og kravene er i raskere endring enn tidligere. Samfunnet og arbeidslivet er mer mangfoldig (9), og arbeidsmarkedet preges stadig mer av internasjonal konkurranse og samarbeid (12). Den digitale og mediale utviklingen i samfunnet krever samtidig at barn og unge så vel som arbeidstakere har evne til å håndtere store informasjonsstrømmer (11). (Meld. St. 20 2012-2013, 2013, s. 67)

3.3.4 Fjerde stadiet: Konstruksjon av elevidentiteter

I det fjerde stadiet av analysearbeidet ble elevidentitetene konstruert. Disse ble konstruert som et resultat av en tematisk sortering av subjektposisjonene. For eksempel ble subjektposisjon nummer 12 (*eleven er fokusert mot å bli blant de beste i verden*) og nummer 15 (*eleven presterer og leverer resultater*) sortert sammen, og dannet dermed grunnlaget for konstruksjonen av en elevidentitet som fikk navnet *Den konkurrerende eleven*. Hver elevidentitet fikk så hver sin beskrivelse, som eksemplifisert i tabell 4 nedenfor. Det ble konstruert totalt 10 elevidentiteter på bakgrunn av de 23 subjektposisjonene, og vedlegg 2 gir en fullstendig oversikt over disse.

Tabell 4: Eksempel på sortering av subjektposisjoner og konstruksjon av elevidentitet med beskrivelse

Subjektposisjon (SP)	SP-beskrivelse	Elevidentitet	Elevidentitet-beskrivelse
Eleven er fokusert mot å bli blant de beste i verden	Eleven skårer høyt på internasjonale undersøkelser, og demonstrerer dermed Norge som en kunnskapsnasjon.	Den konkurrerende eleven	Denne eleven jobber hele tiden mot mål, og jobber for å bli vurdert på bakgrunn av måloppnåelsen. Hun/han forsøker hele tiden å levere resultater som kan bli vurdert, og vil derigjennom ønske å bli vurdert i forhold til noen andre. Eleven er opptatt av å hevde seg selv.
Eleven presterer og leverer resultater	Eleven lærer seg å jobbe målrettet, levere resultater og å bli bedømt ut fra resultatene.		

3.3.5 Femte stadiet: Regulering av identitet

I denne delen av analysearbeidet tok jeg utgangspunkt i en artikkel av Mats Alvesson og Hugh Willmott (2002), hvor de belyser hvordan identitet reguleres og derigjennom konstrueres i et arbeidsmiljø. I artikkelen trekker forfatterne frem ni forskjellige måter å regulere og dermed også definere identitet på. Videre grupperer Alvesson og Willmott (2002) de ni måtene å regulere identitet på i fire fokusområder, som de kaller *the employee*, *action orientations*, *social relations* og *the scene* (s. 632).

Jeg oversatte Alvesson og Willmott sin modell fra engelsk til norsk, tilpasset den til elev- og skolekonteksten og gav de ni formene for regulering hvert sitt «nummer» fra A til I, som vist nedenfor i tabell 5.

Tabell 5: Beskrivelse av former for regulering av identitet

Fokusområde	Beskrivelse	Måter å regulere og identifisere identitet på	Reg. nr.
<i>Eleven</i>	ulike uttrykk hvor eleven er i fokus og mulige elevidentiteter defineres enten direkte eller indirekte	<i>Direkte</i>	A
		<i>Indirekte</i>	B
<i>Handlingsorienteringer</i>	beskrivelser hvor «... the field of activity is constructed with reference to appropriate work orientations» (Alvesson & Willmott, 2002, s. 632). Med andre ord dreier dette fokusområdet seg om beskrivelser som refererer til elevens arbeidsoppgaver, hva som motiverer dem, hvilke verdier de har og hva de skal kunne	<i>Motiv</i>	C
		<i>Moral</i>	D
		<i>Kunnskap</i>	E
<i>Sosiale relasjoner og tilhørighet</i>	definisjoner som beskriver elevens sosiale tilhørighet	<i>Definisjon av grupper</i>	F
		<i>Hierarki</i>	G
<i>Omgivelser og kontekst</i>	beskriver elevens plass i «... the larger social, organizational and economic terrain...» (Alvesson & Willmott, 2002, s. 632)	<i>Regler og normer for hva som er naturlig</i>	H
		<i>Kontekst</i>	I

Jeg brukte så denne modellen som utgangspunkt for å identifisere hvordan dokumentene regulerer og definerer identitet ved å fremme bestemte syn på elever, læring og utdanning.

3.3.6 Sjette stadiet: Koding av former for regulering av identitet

Identitetsressursene ble i denne omgang sortert i kategorier som tilsvarer de ni formene for regulering av identitet som vist i tabell 5. I denne prosessen oppdaget jeg at jeg i mye større grad enn i arbeidet med subjektposisjoner og elevidentiteter var nødt til å ta hensyn til identitetsressursenes tekstlige kontekst. Dette innebar for eksempel at flere identitetsressurser som tidligere i analysearbeidet var sortert i flere ulike subjektposisjoner, nå kun ble plassert i én kategori. Som eksempelet nedenfor viser, er det med andre ord ikke et «en-til-en-forhold» mellom subjektposisjoner og de ulike formene for regulering og definering av identitet.

Norge er et kunnskapssamfunn (sp-12) som stiller større krav til kompetanse (sp-15) enn noen gang før, og kravene er i raskere endring enn tidligere (reg-I). Samfunnet og arbeidslivet er mer mangfoldig (sp-9), og arbeidsmarkedet preges stadig mer av internasjonal konkurranse og samarbeid (sp-12) (reg-I). Den digitale og mediale utviklingen i samfunnet krever samtidig at barn og unge så vel som arbeidstakere har evne til å håndtere store informasjonsstrømmer (sp-11) (reg-E). (Meld. St. 20 2012-2013, 2013, s. 67)

3.3.7 Syvende stadiet: «Kvantitativ» analyse

I syvende og siste fase av analysearbeidet ble det gjennomført en «kvantitativ» behandling av dokumentkodingen. Hensikten med dette arbeidet var først og fremst å studere ulike trender i de politiske dokumentene både internt og på tvers (over tid).

I første omgang ble alle subjektposisjonene telt opp og ført inn i et eget skjema for hvert dokument. Dette ble gjort for å få en oversikt over fordelingen av subjektposisjoner i de ulike dokumentene. I tillegg ble det utregnet hvor stor andel i presenter hver subjektposisjon utgjør i de enkelte dokumentene (se eksempel i tabell 6), samt at det ble utregnet en totaloversikt over antall subjektposisjoner og prosentandel for alle dokumentene sett under ett (se vedlegg 3).

Tabell 6: Eksempel på antall subjektposisjoner og prosentandel i Meld. St. 20 2012-2013, 2013

Subjektposisjon	Antall (f)	Prosent (P)
Eleven er fokusert mot å bli blant de beste i verden	5	0,4
Eleven presterer og leverer resultater	152	12,2

En tilsvarende opptelling og utregning ble også gjennomført i forhold til de konstruerte elevidentitetene (se eksempel i tabell 7). Dette ble gjort både for hvert enkelt dokument, og totalt for alle dokumentene (se vedlegg 4).

Tabell 7: Eksempel på oversikt over antall og prosentandel for elevidentiteter i Meld. St. 20 2012-2013, 2013

Elevidentitet	Subjektposisjon	Antall (f)	Prosent (P)	Totalt
Den konkurrerende eleven	Eleven er fokusert mot å bli blant de beste i verden	5	0,4 %	f=157
	Eleven presterer og leverer resultater	152	12,2 %	P=12,6 %

Siste del av analysearbeidet bestod i å lage en tilsvarende «kvantitativ» oversikt over tendensene i bruken av former for regulering av identitet. Her ble det fulgt samme prosedyre som for subjektposisjoner og elevidentiteter, ved at antall og prosentandel ble skjematiskert (se eksempel i tabell 8) både for hvert enkelt dokument og totalt for alle dokumentene (se vedlegg 5).

Tabell 8: Eksempel på oversikt over antall og prosentandel for identitetsdefinisjon i Meld. St. 20 2012-2013, 2013

Form for regulering av identitet	Antall (f)	Prosent (P)
(E) Kunnskapsdefinisjon	158	19,8 %
(I) Kontekstdefinisjon	63	7,9 %

3.4 Etske betraktninger

Siden mitt mastergradsprosjekt ikke bygger på intervju, observasjon eller andre personsensitive opplysninger, men kun bruker politiske dokument som empiri, er prosjektet ikke meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette innebærer at det heller ikke har vært nødvendig å ta noen personetiske hensyn verken før, under eller etter gjennomføring. All forskning har etter min mening likevel etiske utfordringer, og vil alltid ha behov for etisk refleksjon. Inspirert av Monica Johansson (2009) og Gunn Elisabeth Søreide (2007) anser jeg forskningsetiske utfordringer i mitt tilfelle for å dreie seg om spørsmålet om studiens troverdighet. Til begrepet troverdighet knytter jeg begrepene refleksivitet og transparens, som til sammen danner dette mastergradsprosjektets etiske imperativ.

Refleksivitet i diskursteoretisk forskningssammenheng innebærer «... to ponder upon the premisses for our thoughts, our observations and our use of language» (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Refleksivitet kan med andre ord også kalles metatenking, og har vært en sentral del av mitt mastergradsprosjekt. Det har vært viktig for meg å hele tiden stille nye spørsmål til materialet foran meg, og jeg har da også hele tiden forsøkt å la ny kunnskap danne grunnlag for flere nye spørsmål. Dette kommer blant annet tydelig frem i analysearbeidet, hvor det oppsto behov for flere analysestadier nettopp for å kunne søke svar på stadige spørsmål som fortløpende dukket opp. Det har også vært konstruktivt å drøfte spørsmål og tolkninger med kolleger, medstudenter og andre for på den måten å tilføre ny kunnskap som grunnlag for flere nye spørsmål (Søreide, 2007). Jeg har måttet tillate meg selv og andre å stille spørsmål til mine tolkninger av

metodebegrep og hvordan jeg har analysert det empiriske materialet ut fra disse tolkningene: Hvilke ord betrakter jeg som nodalpunkter, hva mener jeg er subjektposisjon, og så videre. Refleksivitet kan følgelig betraktes som selve drivkraften i et sosialkonstruktivistisk forskningsprosjekt, fordi refleksivitet dreier seg om å forsøke å belyse at det en tror en vet ikke nødvendigvis er det samme som det andre tror de vet.

Min erfaring som lærer i norsk grunnskole har konstruert min subjektivitet og mitt perspektiv, og gir meg i tillegg en viss nærhet til forskningsfeltet. Dette har stilt store krav til meg som refleksiv forsker for at denne oppgaven skal være troverdig og ikke tilslørt av egne preferanser og tatt-for-gittheter. Min erfaring har konstruert min forforståelse, men også det som kan kalles medforståelse, som påvirker min måte å lese og tolke det empiriske materialet på (Andreasson, 2007). Ved å søke etter å ha et relativt og samtidig kritisk blikk rettet mot empirien, mener jeg det likevel har vært mulig å «avsløre» egne preferanser og tatt-for-gittheter som kunne ført til urimelige under- eller overfortolkninger av materialet. Nærhet til feltet behøver ikke å være en ulempe: «Distance does not guarantee objectivity; it merely guarantees distance» (Patton, 2002, s. 573). Med dette menes at objektivitet, sett fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, ikke er mulig. Spørsmålet blir derfor ikke om forskningen er subjektiv eller ikke, men heller hvilken subjektivitet forskningen tar utgangspunkt i. Ved å være bevisst og eksplisitt (transparent) på dette mener jeg å kunne argumentere for at min nærhet og kjennskap til feltet kan betraktes som en fordel, fordi den har konstruert min kunnskap og dermed har tillatt meg å stille spørsmål som andre uten samme nærhet kanskje ikke ville/kunne stilt. Samtidig har mitt teoretiske utgangspunkt, sammen med analyseverktøyet, gitt meg mulighet til å få en viss distanse til det jeg undersøker, ved at jeg gjennom dette har fått redskap som har gjort meg i stand til å se nye mønster og fenomen. Dermed gis mulighet til både å ha nærhet og avstand til feltet.

For at min refleksive forskningsprosess skal være eksplisitt for leseren, har det vært viktig å gjøre mastergradsprosjektet så transparent som mulig. Transparens handler om graden av synlighet, og da i hvor stor grad detaljene i forskningsarbeidet er synlige eller ikke. Et transparent forskningsprosjekt vil forsøke å gi leseren mulighet til selv å vurdere om forskningsresultatene er troverdige eller ikke. Dette har jeg gjort ved å la leseren se hvilke valg jeg har tatt hele veien underveis i prosjektet, både i forhold til empiri, teori, metode og tolkning. Jeg ønsker hele tiden å være eksplisitt på hvilke(t)

ståsted jeg betrakter fra, og har på den måten gjort mastergradsprosjektet troverdig gjennom å være en synlig (transparent) og refleksiv forsker. Det har for eksempel vært viktig å vise hvordan diskursanalysen ble gjennomført, hvilke metodiske verktøy som ble brukt, og hvorfor nettopp disse ble brukt, slik at grunnlaget for de konstruerte subjektposisjonene og elevidentitetene blir eksplisitte for leseren. Dette tillater leseren selv å vurdere hvorvidt disse valgene gjør mastergradsprosjektet troverdig eller ikke.

En sentral utfordring i analysearbeidet har vært å sile bort mine tolkninger av tekstdelers kontekst. Med dette menes her det å skille utsagn som forutsetter for- eller ettertekst fra utsagn som ikke gjør det. I arbeidet med å identifisere identitetsressurser (avsnitt.3.3.1), ble dette gjort ved å begrense utsagnenes kontekst. Dette var selvsagt et vanskelig punkt, i og med at min tolkning nødvendigvis vil være et resultat av å ha lest utsagnets fullstendige kontekst. Jeg mener likevel å ha løst dette tilfredsstillende ved at jeg hele tiden gjennom dette analysetrinnet brukte utgangsspørsmålet «Hva må en elev kunne, vite, gjøre og/eller være?», som filter for hvert enkelt utsagn. Dette innebærer at setninger som sier noe om forventninger til elevene, men som kun sier det fordi den tilhørende setningen foran tilsier at setningen skal tolkes slik, er regnet som ikke-gyldige identitetsressurser.

En annen utfordring knyttet til analysearbeidet ble spesielt fremtredende i fjerde stadiet, ved konstruksjon av elevidentiteter. Denne fasen av analysearbeidet var krevende fordi det opplevdes som vanskelig å kategorisere subjektposisjonene tematisk. Her hadde jeg ingen bestemte retningslinjer å gå etter, eller verktøy å bruke annet enn å forsøke å se på temaene som subjektposisjonene representerte. Tolkingsrommet opplevdes derfor som meget stort, og nesten overveldende, slik at jeg flere ganger underveis i denne fasen måtte reflektere over det å stole på egen subjektivitet som forsker (som nevnt ovenfor). Tolkingsrommet ble også en fremtredende utfordring i analysens sjette stadium, koding av former for regulering av elevidentitet. Her var det kun i svært få tilfeller opplagt hvilken kategori de ulike identitetsressursene skulle sorteres i. Derfor ble dette en av de mest krevende delene av analysearbeidet. Hver eneste identitetsressurs, eller gruppe med identitetsressurser, måtte vurderes nøye i forhold til hvilken kategori den/de kunne kodes inn i. Det ble derfor, igjen, et stort rom for tolkning, noe som jeg mener å ha løst ved nettopp å gjøre en nøye vurdering i hvert enkelt tilfelle.

Kapittel 4:

Resultater

Følgende kapittel er en tredelt presentasjon av resultatene av analysen av materialet. Kapittelets første del er en fremstilling av de konstruerte subjektposisjonene. Med utgangspunkt i disse subjektposisjonene har analysen også frembrakt elevidentiteter som beskrives i kapittelets andre del. Til slutt i kapittelet presenteres ulike måter elevidentitet reguleres på i dokumentene.

4.1 Subjektposisjoner

Totalt har jeg identifisert 23 subjektposisjoner i de fem dokumentene som er analysert. Hver subjektposisjon tilbyr et unikt perspektiv på verden, og danner dermed en særegen posisjon som individet kan identifisere seg med (Schei, 2007). Følgende fremstilling av subjektposisjoner er inspirert av Søreide (2007). I de fem dokumentene sett under ett, er det fire subjektposisjoner som dominerer ved at de har en tilstedeværelse på over 10 prosent (se vedlegg 3), og jeg vil derfor presentere disse posisjonene først.

Den mest dominerende subjektposisjonen posisjonerer **eleven som en som tilegner seg fagkunnskap**. Denne subjektposisjonen har et hovedfokus på å tilegne seg kunnskap i de enkelte skolefagene, samt å perfektionere de grunnleggende ferdighetene⁸. For eksempel heter det i «Kultur for læring»: «Ved å arbeide med fagene oppøves ferdigheter i lesing, blant annet for at elevene skal få tilgang til det store tilfanget av litteratur som er tilgjengelig, og for å kunne orientere seg i et stadig mer leseintensivt samfunn» (St. meld. 30 2003-2004, 2004, s. 32). Et annet eksempel fra «På rett vei» sier at «Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter ...» (Meld. St. 20 2012-2013, 2013, s. 11). Å tilegne seg kunnskap og å mestre de grunnleggende ferdighetene er viktig blant annet fordi «... det er sammenheng mellom leseferdigheter og sannsynlighet for utstøting senere i livet» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011, s. 83).

⁸ De grunnleggende ferdighetene lese- og regneferdighet, muntlige, skriftlige og digitale ferdigheter beskrives som «... forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Den neste av de fire dominerende subjektposisjonene tilbyr en posisjon hvor man hele tiden skal **prestere best mulig og levere gode resultater**. Denne posisjonen har fokus på at eleven lærer seg å jobbe målrettet og bli bedømt ut fra resultatene. Et typisk uttrykk for denne subjektposisjonen er følgende formuleringer: «... høye forventninger til elevene er en avgjørende forutsetning for at barn og unge faktisk lærer» (St. meld. 16 2006-2007, 2007, s. 31), og «Prøver kan være med på å motivere og gi læringen et mål og til å gi elevene tilbakemelding om deres egen måloppnåelse» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011, s. 64).

Videre posisjonerer den tredje av de dominerende subjektposisjonene eleven som **glad i å gå på skolen**, og legger vekt på at eleven skal trives og føle trygghet på skolen. I materialet kommer dette for eksempel til syne ved å si at «Norske elever og lærlinger skal trives og oppleve mestring» (Meld. St. 20 2012-2013, 2013, s. 59), og gjennom å understreke viktigheten av «... gode relasjoner mellom elevene og mellom læreren og elevgruppen» (St. meld. 30 2003-2004, 2004, s. 89-90).

Den siste av de fire mest dominerende subjektposisjonene posisjonerer eleven som **trygg på fremtidige karrierevalg**. Her understrekes det at det er viktig å unngå omvalg av program-/studieretning, og at eleven lærer å vurdere hvilken yrkes-/studieretning som er den riktige fordi «... riktig valg av utdanningsprogram ... er viktig for at den enkelte skal få en god start i videregående opplæring» (St. meld. 16 2006-2007, 2007, s. 36). Denne subjektposisjonen understreker også at eleven bør gjøre valg som er relevant for elevens utdanning og yrkeskarriere, også ut over videregående utdanning. «Opplæringen i skoler og lærebedrifter skal samtidig gi et godt utgangspunkt for videre læring i høyere utdanning, i arbeidslivet og gjennom andre former for voksenopplæring» (St. meld. 14 2008-2009, 2009, s. 25).

Det er i tillegg 15 subjektposisjoner som hver har en andel på mellom én og 10 prosent av referansene i de fem dokumentene sett under ett:

- **Eleven orienterer seg mot globalisering**. Dette er en posisjon som legger vekt på at eleven lærer seg å beherske flere fremmedspråk med tanke på å benytte seg av denne kunnskapen i et fremtidig voksenliv. Dette er viktig fordi «... språklige ferdigheter er nødvendig for kommunikasjon mellom ulike kulturer» (St. meld. 30 2003-2004, 2004, s. 31).

- **Eleven forbereder seg på en flerkulturell hverdag.** Denne subjektposisjonen «... har som mål å gi alle barn i grunnskolen kulturell kompetanse som vil gjøre dem i stand til å møte utfordringene i samfunnet» (St. meld. 16 2006-2007, 2007, s. 81) og tilbyr en posisjon hvor eleven lærer seg å bruke kunnskap om andres kulturer til å vise toleranse og å bygge «kulturelle broer».
- **Eleven er motivert til å lære.** Subjektposisjonen understreker at eleven må lære seg å bli motivert til å lære, og utvikle en kunnskapshunger som gjør eleven engasjert i læringsprosessen: «Det er vanskelig å ta til seg kunnskap uten å være åpen, nysgjerrig og ha lyst til å forstå og lære» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011, s. 6).
- **Eleven opplever skolen som meningsfull.** Eleven tilbys en posisjon hvor hun lærer seg å se hvordan skolearbeid henger sammen med hennes andre signifikante diskurser. Dette kommer til uttrykk i formuleringer som «... mer vekt på utforskende og praktiske arbeidsmåter som viser fagets nytteverdi og relevans» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011, s. 51).
- **Eleven er ansvarlig for egen læring.** Her tilbys en subjektposisjon hvor eleven lærer seg å ta ansvar for egen læringsprosess gjennom å utvikle selvdisiplin nok til å være fokusert, utholdende og hardtarbeidende uten ytre stimuli. Det forventes blant annet at eleven skal «... ta del i og være aktiv i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring» (St. meld. 30 2003-2004, 2004, s. 55)
- **Eleven oppdager og utvikler/foredler talent.** Denne subjektposisjonen tilbyr eleven å lære seg å bruke latente/ikke-utviklede evner og/eller talenter. Eleven skal ha mulighet til å «... realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode...» (Meld. St. 20 2012-2013, 2013, s. 10), fordi «Alle elever må få muligheter til å utvikle sine evner og talenter» (St. meld. 30 2003-2004, 2004, s. 8).
- **Eleven reflekterer over egen læring.** Denne subjektposisjonen har fokus på at eleven har «... bedre forståelse for eget kunnskapsnivå og egne evner» (St. meld. 14 2008-2009, 2009, s. 6-7). Eleven skal altså lære seg å kjenne sine egne begrensninger og utviklingspotensialer.
- **Eleven er orientert mot å bli samfunnsnyttig.** Denne subjektposisjonene har fokus på at eleven skal utvikle «... evne til aktiv deltakelse i samfunnet ...»

(Meld. St. 20 2012-2013, 2013, s. 87) og lære seg hvordan hun skal bidra i storsamfunnet til fellesskapets beste.

- **Eleven er fokusert mot å bli blant de beste i verden.** Eleven skårer høyt på internasjonale undersøkelser og demonstrerer dermed Norge som en kunnskapsnasjon. Dette er viktig fordi «Internasjonalisering skal gi høyere faglig kvalitet og gi økt relevans for elever og studenter til å møte utfordringene i et flerkulturelt og internasjonalt orientert samfunns- og arbeidsliv» (St. meld. 14 2008-2009, 2009, s. 11).
- **Eleven er lovlydig.** Denne subjektposisjonen understreker at eleven lærer seg normer og lover som regulerer medlemmene i samfunnet. Dette uttrykkes blant annet ved si at elevene «... skal få en forståelse for den norske samfunnsmodellen, der enkeltmennesket ikke bare skal få sin rett, men samtidig ha et selvstendig ansvar for å bidra til fellesskapets beste, for menneskerettighetene og det demokratiske systemet» (Meld. St. 20 2012-2013, 2013).
- **Eleven er tolerant og inkluderende.** Denne subjektposisjonen legger vekt på at «... skolen skal være en felles møteplass for alle elever uavhengig av bakgrunn og forutsetninger...» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011, s. 11) og posisjonerer dermed eleven som inkluderende og tolerant overfor ulike forutsetninger for læring, og peker på at det er viktig å lære seg tålmodighet og forståelse for ulike læringsforskjeller.
- **Eleven lærer effektivt.** Eleven tilbys en posisjon hvor hun lærer seg å gi/få maksimalt utbytte av utdanningen, og unngår dermed at individuelle læringsressurser går til spille. Dette blant annet fordi elever «... som ikke kommer inn i gode læringsprosesser, vil ha en økt risiko for å komme inn i en negativ utviklingsspiral...» (St. meld. 16 2006-2007, 2007, s. 11). Denne posisjonen handler i stor grad om å gjenkjenne de ytre faktorene som gir best mulig forutsetninger for maksimal læring, fordi disse ytre faktorene «... må gi mulighet for bedre tilpasning til den enkelte, blant annet med vekt på en mer praktisk opplæring for dem som har best utbytte av en slik opplæring, og med muligheter for fordypning for andre» (St. meld. 30 2003-2004, 2004, s. 59).
- **Eleven er økonomisk lønnsom for samfunnet.** Subjektposisjonen posisjonerer eleven som effektiv i utdanningssystemet. Dette handler om at eleven lærer seg

det hun skal, og gjennomfører planlagt og påbegynt utdanningsløp slik at hun ikke sløser med samfunnets investeringer i kunnskap. Blant annet i «På rett vei» kobles elev, kunnskap og effektivitet sammen på denne måten: «Det er grunn til å anta at det økte faglige prestasjonsnivået i grunnskolen vil ha betydning for gjennomføringen av videregående opplæring» (Meld. St. 20 2012-2013, 2013, s. 87).

- **Eleven er orientert mot, og positiv til demokratiet.** Denne subjektposisjonen er opptatt av at «Norge er ett av svært få land som har et eget fag med demokratiforståelse og medvirkning som formål» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011, s. 34), og posisjonerer dermed eleven som opptatt av å lære seg at demokrati er en viktig gode i det norske samfunnet, og er følgelig også opptatt av at eleven skal lære seg hvordan demokrati skal brukes.
- **Eleven er sosialt kompetent.** Denne subjektposisjonen tilbyr en posisjon hvor eleven lærer seg ulike sosiale koder og utvikler «... etisk, sosial og kulturell kompetanse» (Meld. St. 20 2012-2013, 2013, s. 64) for dermed å lære seg å bli et sosialt velfungerende individ.

Totalt i de fem dokumentene som utgjør oppgavens empiri, er det i tillegg fire subjektposisjoner som er referert til med mindre en én prosentandel: *Eleven som positiv til utdanning, eleven som fokusert på å bevare og utvikle norsk kulturarv, eleven som samarbeidende og teamfokusert og eleven som orientert mot livslang læring* (se vedlegg 1).

4.2 Elevidentiteter

På grunnlag av de 23 subjektposisjonene som er gjennomgått i avsnittet over, har jeg konstruert 10 elevidentiteter. En elevidentitet i denne sammenhengen er et bilde av en elev, med bestemte egenskaper, holdninger og væremåter (Søreide, 2007). Det er viktig å merke seg at disse elevidentitetene ikke er adskilt av absolutte grenser, men at overgangen mellom de enkelte identitetene er noe diffuse, og til tider derfor også vanskelige både å se og forholde seg til. Årsaken til dette er at konstruksjon av elevidentitet er et analytisk grep «... intended to bring a degree of order and clarity to complex and pervasive processes...» (Alvesson & Willmott, 2002, s. 632).

Mine analyser viser at det er tre elevidentiteter som dominerer i det empiriske materialet (se vedlegg 4). Disse elevidentitetene er *Den trygge og fornøyde eleven*, *Den konkurrerende eleven* og *Den kunnskapshungrige eleven*.

4.2.1 Den trygge og fornøyde eleven

Denne elevidentiteten er konstruert av to subjektposisjoner, hvor den ene posisjonerer eleven som *trygg på skolen*, og den andre som *tolerant og inkluderende* overfor andres forutsetninger for læring. Den trygge og fornøyde eleven trives på skolen, og er fornøyd med skoletilværelsen. Mye av dette kan trolig skyldes at hun opplever mye mestring i skoleaktiviteter. Eleven anser skolen for å være et trygt sted å være, og et trygt sted for å lære. Det er med andre ord få/ingen hinder for elevens trivsel og mestring på skolen, og hun utviser stort sosialt overskudd. Dette overskuddet påvirker hennes medelever, i den forstand at hun i tillegg til å være opptatt av egen trivsel og mestring, også er opptatt av at hennes medelever skal trives og mestre. Den trygge og fornøyde eleven bidrar derfor i stor grad til å skape et inkluderende og trygt skole- og klassemiljø, gjennom å være opptatt av gode relasjoner til både lærere og medelever. Hun er fokusert mot å overse sosiale forskjeller, og å søke mot sosial utjevning.

4.2.2 Den motiverte eleven

Subjektposisjonene som er grunnlaget for denne elevidentiteten posisjonerer eleven som *motivert til å lære*, og som *positiv til utdanning*. Den motiverte eleven er motivert for å lære ny kunnskap på skolen, og er med andre ord full av lærelyst. Hun gleder seg *til* å lære, og gleder seg *over* å lære. Hun viser med andre ord stor interesse både *for* og *i* læringssituasjonen, og viser derigjennom at hun ser verdien i å tilegne seg ny kunnskap. Eleven setter pris på læringstilbudet, og er takknemlig for hennes mulighet til å øke sitt kunnskapsnivå.

4.2.3 Den reflekterte og ansvarlige eleven

De tre subjektposisjonene som denne elevidentiteten er konstruert av, posisjonerer eleven som *ansvarlig for egen læring*, at hun *reflekterer over egen læring*, og at hun *lærer effektivt*. Den reflekterte og ansvarlige eleven er reflektert og bevisst på egne læringsprosesser, og er godt kjent med hva som er de beste og til en hver tid mest hensiktsmessige studieteknikkene for seg selv. Eleven mestrer å ta i bruk denne kunnskapen, og tar dermed ansvar for egen læring. Ved å bruke riktige studieteknikker og å ta ansvar for egen læring, klarer hun å holde riktig fokus på læring gjennom hele

skoleløpet. Dermed unngår hun å gå glipp av tilgjengelige læringsmuligheter, og klarer dermed også å få maksimalt utbytte av opplæringen.

4.2.4 Den målorienterte eleven

Denne elevidentiteten er konstruert av subjektposisjoner som posisjonerer eleven som *trygg på fremtidige karrierevalg*, som at hun opplever *skolen som meningsfull*, og som at hun *oppdager og utvikler/foredler talent*. Den målorienterte eleven er opptatt av å bruke tiden på skolen til å oppdage, utvikle og foredle talent. Hun er i tillegg opptatt av å få hjelp til å se sine talent som praktisk nyttige, og da å kunne se dem som potensielt nyttige i en fremtidig yrkessammenheng. Eleven søker stadig etter å trekke paralleller mellom hennes talent, de skolefaglige aktivitetene og hennes fremtidige yrkesplaner.

4.2.5 Den konkurrerende eleven

Det er to subjektposisjoner som danner grunnlaget for denne elevidentiteten. Disse posisjonerer eleven som fokusert mot å bli *blant de beste i verden*, og som at hun *presterer og leverer resultater*. Den konkurrerende eleven er veldig målorientert, og jobber derfor hele tiden mot ulike mål (egne og andres). Hun er følgelig opptatt av graden av egen måloppnåelse, og er derfor også fokusert mot det å få arbeidet sitt vurdert av både seg selv og andre. Hun forsøker hele tiden å levere resultater som kan vurderes ut ifra en standard for måloppnåelse, og vil derigjennom direkte eller indirekte søke mot å bli vurdert i forhold til andres måloppnåelse. Konkurransemotivasjonen er sterk hos denne eleven, som da er opptatt av å hevde seg selv i de ulike eksplisitte og implisitte konkurransene.

4.2.6 Den globale eleven

De tre subjektposisjonene som denne elevidentiteten er konstruert av, posisjonerer eleven som *orientert mot globalisering*, fokusert på å *bevare og utvikle norsk kulturarv*, og som opptatt av å *forberede seg på en flerkulturell hverdag*. Den globale eleven er opptatt av å tilegne seg kunnskap om andre kulturer enn den norske, og ønsker å bruke denne kunnskapen som verktøy for å knytte kulturelle vennskaps- og samarbeidsbånd. Eleven er i tillegg opptatt av å kunne mest mulig om den norske kulturen og kulturarven, slik at hun kan forstå hvordan denne best mulig kan brukes både som nasjonal og internasjonal brobygger. For å kunne fungere som brobygger er hun i tillegg opptatt av å beherske flere språk, slik at hun kan fungere optimalt i en flerkulturell og global fremtidig hverdag. Likevel søker hun kunnskap om det særnorske og den norske

nasjonalidentiteten, og ønsker derfor å bevare den norske kultur og kulturarv i et globalt og flerkulturelt samfunn.

4.2.7 Den samfunnsøkonomiske eleven

Denne elevidentiteten er konstruert av to subjektposisjoner, hvor den ene posisjonerer eleven som *orientert mot å bli samfunnsnyttig*, og den andre posisjonerer eleven som *økonomisk lønnsom for samfunnet*. Den samfunnsøkonomiske eleven er opptatt av ikke å være en samfunnsøkonomisk ulempe, men tvert imot å være en ressurs for samfunnet. Eleven søker dette ved å søke mest mulig yrkes-/studieinformasjon, og dermed gjøre gode forberedelser for å unngå omvalg i løpet av utdanningsløpet. Eleven er i tillegg opptatt av å tilegne seg kunnskap om både fysisk og psykisk helse, samt å være best mulig trent på begge områdene. Ved å gjøre dette, ønsker eleven å unngå å benytte seg av velferdsordninger, og da heller bidra til samfunnsøkonomisk vekst ved å være arbeidsdyktig.

4.2.8 Den demokratiske eleven

Elevidentiteten bygger på to subjektposisjoner, som posisjonerer eleven som *samarbeidende og teamfokusert*, og som *orientert mot, og positiv til demokratiet*. Den demokratiske eleven ser nytteverdien i samarbeid, og stiller seg positiv til denne arbeidsmetoden. Hun er opptatt av at gruppearbeid skal følge demokratiske retningslinjer, både mellom medelever i klasserommet, men også i samfunnsprosesser forøvrig. Eleven er med andre ord positiv til medbestemmelse, og ønsker at alle i en gruppe skal medvirke i prosessen.

4.2.9 Den sosialt velfungerende eleven

Det er to subjektposisjoner som danner grunnlaget for denne elevidentiteten. Disse subjektposisjonene posisjonerer eleven som *lovlydig*, og som *sosialt kompetent*. Den sosialt velfungerende eleven er opptatt av normer, lover og regler, og hun anser det som sentralt at borgere retter seg etter dette for at et samfunn skal være velfungerende. Eleven er av den grunn opptatt av å lære seg ulike, skrevne og uskrevne, sosiale koder som regulerer individene i ulike sosiale sammenhenger.

4.2.10 Den kunnskapshungrige eleven

De to subjektposisjonene som denne elevidentiteten er konstruert av, posisjonerer eleven som *orientert mot livslang læring*, og som opptatt av å *tilegne seg fagkunnskap*. Den kunnskapshungrige eleven jakter hele tiden på mer kunnskap, og er innstilt på å gjøre dette hele livet. Hun er opptatt av mestre de grunnleggende ferdighetene som

grunnlag for kunnskapstilegnelse. Hun er i tillegg opptatt av å tilegne seg fagkunnskap som grunnlag for ny kunnskap, og bruker derfor fagkunnskap som utgangspunkt for å drive lærelysten videre og dermed tilegne seg stadig mer kunnskap. På denne måten legger eleven et best mulig grunnlag for livslang læring.

4.3 Regulering av identitet

I denne delen av kapittelet vil jeg presentere resultatene av analysen som er basert på Alvesson og Willmott (2002) sine ni ulike fokusområder eller måter å regulere og definere (elev)identitet på. Med *regulering* menes i denne sammenhengen, hvordan identitet *presenteres* i dokumentene. I dette underkapittelet vil jeg ta utgangspunkt i hvordan de tre mest dominerende elevidentitetene, *Den trygge og fornøyde eleven*, *Den konkurrerende eleven* og *Den kunnskapshungrige eleven*, blir fremhevet og regulert på ulike måter i materialet.

4.3.1 Fokusområdet «eleven»

Som nevnt i avsnitt 3.3.5, dreier fokusområdet «eleven» seg om enten direkte eller indirekte regulering av elevidentitet.

4.3.1.1 Direkte regulering

Direkte regulering av elevidentitet kommer til uttrykk når dokumentenes uttaler seg eksplisitt om hva som karakteriserer en elev, og når disse uttalelsene har «... some validity across time and space...» (Alvesson & Willmott, 2002, s. 629). Disse beskrivelsene sier med andre ord noe direkte om bestemte elevidentiteter, og hvordan det å være ungdomsskoleelev skiller seg fra det å være noe annet. For elevidentiteten *Den trygge og fornøyde eleven* kommer dette blant annet frem i følgende eksempel: «Elevene på ungdomstrinnet trives i stor grad og har gode relasjoner til lærerne sine» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011, s. 6). Sitatet viser hvordan eleven karakteriseres direkte ved å si hvordan en elev «er», og indirekte da også hvordan andre ikke nødvendigvis «er». Tilsvarende kan vi se at elevidentiteten *Den konkurrerende eleven*, reguleres direkte når det i «På rett vei» står at «... elever på skoler med mye mobbing presterer i gjennomsnitt nesten en hel karakter lavere enn elever på skoler der mobbing ikke er utbredt» (Meld. St. 20 2012-2013, 2013). Også i dette eksempelet viser teksten direkte hvordan en elev «er», ved å si at ungdomsskoleeleven presterer bedre, og dermed er mer konkurransedyktige, i et miljø hvor mobbing ikke er utbredt. Begge eksemplene beskriver altså direkte hvordan ungdomsskoleeleven «er» innenfor ulike elevidentiteter,

og beskrivelsene har en viss validitet i tid og rom fordi det i dokumentene ikke gis rom for å tenke at disse egenskapene ved ungdomsskoleeleven er har vært, eller er annerledes andre steder eller til andre tider.

4.3.1.2 Indirekte regulering

Elevidentitet kan også reguleres indirekte ved at teksten uttaler seg om eleven, men da via noe signifikant annet. Dette «annet» kan være for eksempel læreren, skolen, foresatte eller samfunnet. Med andre ord reguleres elevidentiteten indirekte ved for eksempel å uttale seg om lærerens forhold til eleven, noe som blant annet kommer frem når elevidentiteten *Den konkurrerende eleven* reguleres indirekte: «Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest» (St. meld. 30 2003-2004, 2004, s. 94). Vi kan se at eksempelet ikke sier noe direkte om at det forventes at eleven skal prestere best mulig, men dette kommer likevel frem på en indirekte måte når lærerens kompetanse fremheves som den viktigste skolefaktoren for elevens prestasjoner. Indirekte regulering kommer også frem for elevidentiteten *Den kunnskapshungrige eleven* i følgende eksempel: «Læreren er ansvarlig for at elevens møte med skolen blir positivt, slik at det vekker faglig interesse, gir motivasjon og fører til læring» (St. meld. 16 2006-2007, 2007, s. 76). Nok en gang ser vi at det ikke hevdes direkte at eleven skal være kunnskapshungrig, men at en forventning om dette beskrives indirekte ved å være tydelig på hva lærerens ansvar er. At det understrekes at læreren skal vekke faglig interesse og motivere eleven til læring betyr implisitt at elever helst bør være motiverte, interesserte og lærevillige. Indirekte regulering sier med andre ord noe direkte om hvordan noe signifikant annet «er» eller bør være, og derigjennom indirekte om hvordan eleven «er» eller bør være.

Indirekte regulering er en reguleringsmetode som er lite representert blant mine funn. Dette skyldes at jeg i mine analyser av de politiske dokumentene ikke har sett etter indirekte identitetsmarkører, men i stedet først og fremst «jaktet» på de direkte markørene. Andelen av indirekte regulering blant mine funn ville derfor mest sannsynlig vært høyere dersom jeg også hadde analysert dokumentene for disse indirekte identitetsmarkørene. Mine funn av indirekte regulering kan følgelig gjerne betraktes som i en «gråson» mellom indirekte og direkte regulering, fordi teksten sier noe eksplisitt om eleven selv om jeg kategoriserer den som indirekte regulering. Dette

fordi, som eksemplene ovenfor viser, det er «det signifikante annet» (for eksempel læreren) som er i fokus i forhold til forventninger.

4.3.2 Fokusområdet «handlingsorienteringer»

Innenfor dette fokusområdet har jeg identifisert elevbeskrivelser hvor «... the field of activity is constructed with reference to appropriate work orientations» (Alvesson & Willmott, 2002, s. 632). «Handlingsorienteringer» dreier seg om beskrivelser av forventninger til elevens handlinger, inkludert beskrivelser av elevens arbeidsoppgaver, hva som motiverer henne, hvilke verdier hun har og hva hun skal kunne. Fokusområdet «handlingsorienteringer» består av tre måter å regulere identitet på: motivmetoden, moralmetoden og kunnskapsmetoden.

4.3.2.1 Motiv

Ved å bruke motiv som reguleringsmetode for elevidentitet, beskrives eleven gjennom å vise til hva som gjør det å være *elev* til noe meningsfullt. Elevens handlinger tilskrives dermed bestemte bakenforliggende motiv, og det utvikles da et språk om hva som er riktig/viktig for en elev å gjøre, tenke og/eller være. For eksempel reguleres elevidentiteten *Den konkurrerende elev* med motivmetoden slik: «Karakterer er graderte uttrykk for elevenes og lærlingenes resultater» (St. meld. 30 2003-2004, 2004, s. 37). I eksempelet kan vi se hvordan teksten, etter min mening, uttrykker en holdning om at et viktig bakenforliggende motiv for ungdomsskoleelevene skal være å bli vurdert med karakterer. Karaktervurdering, med de sammenligningene og konkurransene dette medfører både mellom elever, skoler og land, konstrueres som noe riktig og/eller viktig. Videre reguleres elevidentiteten *Den kunnskapshungrige eleven* med motivmetoden på følgende måte: «... elevenes faglige grunnlag fra grunnskolen har stor betydning for elevenes sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring» (Meld. St. 20 2012-2013, 2013, s. 95-96). Tekstutdraget konstruerer en sannhet om at karakterene fra ungdomsskolen har stor betydning for gjennomføringsevnen i videregående opplæring, noe som følgelig tilsier at ungdomsskoleeleven må være kunnskapshungrig for å få best mulig karakterer slik at hun har best mulig mulighet for å gjennomføre videregående skole. På denne måten dannes en forståelse av at det er viktig og/eller riktig å være kunnskapshungrig og derigjennom søke best mulig karakterer.

4.3.2.2 Moral

Moralmetoden som identitetsregulering innebærer at teksten uttaler seg om forventninger til elevens moral- og verdisyn, og «... operate to orient identity in a

specific direction or at least stimulate this process» (Alvesson & Willmott, 2002, s. 630). Dette kommer for eksempel frem for elevidentiteten *Den trygge og fornøyde eleven* når det i «Motivasjon – Mestring – Muligheter» står at «Elevene har rett til et læringsmiljø uten rasisme, antisemittisme, trakassering og vold» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011, s. 7). Eksempelet sier noe direkte om hvilket verdi-/moralsyn som er det «riktige» for eleven ved å si at læringsmiljøet skal være fritt for rasisme, antisemittisme, trakassering og vold. For *Den kunnskapshungrige eleven* heter det blant annet at «I mange deler av landet synes det å være utbredte negative holdninger til nynorsk som sidemål, og det kan synes som om opplæringen ikke har lyktes med å redusere de negative holdningene til nynorsk» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011, s. 53). I dette eksempelet ser vi etter min mening hvordan teksten uttrykker, og dermed styrer, et verdisyn om at nynorsk er en viktig kunnskap, og at negative holdninger til fagområdet ikke er «det riktige» for en ungdomsskoleelev.

4.3.2.3 Kunnskap

Gjennom kunnskapsmetoden beskriver identitetsmarkøren eleven ved å vise til hvilke kunnskaper, kompetanser, evner og ferdigheter som er viktig, eller riktig, å ha. I følge Alvesson og Willmott er dette en av de sterkeste måtene å konstruere identitet på, fordi «... what one is capable of doing (or expected to be able to do) frames who one 'is'» (2002, s. 630). For elevidentiteten *Den trygge og fornøyde eleven* kommer dette for eksempel frem når det står at «Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige» (St. meld. 14 2008-2009, 2009, s. 26). Eksempelet uttrykker en forståelse av at samarbeid på tross av ulikheter er en viktig/riktig kunnskap for ungdomsskoleeleven, og viser følgelig hvordan kunnskap i skolen ikke bare handler om den skolefaglige kunnskapen. Men den mer skolefaglige kunnskapen er selvsagt også fremtredende i disse dokumentene, og kommer blant annet til syne når elevidentiteten *Den kunnskapshungrige eleven* reguleres i følgende eksempel: «Departementet mener at disse ferdighetene er: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy» (St. meld. 30 2003-2004, 2004, s. 9). Selv om eksempelet ikke sier noe direkte om skolefagene, så formidles det en mening om at de grunnleggende ferdighetene (som skal implementeres i alle skolefag) er viktig/riktig kunnskap for eleven.

4.3.3 Fokusområdet «sosiale relasjoner og tilhørighet»

Fokusområdet for «sosiale relasjoner og tilhørighet» regulerer elevidentitet ved å definere eleven inn i en sosial relasjon, og derigjennom tilskrive henne en sosial tilhørighet. Fokusområdet består av de to reguleringsmåtene gruppemetoden og hierarkimetoden.

4.3.3.1 Gruppe

Når elevidentiteter reguleres med gruppemetoden beskriver identitetsmarkøren eleven ved å skrive den inn i en gruppe, og dermed gi den gruppetilhørighet ved at eleven blir en del av en større elev-/studentgruppe. I følge Alvesson og Willmott (2002) handler gruppemetoden mer om «... management of shared feelings...» (s. 630) heller enn tekstlig regulering, men jeg mener likevel at den tekstlige gruppereguleringen er sentral i min empiri. Dette kan vi blant annet se i følgende eksempel, hvor elevidentiteten *Den trygge og fornøyde eleven* reguleres med gruppemetoden: «I en inkluderende fellesskole møtes elever med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger og får opplæring i et fellesskap» (Meld. St. 20 2012-2013, 2013, s. 91). Gruppemetoden forsøker å gi eleven gruppetilhørighet ved å beskrive gruppen(e) som eleven tilhører, og samtidig beskrive «de andre» som eleven ikke skal identifisere tilknytning til. I eksempelet ovenfor beskrives et miljø hvor alle ungdomsskoleelever, uansett bakgrunn og forutsetninger, tilhører det samme fellesskapet. Et fellesskap som vi da gjerne kan kalle «ungdomsskoleelevene». Videre kan vi se hvordan gruppemetoden også regulerer *Den konkurrerende eleven*, når det blant annet står at «Den nære sammenhengen forskningen har vist mellom ferdigheter fra barnetrinnet, resultater på ungdomstrinnet og progresjon i videregående opplæring, gir grunn til å vie overgangene mellom skoleslagene ekstra oppmerksomhet» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011, s. 83). Her forstår jeg konkurranse som det overordnede temaet, eller eventuelt som fellesnevner, når det fokuseres på sammenhengen mellom ferdigheter, resultater og progresjon. Dermed uttrykker eksempelet at elevene er en del av et konkurransemiljø gjennom hele sin skolekarriere, når progresjon/utvikling har sammenheng med elevens resultater og ferdigheter. Samtidig beskriver eksempelet også hvordan ungdomsskoleeleven er en del av ungdomstrinnet (hvor fokuset er resultater), i «motsetning» til barnetrinnet og videregående opplæring.

4.3.3.2 Hierarki

I hierarkimetoden reguleres elevidentitet gjennom at identitetsmarkørene beskriver eleven ved å skrive den inn i et hierarki, og at hun dermed får en plass i en sosial rangstige: «Superiority/subordination in relation to significant others is central in answering the question ‘who am I?’» (Alvesson & Willmott, 2002, s. 631). I følgende eksempel reguleres *Den trygge og fornøyde eleven* med hierarkimetoden: «Trivselen er bedre og det er mindre mobbing i norsk skole enn hva man finner i andre land» (St. meld. 30 2003-2004, 2004, s. 22). Her kan vi se hvordan trivsel vektlegges som en viktig egenskap, samtidig som det pekes hierarkisk på hvordan norske elever trives bedre på skolen enn elever i andre land. Videre, og for *Den kunnskapshungrige eleven*, heter det blant annet at «Automatisering av ferdigheter er det området norske elever i følge PISA-undersøkelsen er svakest på» (St. meld. 16 2006-2007, 2007, s. 30). I dette eksempelet kan vi se hvordan det pekes på at automatisering av ferdigheter er en viktig kunnskap, samtidig som den norske ungdomsskoleeleven plasseres i et «PISA-hierarki» basert på målinger av denne kunnskapen.

4.3.4 Fokusområdet «omgivelser og kontekst»

I dette fokusområdet defineres eleven inn i «... the larger social, organizational and economic terrain...» (Alvesson & Willmott, 2002, s. 632), som med andre ord vil si at elevens plass i det som gjerne kan kalles «verdenssamfunnet» beskrives. Fokusområdet for «omgivelser og kontekst» består av regelmetoden og kontekstmetoden.

4.3.4.1 Regler og normer

Gjennom regelmetoden reguleres elevidentitet ved at identitetsmarkøren beskriver eleven ved å etablere regler for samspill, og uttaler seg følgelig om «spillereglene», eller de sosiale kodene og pliktene, som gjelder for det å være elev. I følgende eksempel reguleres *Den konkurrerende eleven* med regelmetoden: «Beskrivelser av hva som kjennetegner et godt arbeid, skal også bidra til at elevene vet hva de blir vurdert i forhold til, og at elevene selv kan vurdere om de er på rett vei» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011, s. 62). Eksempelet uttrykker en forståelse av at å hele tiden måles, eller måle seg selv, i forhold til en bestemt standard er viktig for denne elevidentiteten. Regelmetoden kommer frem ved at eksempelet beskriver en form for sannhet, eller regel for hvordan det «skal være»: At elevene hele tiden skal kjenne til aktuelle kjennetegn på måloppnåelse, og ikke minst at de hele tiden skal bli målt eller måle seg selv. Videre ser vi også regelmetoden i bruk på *Den kunnskapshungrige eleven* når det

for eksempel i «Motivasjon – Mestring – Muligheter» står at «Bråk og uro hemmer læring og er et problem i norske klasserom, også sett sammenlignet med mange andre land» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011, s. 69). Eksempelet viser hvordan identiteten reguleres gjennom fokuset på læring. Etter min forståelse, uttrykker dette sitatet en regel om at bråk og uro ikke skal forekomme, fordi det kun er læring som skal forekomme i klasserommet.

4.3.4.2 Kontekst

Kontekstmetoden regulerer elevidentitet ved at identitetsmarkøren beskriver eleven gjennom skildring av elevens kontekst. Med andre ord beskrives verden rundt eleven, og eleven plasseres dermed inn i en sammenheng: «Through explicating the scene and its preconditions for the people acting in it, a particular actor identity is implicitly invoked» (Alvesson & Willmott, 2002, s. 631). I følgende eksempel reguleres *Den trygge og fornøyde eleven* med kontekstmetoden: «Skolen er en god arena for å forebygge skjevutvikling, og forebyggende tiltak og tidlig intervensjon vil være med å fremme trivsel og et godt læringsmiljø» (Meld. St. 20 2012-2013, 2013, s. 79). Gjennom fokus på trivsel, plasserer eksempelet ungdomsskoleeleven i en større kontekst ved å vise til hvordan trivsel i skolen er med på å forebygge skjevutvikling i storsamfunnet. Videre reguleres *Den konkurrerende eleven* i «Internasjonalisering av utdanninga», hvor det for eksempel heter at «Selv om Norge har rik tilgang på internasjonalt ettertraktede råvarer som olje, gass og fisk, er den nasjonale verdiskapingen likevel basert på kunnskap og kompetanse» (St. meld. 14 2008-2009, 2009, s. 5). I dette eksempelet plasseres ungdomsskoleeleven i en internasjonal kontekst, hvor kunnskap og kompetanse er et viktig middel for norsk verdiskaping og dermed noe de må ta ansvar for å tilegne seg.

4.4 Idealeleven

Det er viktig å understreke at de identitetsressursene som er tilgjengelige for elevene til sammen kun danner en palett som elevene bevisst og ubevisst velger fra (Søreide, 2007, s. 70). Dette valget fungerer i et årsak-virkning-forhold mellom eleven og alle dens diskurser og motdiskurser, og elever konstruerer så sin identitet i møte med alle disse. Følgelig er det mange identitetskombinasjoner som til sammen danner det store elevmangfoldet i skolen. Likevel er det, på bakgrunn av mine dokumentanalyser, mulig å definere det som gjerne kan kalles en idealelev ut fra hvilke identitetsressurser som

dominerer i materialet. Det er noe variasjon i de ulike dokumentene, slik at idealeleven varierer fra dokument til dokument.

I «Kultur for læring» (St. meld. 30 2003-2004, 2004) er idealeleven opptatt av å se all skoleaktivitet som nyttig for en fremtidig yrkessammenheng. Hun er bevisst på egne læringsbehov, og klarer dermed å ta mye ansvar for egen læring. Hun er opptatt av å lære mest mulig, og samtidig kunne måle egen måloppnåelse. I «... og ingen sto igjen» (St. meld. 16 2006-2007, 2007) er eleven også opptatt av å se skoleaktiviteten som relevant for fremtidig yrkesliv, og hun er i tillegg også reflektert over egne læringsbehov. Hun er opptatt av å kunne se egen måloppnåelse, og samtidig opptatt av egen og andres trivsel. Idealeleven i «Internasjonalisering av utdanninga» (St. meld. 14 2008-2009, 2009) er noe mer ensformig, fordi hun her kun er opptatt av det flerkulturelle samfunnet, og å få kompetanse som gjør henne i stand til å bidra positivt i oppbyggingen av et internasjonalt samfunn. I «Motivasjon – Mestring – Muligheter» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011) er idealeleven igjen opptatt av egen og andres trivsel. Hun er både motivert til å lære mest mulig, og gleder seg over læringssituasjonen. Idealeleven i «På rett vei» (Meld. St. 20 2012-2013, 2013) er lik idealeleven som utpeker seg for alle dokumentene sett under ett: Totalt sett for hele det empiriske grunnlaget for denne oppgaven, viser mine analyser at idealeleven i norsk ungdomsskole er opptatt av trivsel, kunnskap og konkurranse. Eleven er en trygg og fornøyd elev, som i tillegg er opptatt av både egen og andres trivsel på skolen. Hun er kunnskapshungrig, og søker hele tiden etter å tilegne seg mest mulig kunnskap, samtidig som hun er ivrer etter å få vurdert sitt kunnskapsnivå i forhold til ulike standarder for måloppnåelse.

Kapittel 5:

Drøfting

I dette kapitlet drøftes de enkelte elevidentitetene i lys av Kompetanse- og Danningsdiskursen som ble presentert i kapittel to. Videre belyses det hvordan de ulike diskursene står i forhold til hverandre og hvordan elevidentitetene reguleres i dokumentene. I siste del av kapitlet diskuteres to dilemma som trer frem som følge av drøftingen av elevidentitetene.

5.1 Elevidentiteter i et dannings- og kompetanseperspektiv

Som nevnt i underkapittel 3.1, er et grunnleggende prinsipp ved diskursanalyse at kontekst, tradisjon og fagdisiplin er avgjørende for hvordan ulike begrep tolkes og brukes (Neumann, 2010). I det følgende vil jeg av den grunn ta for meg hver enkelt elevidentitet og drøfte dem i lys av Dannings- og Kompetansediskursen. Gjennom dette ønsker jeg å belyse hvordan ulike diskurser gir ulike posisjoner å bruke og tolke de ulike elevidentitetene fra (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Dette vil gi meg mulighet til å svare på denne oppgavens problemstilling ved å bidra til å få oversikt over den diskursive forhandlingsprosessen rundt elevidentitetene.

5.1.1 Den trygge og fornøyde eleven

Denne elevidentiteten har fokus på trivsel og inkludering, og legger samtidig vekt på opplevelsen av mestring. Det er ingen referanser til et fremtidig yrkesliv i denne elevidentiteten. Uten en slik kobling mellom yrkeskompetanse og elevidentitet, vil det være vanskelig å argumentere for Kompetansediskursens tilstedeværelse i denne elevidentiteten.

Dersom vi tar utgangspunkt i gjennomgangen og definisjonen av Danningsdiskursen (underkapittel 2.2), er det mulig å se en sammenheng mellom denne elevidentiteten og paideia-tradisjonens forbildeforståelse (avsnitt 2.2.2). Sammenhengen mellom denne elevidentiteten og en slik forbildeforståelse handler om at eleven søker mot egen og andres trivsel bevisst eller ubevisst motivert av et ønske om selv å fungere som et forbilde når det gjelder trivsel. En slik forståelse av denne sammenhengen vil imidlertid etter min mening ikke tilfredsstillende Danningsdiskursens definisjonskriterier, fordi den i

for stor grad vil være ikke-instrumentell og nærmest narsissistisk. Derimot kan man forstå elevens motivasjon som knyttet direkte opp mot et bestemt ideal som fremstilles gjennom denne elevidentiteten. Eleven ser til dette idealet og ønsker å være et slags speilbilde av det, motivert av det som gjerne kan kalles en sosialiseringsmoral. Med sosialiseringsmoral menes her at elevidentiteten styres av praksishandlinger, hvor ønsket om å være et speilbilde av idealet har en egenverdi knyttet til innlemmelse i samfunnet.

På den annen side, og sett i forhold til danningens sosialiseringmoment (underavsnitt 2.2.3.1), vil ikke identiteten kunne plasseres innen Danningsdiskursen dersom trivsel og mestring står alene uten refleksivitet og en kritisk holdning. En form for naiv sosialisering vil falle under det Hellesnes og Skjervheim kaller tilpasning, mens en reflektert sosialisering vil kunne kvalifisere til å bli inkludert i Danningsdiskursen (Torjussen, 2011). Når det da i dokumentene ikke eksplisitt gis uttrykk for en forventning om refleksjon og kritisk tenkning innen denne elevidentiteten, kan man se konturene av en tredje diskurs som gjerne kan kalles *Tilpasningsdiskursen*. Denne diskursen ligger i en slags gråsoner mellom Dannings- og Kompetansediskursen, hvor fokuset er ureflektert og ukritisk ikke-instrumentell tilegnelse av sosialiseringkunnskap (se avsnitt 5.2.1).

5.1.2 Den motiverte eleven

Utgangspunktet for denne elevidentiteten er en positiv innstilling til læring og utdanning, og at eleven skal se verdien i kunnskapstilegnelse. Dette fokuset kan plassere elevidentiteten i Danningsdiskursen, da en slik positiv holdning til læring gir assosiasjoner til en vilje til opplysning. En sentral utfordring i forhold til Danningsdiskursen knytter seg til hvorvidt denne opplysningsviljen er myndig eller umyndig, eller for å bruke Hellesnes og Skjervheims begrepsapparat: Om opplysningsviljen reflekterer sosialisering eller tilpasning (underavsnitt 2.2.3.1). Innenfor Danningsdiskursen kan opplysningsviljen knyttes til sosialisering, men da forutsatt at den følges av refleksjon og kritisk tenkning i forhold til den opplysningen man søker. Dersom refleksjon og kritisk tenkning er fraværende, vil opplysningsviljen derimot handle om tilpasning. I så tilfellet kan vi nok en gang se konturene av Tilpasningsdiskursen.

Samtidig vektlegger elevidentiteten en positiv holdning til utdanning, noe som gjerne kan kalles en utdanningsvilje. Dette kan antyde at kunnskapen som man søker og er positiv til, og som ovenfor ble betegnet som opplysningsvilje, egentlig er tiltenkt et bestemt fremtidig formål. Følgelig blir dette en instrumentell motivasjon rettet mot en fremtidig karriere, noe som antyder Kompetansediskursens tilstedeværelse i feltet.

Et annet interessant moment ved denne elevidentiteten er den underdanigheten som ligger mer eller mindre implisitt i beskrivelsen. Eleven skal *sette pris på* læringstilbudet, og være *takknemlig for muligheten* til å øke sitt kunnskapsnivå. Dette kan forstås som en forventning om at eleven en dag skal betale tilbake i form av et yrkesaktivt samfunnsbidrag, men også som et tegn på en forventning om manglende refleksjon og kritisk tenkning. Denne underdanigheten kan dermed betraktes som en indikasjon på at både Kompetanse- og Tilpasningsdiskursen er aktive i definisjonen av *Den motiverte eleven*. Noe som igjen indikerer en pågående maktkamp i/om denne elevidentiteten.

5.1.3 Den reflekterte og ansvarlige eleven

Denne elevidentiteten legger vekt på effektiv og reflektert læring, samt at eleven har et ansvarlig forhold til sin egen læring. Legger man til grunn Danningsdiskursens krav om refleksjon kan man plassere elevidentiteten i denne diskursen, først og fremst fordi elevidentiteten eksplisitt fokuserer på refleksjon, men også fordi ansvar for egen læring implisitt krever refleksjon.

Elevidentitetens fokus på læringseffektivitet gjør at man kan stille spørsmål ved om denne identiteten trekker til Danningsdiskursen, fordi effektivitet gjerne kan assosieres med lønnsomhet, besparing og andre mer instrumentelle begrep. Læringseffektivitet kan imidlertid like gjerne være et tegn på Danningsdiskursens forventning om opplysningsvilje og kunnskapstilegnelse. Om læringseffektivitet derimot knyttes til mer instrumentelle verdier enn Danningsdiskursen opplysningsvilje, som for eksempel å gå effektivt gjennom utdanning og inn i arbeidslivet, motivert av et ønske om å spare samfunnet for unødvendige kostnader, knyttes elevidentiteten følgelig til Kompetansediskursen. Dersom dette er tilfellet, vil «riktig fokus på læring» (avsnitt 4.2.3) handle om å være fokusert på læring som nyttig for en fremtidig yrkeskarriere. Riktig kunnskap vil i så tilfellet være den kunnskapen som enten retter seg direkte mot et fremtidig yrkesliv, eller som skal bidra til mest mulig effektiv studietid.

5.1.4 Den målorienterte eleven

Denne elevidentiteten retter seg mot et fremtidig yrkesliv, med vektlegging av talentutvikling og det å se paralleller mellom skoleaktiviteter og fremtidig yrkesaktivitet. Med så stor grad av fokus på arbeidslivet, har Kompetansediskursen en svært dominerende plass i denne elevidentiteten. Identiteten er tydelig instrumentell og fremtidsorientert, og det er derfor vanskelig å finne tegn til at denne elevidentiteten er innskrevet i Danningsdiskursen.

5.1.5 Den konkurrerende eleven

Når fokuset er prestasjoner, resultater og det å sammenligne egne prestasjoner i forhold til andres, slik det er i *Den konkurrerende eleven* er det også vanskelig å finne referanser til Danningsdiskursen. Denne elevidentiteten gir assosiasjoner til de senere års globale utdanningspolitikk som har vært dominert av fokus på kompetansemål, neo-liberale verdier og markedstenkning og det påfølgende konkurransefokusets norske skolepolitikk har hatt når det gjelder PISA og andre nasjonale og internasjonale kartleggingsverktøy. Selv om yrkesrelevans aldri nevnes direkte i tilknytning til denne elevidentiteten vil jeg derfor likevel plassere denne elevidentiteten innen Kompetansediskursen. Dette leder til et interessant spørsmål om i hvor stor grad denne elevidentiteten er instrumentell eller ikke. Det nevnes ingen instrumentell årsak til at elevene skal være konkurransefokuserte, og man kan dermed si at konkurransefokusets like gjerne kan være ikke-instrumentell. Med andre ord: man tilegner seg kunnskap for å måle kunnskapen og å konkurrere om å få gode resultater, men man gjør dette kun for konkurransens egen del.

Om man skal plassere denne elevidentiteten i Danningsdiskursen vil det kreves at elevidentiteten inkluderer refleksjon til den kunnskapen det konkurreres om, slik at gode resultater handler om at kunnskapen er reflektert og kritisk (re)produsert av eleven. Ettersom det ikke eksplisitt legges vekt på refleksjon, kan dette være tegn på at det er den tredje diskursen, Tilpasningsdiskursen, som også innen denne elevidentiteten kjemper om definisjonsmakt. Dette vil medføre en forståelse av eleven som veltilpasset og velfungerende i dagens globale utdanningspolitikk.

5.1.6 Den globale eleven

På samme måte som for *Den konkurrerende eleven*, vil fokuset på at eleven skal fungere i det flerkulturelle samfunn og i en globalisert verden hinte om at Kompetansediskursen

er aktiv i definisjonen av *Den globale eleven*. Det er imidlertid ingen direkte referanse til et fremtidig yrkesliv knyttet til denne identiteten og følgelig kan den globaliseringen eller (inter)nasjonaliseringen som det fokuseres på, like gjerne være en ikke-instrumentell kunnskap. Dersom denne globale og internasjonale kunnskapen og erfaringen søkes for kunnskapens egen del kan man se elevidentiteten *Den globale eleven* i lys av Danningsdiskursens opplysningsvilje, forutsatt at den følges av refleksjon og kritisk tenkning til den kunnskapen man tilegner seg. Det er med andre ord vanskelig å identifisere klare spor fra de dominerende diskursene i denne elevidentiteten. Elevidentiteten vil derfor måtte sees i relasjon til hvilke andre identiteter den relateres til.

5.1.7 Den samfunnsøkonomiske eleven

I denne elevidentiteten er det økonomisk lønnsomhet og samfunnsnytte som er i fokus. Å være samfunnsnyttig er ikke en unik egenskap verken ved Danningsdiskursen eller ved Kompetansediskursen. Spørsmålet blir derimot på hvilken måte man er samfunnsnyttig, og følgelig hvilke verdier som anses som samfunnsnyttige. Slikt sett vil samfunnsnytte være et verdispørsmål mer enn et diskursspørsmål, selv om dette vanskelig lar seg skille fra hverandre. Når samfunnsnytte i beskrivelsen av denne elevidentiteten likevel settes i sammenheng med begrep som økonomisk lønnsomhet og arbeidsdyktighet, er parallellene til Kompetansediskursen tydelige.

5.1.8 Den demokratiske eleven

Denne elevidentiteten har fokus på samarbeid og demokratitenkning og handler om innlemmelse i samfunnet. Demokrati og samarbeid er gjerne verdier som settes i sammenheng med danningsperspektivets opplysningsvilje og innlemmelse i samfunnet, og med bakgrunn i dette kan denne elevidentiteten plasseres i Danningsdiskursen. Likevel, slik jeg forstår Skjervheim og Hellesnes, vil graden av refleksivitet og kritisk tenkning i forhold til denne samfunnsinnlemmelsen ha betydning for hvilken diskurs identiteten kan skrives inn i. Graden, eller tilstedeværelsen, av refleksjon og kritisk tenkning vil være avgjørende for om identiteten kan plasseres i Danningsdiskursen eller ikke. Dersom denne avgjørende faktoren er fraværende vil vi nok en gang se antydninger til maktkamp mellom Tilpasningsdiskursen og Danningsdiskursen i feltet.

5.1.9 Den sosialt velfungerende eleven

Denne elevidentiteten fokuserer på lovlidighet og sosial kompetanse, og dreier seg om kunnskap om etikk, moral, lov og rett. Dette er kunnskap som kan betraktes som poeisis-handlinger (underavsnitt 2.2.3.2), fordi man gjennom denne kunnskapen søker lovlidige borgere. Hvorvidt elevene utvikler seg til å bli lovlidige eller ikke, vil dermed reflektere graden av samsvar mellom resultat og formål. I dette perspektivet blir kunnskapen instrumentell, og selv om det ikke uttrykkes noen eksplisitte bånd til et fremtidig yrkesliv, kan man likevel argumentere for at den vil være nyttig i et yrkesliv. Dermed antydes Kompetansediskursens posisjon i feltet.

På den annen side kan kunnskapen som denne elevidentiteten søker handle om sosialisering og innlemmelse i samfunnet, samtidig som det uttrykkes en viss form for refleksjon gjennom en forventning om å tilegne seg *uskravne* sosiale koder. Følgelig kan man se tegn på at også Danningsdiskursen er med i kampen om å definere denne identiteten. Likevel vil jeg hevde at Danningsdiskursen er underdanig, og kanskje til og med nesten fraværende, fordi det innen elevidentiteten først og fremst er et fokus på å lære seg de *etablerte* rammene som er gitt. Det nevnes ingenting eksplisitt om å ha et kritisk refleksivt forhold til disse rammene, og følgelig vil det i utgangspunktet ikke være ønskelig med elever/individ som bidrar til konstruksjon av nye rammer. Det er derfor individ som ukritisk og ureflektert tilpasser seg de etablerte normene, lovene og reglene som konstrueres i denne elevidentiteten. Følgelig vil det derfor være den tredje diskursen, Tilpasningsdiskursen, som her kan se ut til å dominere maktkampen.

5.1.10 Den kunnskapshungrige eleven

Denne elevidentiteten fokuserer på tilegnelse av fagkunnskap, de fem grunnleggende ferdighetene, og en stadig søken etter å tilegne seg ny kunnskap. Dette kan tolkes som opplysningsvilje, og er i så måte i tråd med Danningsdiskursens tanker om kunnskapstilegnelse for kunnskapstilegnelsens skyld. Med andre ord at man betrakter fagkunnskap og grunnleggende ferdigheter som å ha en egenverdi og at man følgelig ikke har en ytre motivasjon for å tilegne seg kunnskapen.

Når så begrepet *livslang læring* benyttes, trekkes imidlertid umiddelbart oppmerksomheten mot forberedelser og tilpasning til et arbeidsliv. Begrepet livslang læring assosieres med et aktivt og kunnskapsbasert arbeidsliv med fokus på stadig

påfyll av kunnskap tiltenkt bedriftens/samfunnets beste (Vislie, 2008). Slikt sett er elevidentiteten i stor grad bundet til arbeidslivet og derigjennom Kompetansediskursen. Denne tolkningen baseres på mine forkunnskaper som i stor grad er preget av den samme diskursive maktkampen som jeg i denne oppgaven forsøker å belyse. *Livslang læring* er etter min mening et åpent begrep uten en fastlåst betydning, og man kan derfor si at begrepet kan romme flere ulike forståelser. Dette peker også Lise Vislie (2008) på ved blant annet å vise til begrepets historiske opprinnelse, hvor både Det europeiske råd, OECD og UNESCO regnes som opphavsansvarlige for begrepet (s. 161). Dette har gitt begrepet et bredt filosofisk verdiinnhold, noe som trolig også er årsaken til at begrepet gikk fra å være ensbetydende med voksenopplæring, til å bli «... a catchword for much wider societal reforms...» (Vislie, 2008, s. 162). Med andre ord kan begrepet livslang læring inneholde mange betydninger, noe som videre også betyr at begrepet kan tolkes som et annet begrep for opplysningsvilje. Dermed knyttes begrepet til Danningsdiskursen.

Et annet interessant spørsmål i forbindelse med denne elevidentiteten er hvilken kunnskap som skal tilegnes og hvem som bestemmer hvilken kunnskap som skal tilegnes. Dette spørsmålet kan besvares med utgangspunkt i skillet mellom å forstå kunnskapstilegnelse som elevenes ureflektert reproduksjon av kunnskap på den ene siden, og elevenes reflektert produksjon av kunnskap på den andre siden. I dokumentene beskrives ikke kunnskapstilegnelse som elevenes konstruksjon av kunnskap, noe som kan antyde at elevidentiteten fremskriver elever som skal tilegne seg den etablerte eller «riktige» kunnskapen. Dette indikerer at Tilpasningsdiskursen er med og kjemper om makten, også i denne elevidentiteten.

5.2 Maktkamp mellom tre diskurser

Som teksten over viser, førte drøftingen av elevidentitetene i lys av Dannings- og Kompetansediskursen til et behov for å definere en ny og tredje diskurs, nemlig Tilpasningsdiskursen. I dette underkapittelet vil jeg belyse hvordan disse tre diskursene forhandler om makten over elevidentitetene.

5.2.1 Tilpasningsdiskursen

Som drøftingene ovenfor antyder, er Tilpasningsdiskursen fremtredende og sentral i tillegg til Dannings- og Kompetansediskursen. Da jeg startet på dette prosjektet, var

denne diskursen ukjent for meg, og det var først under arbeidet med drøftingen av de ulike elevidentitetene at det ble synlig for meg at det var behov for denne diskursen for å kunne forstå og fortolke funnene på en rimelig måte.

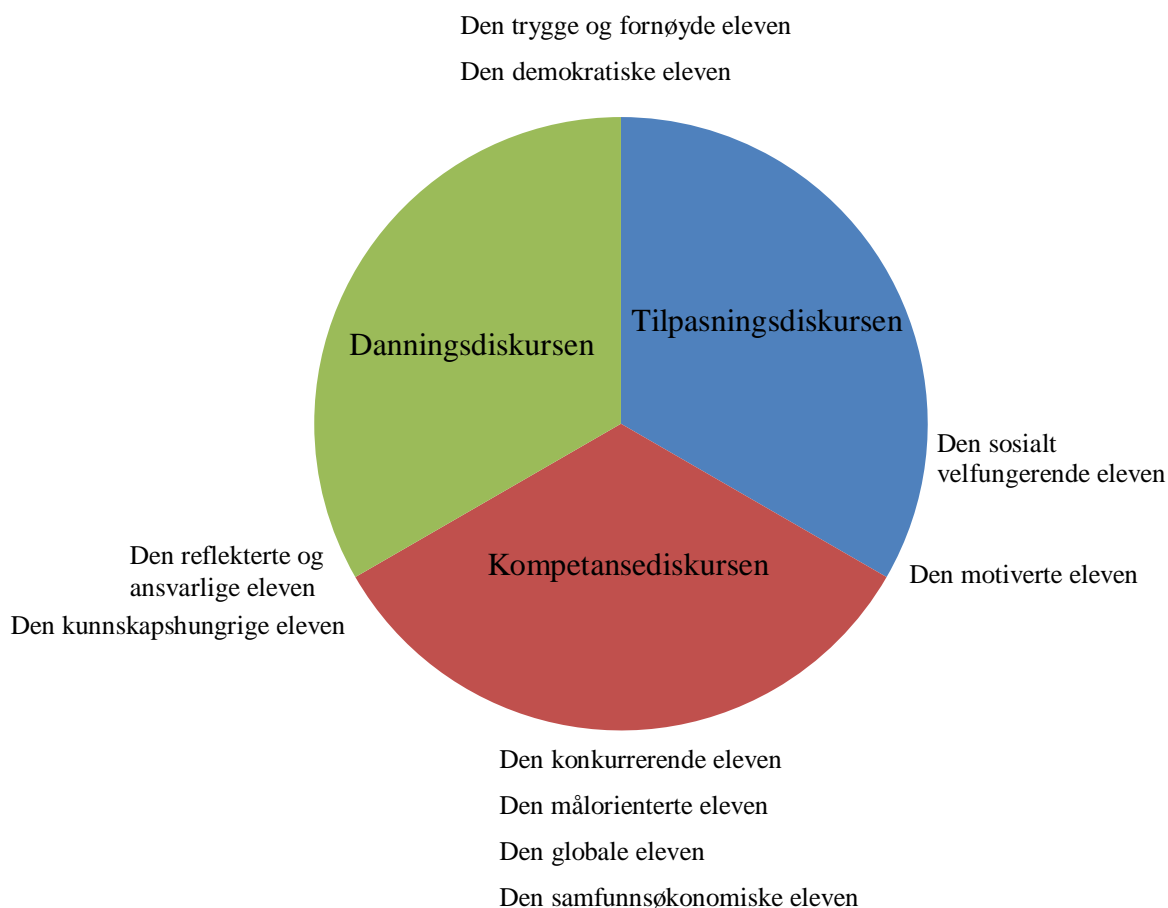
Tilpasningsbegrepet er hentet fra Hellesnes (1999) sin behandling av begrepet sosialisering, hvor han skiller mellom danning og tilpasning. Som forklart i underavsnitt 2.2.3.1 forklarer Hellesnes tilpasning som en opplæring i ukritisk samfunnsforståelse. (1999, s. 25). Slik jeg tolker dette, handler tilpasning om en form for sosialisering uten refleksjon, og kan gjerne også kalles en naiv innordning. Det man innordner seg er samfunnets normer og regler, og man lar seg gjøre dette uten å selv ha et aktivt forhold til denne handlingen. Følgelig kan tilpasning betraktes som en slags samfunnsoppdragelse, hvor kun samfunnet og ikke individet er aktivt handlende. Tilpasning forutsetter med andre ord et uengasjert subjekt. Dette skaper utfordringer når «... tilværet flokar seg til...» (Hellesnes, 1999, s. 25), fordi det tilpassede individet ikke er trent i kritisk, kreativ og selvstendig tenkning. Videre sier Hellesnes at den tilpassede «... er komen i vane med å utføre visse oppgaver utan å tenke over kva sosiale prosessar og maktforhold som blir fremja gjennom det» (1999, s. 25). Utfordringene som den tilpassede møter vil derfor oppleves som personlige og selvforskyldte, og man vil derfor ikke kunne se de utenforliggende årsakene til disse utfordringene (Torjussen, 2011).

Følgelig kan man si at Tilpasningsdiskursen fremmer en ukritisk ikke-instrumentell tilværelse hvor individet ikke bare internaliserer, men også innordner seg, samfunnets normer og regler. Videre blir den naive uvitenheten i forhold til de pågående maktforholdene som styrer og kontrollerer ens tilværelse reproduisert gjennom den samme naive og ureflekterte måte å leve på (Torjussen, 2011). Det er en slik diskurs som kommer til syne i den hegemoniske kampen om elevidentitetene.

5.2.2 Elevidentiteter og diskurser

Selv om drøftingene ovenfor viser at det å plassere elevidentitetene innen ulike diskurser er både utfordrende og avhengig av en rekke fortolkninger og faktorer, mener jeg likevel det er mulig å plassere de enkelte elevidentitetene i forhold til de tre rådende diskursene. Figur 1 illustrerer hvordan elevidentitetene er plassert i forhold til Dannelsings-, Kompetanse- og Tilpasningsdiskursen, med utgangspunkt i mine tolkninger av graden av tilstedeværelse av den enkelte diskurs. En slik sortering vil selvsagt være

unyansert og grovmasket, men jeg mener likevel at kategoriseringene gir et godt overblikk over hovedtendensene i den pågående diskurskampen om elevidentitetene som jeg finner i mitt materiale.



Figur 1: Plassering av elevidentiteter i forhold til tilhørighet til diskursen

5.2.3 Antagonisme og hegemoni

Gjennom de fem dokumentene jeg har analysert konstruerer de ulike elevidentitetene relativt klare bilder av en «idealelev». Det er, som vist i diskusjonen over, antagonistiske spenninger mellom de ulike diskursene som resulterer i en kamp om hegemoni over hvilke egenskaper hos denne idealeleven som skal være mest fremtredende. Jeg vil i det følgende se nærmere på disse antagonistiske spenningene og hegemoniske kampene, både innenfor hvert dokument og på tvers av de fem dokumentene.

I «Kultur for læring» (St. meld. 30 2003-2004, 2004) er det elevidentitetene *Den målorienterte eleven*, *Den reflekterte og ansvarlige eleven* og *Den konkurrerende eleven* som sammen utgjør beskrivelsen av idealeleven. I figur 1 kan man se at disse elevidentitetene fordeler seg over et relativt lite område, og hovedsakelig innenfor Kompetansediskursen. Både *Den konkurrerende eleven* og *Den målorienterte eleven* trekker etter min mening i størst grad på Kompetansediskursen, mens *Den reflekterte og ansvarlige eleven* har ganske lik tilstedeværelse av både Kompetanse- og Danningsdiskursen. Dette kan antyde at idealeleven i denne stortingsmeldingen i stor grad konstrueres og defineres av Kompetansediskursen, som videre kan sies å ha – eller i hvert fall er i ferd med å få – hegemoni i feltet. Danningsdiskursen blir da en antagonistisk diskurs i forhold til en beskrivelse av idealeleven i denne stortingsmeldingen.

Idealeleven i «... og ingen sto igjen» (St. meld. 16 2006-2007, 2007) er satt sammen av elevidentitetene *Den trygge og fornøyde eleven*, *Den målorienterte eleven* og *Den konkurrerende eleven*. De to sistnevnte elevidentitetene er, som nevnt i forrige avsnitt, dominert av Kompetansediskursen. *Den trygge og fornøyde eleven* er imidlertid like sterkt dominert av både Dannings- og Tilpasningsdiskursen. Samlet sett er det med andre ord Kompetansediskursen som ser ut til å ha hegemoni i konstruksjonen av idealeleven i denne stortingsmeldingen, samtidig som vi kan se at både Tilpasnings- og Danningsdiskursen står i et antagonistisk forhold til denne diskursen.

I «Internasjonalisering av utdanninga» (St. meld. 14 2008-2009, 2009) består idealeleven kun av elevidentiteten *Den globale eleven*. Som diskusjonen i avsnitt 5.1.6 viser er denne elevidentiteten også dominert av Kompetansediskursen. Dette skulle tilsi at Kompetansediskursen har hegemoni også i konstruksjonen av denne stortingsmeldingens idealelev. Trolig er det også i denne stortingsmeldingen at et diskursivt hegemoni knyttet til idealeleven er tydeligst.

I «Motivasjon – Mestring - Muligheter» (Meld. St. 22 2010-2011, 2011) er idealeleven konstruert av elevidentitetene *Den trygge og fornøyde eleven*, *Den motiverte eleven* og *Den kunnskapshungrige eleven*. Denne idealeleven har det tydeligste innslag av antagonisme i hele materialet, da de tre rådende diskursene er relativt like i dominans og spenningen mellom dem trekker idealeleven i ulike retninger. *Den trygge og fornøyde*

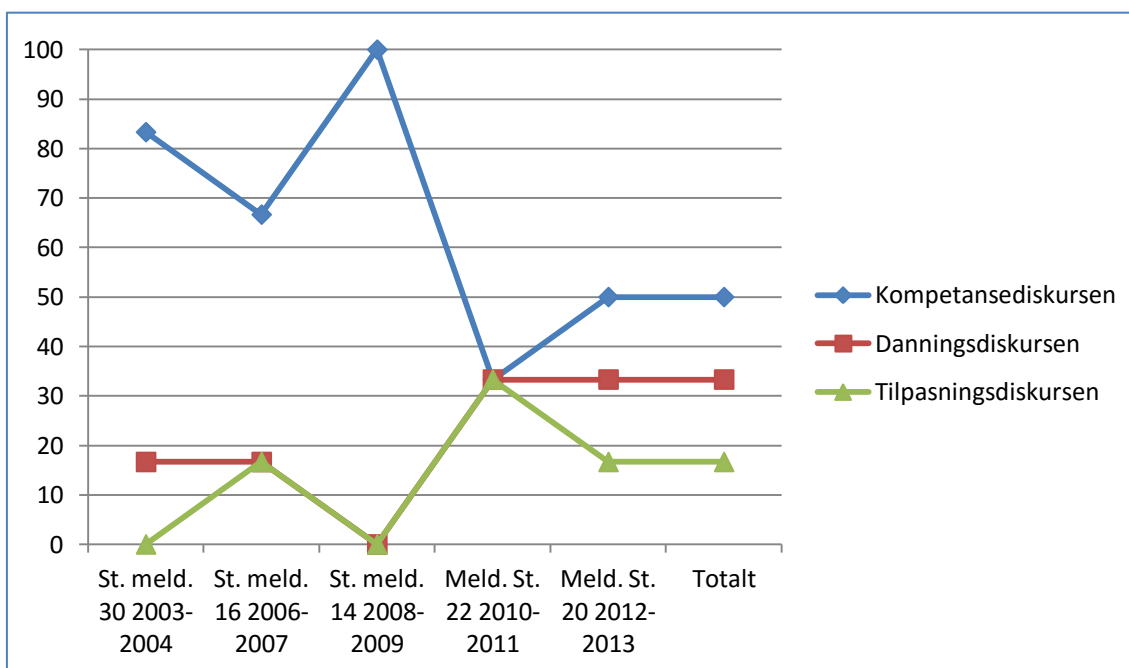
elev blir definert av Dannings- og Tilpasningsdiskursen, mens *Den motiverte elev* defineres av Tilpasnings- og Kompetansediskursen og *Den kunnskapshungrige elev* av Dannings- og Kompetansediskursen. Idealelev i denne meldingen til Stortinget er altså ikke konstruert av en hegemonisk diskurs, men er i stedet et resultat av de hegemoniske kampene mellom Dannings-, Kompetanse- og Tilpasningsdiskursen.

Idealelev i «På rett vei» (Meld. St. 20 2012-2013, 2013) består av elevidentitetene *Den trygge og fornøyde elev*, *Den konkurrerende elev* og *Den kunnskapshungrige elev*. Som nevnt i avsnittene over blir *Den trygge og fornøyde elev* i lik grad dominert av Dannings- og Tilpasningsdiskursen, mens *Den kunnskapshungrige elev* domineres i lik grad av Dannings- og Kompetansediskursen. *Den konkurrerende elev* defineres imidlertid utelukkende av Kompetansediskursen. Dette gjelder også for alle dokumentene sett under ett, da idealelev på tvers av dokumentene er konstruert av disse samme elevidentitetene. Dette antyder at idealelev i denne meldingen til stortinget, og for alle dokumentene samlet sett, defineres av alle disse tre diskursene. Dette tilsier at de tre diskursene fungerer i et antagonistisk forhold til hverandre, men hvor likevel Kompetansediskursen har noe mer dominans. Følgelig er idealelev i dette dokumentet, og i norsk ungdomsskole, ikke dominert av en hegemonisk diskurs, men konstruert av det antagonistiske forholdet mellom tre diskurser hvor den ene (Kompetansediskursen) står noe sterkere enn de to andre.

Det kan selvsagt diskuteres hvorvidt de tre diskursene faktisk står i et antagonistisk forhold til hverandre, eller om de til sammen utgjør hegemoni i feltet. I så fall må diskursene utfylle, og ikke utelukke hverandre. Slik jeg ser det, og som jeg har forsøkt å vise i drøftingene ovenfor, utelukker disse diskursene hverandre i sin konstruksjon av begrepet elev. De fyller med andre ord begrepet elev med ulike og motstridende meninger, og konstruerer derfor elevidentiteter på bakgrunn av ulike ikke-utfyllende verdigrunnlag. Følgelig er det, etter min mening, ikke grunnlag for å hevde at de tre diskursene til sammen utgjør et hegemoni, men at de står i et antagonistisk forhold til hverandre.

Plasserer man de overstående vurderingene av diskursenes innflytelse på definisjonen av idealelev inn i en graf (fig.2), er det mulig å se en antydning til maktkamp mellom de tre diskursene. Her kan man se hvordan Kompetansediskursen dominerer (om enn i

ulik grad) gjennom alle dokumentene som utgjør denne oppgavens empiri. Samtidig kan vi se hvordan det kjempes og forhandles om makten ved at Kompetansediskursen mister noe av sin dominans, og Dannings- og Tilpasningsdiskursen stadig får mer innpass i feltet. Likevel er det grunnlag for å kunne hevde at det er Kompetansediskursen som gjennom hele tidsperioden har hegemoni, og at Dannings- og Tilpasningsdiskursen står i et konstant antagonistisk forhold til Kompetansediskursen.



Figur 2: Figuren viser hvordan de ulike diskursene fordeler seg i «idealeleven» for de forskjellige dokumentene. Diskursenes dominansandel er visualisert ved hjelp av prosent, hvor idealelevens elevantiteter får prosentandel etter diskurstilhørighet. For eksempel kan vi i St. meld. 30 2003-2004 se at *Den målorienterte eleven* og *Den konkurrerende eleven* hver utgjør 33,33 % ($\frac{2}{6}$) til Kompetansediskursen, mens *Den reflekterte og ansvarlige eleven* utgjør 16,67 % ($\frac{1}{6}$) til Danningsdiskursen og 16,67 % ($\frac{1}{6}$) til Kompetansediskursen.

5.2.4 Regulering av idealeleven

Diskursene konstruerer og forhandler identitet gjennom språket som brukes, og elevantiteter reguleres ved hjelp av ulike beskrivelser av elevens handlinger, tilhørighet, egenskaper, motiv og verdier. I materialet (figur 2 og vedlegg 5) kan man se antydninger til at enkelte former for regulering av identitet er mer knyttet til enkelte diskurser enn andre. Disse tendensene er så svake at det vanskelig lar seg gjøre å se noen helt klare og tydelige sammenhenger, men jeg vil likevel kort kommentere koblingen mellom reguleringsformer og diskurser.

Det kan se ut til at regulering av elevidentitet ved å skrive eleven inn som medlem i en bestemt gruppe (underavsnitt 4.3.3.1), samt gjennom skildring av elevens kontekst (underavsnitt 4.3.4.2) er sterkest knyttet til Kompetansediskursen. Dette ser man spesielt i «Internasjonalisering av utdanninga» (St. meld. 14 2008-2009, 2009), hvor Kompetansediskursen har hegemoni samtidig som kontekst- og gruppereguleringen har en sterk og tydelig representasjon i reguleringen av elevidentitet. Når det gjelder de resterende formene for regulering av elevidentitet er det, slik jeg ser det, ingen holdepunkter for å knytte noen bestemte reguleringsformer opp mot Dannings- eller Tilpasningsdiskursen. Likevel kan det se ut til at alle de resterende reguleringsformene følger disse to diskursenes tilstedeværelse i empirien. Dette kan indikere at Dannings- og Kompetansediskursen bruker reguleringsformene *direkte, indirekte, moral, motiv, kunnskap, hierarki og regel* (kapittel 4.3) tilnærmet likt seg imellom i sin regulering av elevidentitet.

Selv om det kan se ut til at Kompetansediskursen har et større fokus på eleven som del av en større gruppe i en større verdenssammenheng, og Dannings-, og Kompetansediskursen tenderer mot et større fokus på den enkelte eleven og hennes handlinger, ser det likevel ut til de tre diskursene bruker flere av de samme formene for identitetsregulering i forhandlingen om makt og hegemoni.

5.3 Ungdomsskolens identitetsdilemma

Gjennomgangen av elevidentitetene i lys av Dannings-, Tilpasnings- og Kompetansediskursen viser en intern konflikt i det empiriske materialet. Etter min mening gjenspeiler dette en pågående maktkamp mellom disse diskursene om meningsinnholdet i begrepet *elev*. Denne maktkampen synliggjør flere problemområder knyttet til identitetsarbeid i ungdomsskolen. Nedenfor vil jeg belyse dette gjennom en fremstilling og drøfting av to dilemma. Overgangen mellom disse dilemmaene er noe glidende, og må ses på som en vitenskapelig forenkling av området som belyses.

5.3.1 Det temporale dilemma

Det temporale dilemma viser til hvordan eleven gjennom identitetsreguleringen og identitetsforhandlingene i dokumentene på den ene siden betraktes som en ungdomsskoleelev, og på den andre siden som en fremtidig identitet. Det oppstår med andre ord et dilemma mellom nåtid og fremtid, hvor eleven ikke tillates å være

ungdomsskoleelev, men i stedet hele tiden må strekke seg etter noe hun skal bli i fremtiden. Slikt sett blir ungdomsskoleeleven kun en fremtidighet med en nåtidseksistens, eller med andre ord et arbeid under utvikling (Daniels & Brooker, 2014). Det temporale dilemma kommer til syne når elevidentiteten som tilbys fokuserer på en fremtidig verdi. Den fremtidige verdien kan være tilknyttet identiteter som elev eller lærling i videregående opplæring, student i høyere utdanning, arbeidstaker eller samfunnsborger med bestemte egenskaper. Slikt sett er ikke det temporale dilemmaet eksklusivt verken for poesis-handlinger (underavsnitt 2.2.3.2) eller i forholdet mellom arbeidstaker og arbeidsplass, hvor fremtidighet er en implisitt bestanddel gjennom fokus på handlingers resultat. Det temporale dilemma kan med andre ord oppstå innenfor både Dannings-, Kompetanse- og Tilpasningsdiskursen.

At Kompetansediskursen vektlegger fremtidighet positivt ligger i definisjonen av diskursen slik jeg bruker den (avsnitt 2.3.2), og dette kommer også tydelig frem gjennom fokuset på instrumentell motivasjon, som i seg selv er fremtidsrettet. Det temporale dilemma kommer for eksempel klart frem i elevidentiteten *Den målorienterte eleven*, hvor fokuset helt tydelig er fremtidig gjennom sin vektlegging av talentutvikling, yrkesliv og yrkesaktivitet (avsnitt 4.2.4).

Videre kan vi se at selv om Danningsdiskursen vektlegger kunnskap for kunnskapens del, og avviser instrumentell motivasjon, kan man likevel også si at Danningsdiskursen skaper et temporalt dilemma i konstruksjonen av elevidentiteter. Danningsdiskursens fremtidighet ligger etter min mening i sosialiseringmomentet, hvor et sentralt mål er at eleven skal innlemmes i et samfunn. Å dannes til samfunnsborgerskap kan sies å være et mål om en fremtidig rolle som samfunnsaktør. Dersom vi for eksempel ser elevidentiteten *Den sosialt velfungerende eleven* (avsnitt 4.2.9) i et danningsperspektiv, kan vi se hvordan også Danningsdiskursen skaper dette temporale dilemmaet mellom det å være ungdomsskoleelev på den ene siden, og det å være en fremtidig samfunnsborger på den andre siden. Tilsvarende kan vi også se for Tilpasningsdiskursen, hvor da dilemmaet dreier seg om den nåtidige ungdomsskoleeleven og den tilpassede, ureflekterte og ukritiske fremtidige samfunnsborgeren.

Slik jeg ser det, tas det for gitt at hensikten med ungdomsskolen er å utdanne *til noe*, og man kan derfor gjerne si at hele institusjonens eksistensgrunnlag er tuftet på en fremtidighet. I dette ligger det dermed en forståelse av noe kommende, og at ungdomsskoletiden følgelig er temporær. Med andre ord kommer det til syne en forståelse av at ungdomsskolen er midlertidig, og at identitetsarbeidet som gjøres er i forhold til en fremtidig identitet mer enn en ungdomsskole-elevidentitet. Dilemmaet blir tydelig når man ser dette i et nåtidsperspektiv, fordi eleven må fungere som en ungdomsskoleelev parallelt med en fremtidig ønsket identitet.

En utfordring knyttet til det temporære dilemma er at ungdomsskole-elevidentiteten begrenses i verdi, og kanskje til og med mister sin verdi totalt, nettopp fordi ungdomsskoleeleven er identitetsløs og kun en fremtidig identitet. Et sentralt spørsmål blir da om en ungdomsskole-elevidentitet i det hele tatt er en mulighet, eller om den elevidentiteten som tilbys kun er en mulig og fremtidig elevidentitet. I så fall kan man hevde at ungdomsskolen er identitetsløs, og at det identitetsarbeidet som gjøres i ungdomsskolen kun handler om å tilby elevene det som gjerne kan kalles en fremtidig identitet. Et interessant spørsmål i den videre sammenheng her blir da å vurdere samtidsverdien i denne fremtidige identiteten.

5.3.2 Det kunnskapsmessige dilemma

Det andre dilemmaet som antydes i gjennomgangen av de enkelte elevidentitetene, er det kunnskapsmessige. Dette dilemmaet bygger på forståelsen av ungdomsskolens innhold, og vekker til live flere mer eller mindre kjente spørsmål som hva kunnskap er, hva riktig kunnskap er (dersom man i det hele tatt kan operere med «riktig» kunnskap) og hvem som bestemmer hva som er (riktig) kunnskap. Både Kompetanse-, Tilpasnings- og Danningsdiskursen er, slik jeg ser det, opptatt av kunnskapskonstruksjon. Mens Kompetansediskursen fremhever at kunnskap skal være rettet mot arbeidslivet og tjene et samfunnsøkonomisk behov etter poiesis-tradisjonen, kan man si at Tilpasnings- og Danningsdiskursen er opptatt av at kunnskap skal følge tradisjonen etter praksis og dermed tjene det som gjerne kan kalles et samfunns moralsk behov (underavsnitt 2.2.3.2).

«Riktig» kunnskap sett med kompetansebriller vil dermed være kunnskap som eksplisitt, eller i det minste først og fremst, retter seg mot et fremtidig arbeidsliv.

Kunnskapen skal ha som mål å være samfunnsøkonomisk, og følgelig gjøre elevene til gode og økonomisk innbringende arbeidstakere/samfunnsaktører. I motsetning til dette kan man se med dannelsingsbriller at kunnskap ikke først og fremst, eller eksplisitt, skal være fokusert mot arbeidslivet, men heller fokusere mot det som gjerne kan kalles paideia-tradisjonens *aretekunnskap* (avsnitt 2.2.2). Dette utelukker likevel ikke at kunnskapen implisitt kan være rettet mot arbeidslivet, men dette må da være sekundært og kun som en følge av kunnskapstilegnelsen.

Aretekunnskap kan man forstå som kunnskap oppbygd av ethos og logos (Doseth, 2011). Ethos forstår jeg som kunnskap om moral, og dreier seg i praksis om hvordan vi moralsk fremstiller oss selv for/i samfunnet (Doseth, 2011). Logos er, slik jeg tolker det, intellektuell kunnskap som gjør oss i stand til å tenke kritisk og reflektert om den kunnskapen vi har eller forsøker å tilegne oss. Aretekunnskap er med andre ord kunnskap moral, og kunnskap om hvordan man kan tenke kritisk og reflektert om denne moralkunnskapen. I Tilpasningsdiskursen vil «riktig» kunnskap tilsvare Dannelsingsdiskursens forståelse av kunnskap, men med den viktige forskjellen at logos er tilnærmet lik fraværende. Dermed kan ikke Tilpasningsdiskursens kunnskapsforståelse kalles aretekunnskap, men da kanskje heller kun *ethos*kunnskap.

Gjennomgangen av elevidentitetene antyder at det kunnskapsmessige dilemma på mange måter markerer et avgjørende skille mellom de tre diskursene, men at dette skillet samtidig er problematisk å håndtere fordi forståelsen av hvilken kunnskap som anses som riktig ikke nødvendigvis blir uttrykt. Eleven blir med andre ord konfrontert med det man kan kalle dannelseskunnskap, tilpasningskunnskap og kompetansekunnskap, uten at dokumentene tydeliggjør hvilken diskursivt konstruerte kunnskap som er «riktig». Man kan dermed påstå at skolen ikke fungerer som kunnskapsformidler, fordi eleven selv må velge hva som skal anses som riktig kunnskap i sitt møte med ungdomsskolen. Følgelig blir skolen mer å regne som en kamparena hvor ulike diskurser kjemper om makten gjennom den kunnskapen elevene tar med seg i møtet med skolen. Dette åpner opp for en ny dimensjon i det kunnskapsmessige dilemma, ved at eleven havner i klemme mellom «egen» oppfattelse av hva som er riktig kunnskap på den ene siden, og skolens ubestemte oppfattelse på den andre siden. Spørsmålet blir dermed hva skolen som kunnskapsformidler i det hele tatt kan formidle av kunnskap så lenge et slikt kunnskapsdilemma eksisterer.

Kapittel 6:

Avsluttende refleksjoner

Dette prosjektet har tatt utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan konstrueres og forhandles elevidentitet i et utvalg politiske dokument om den norske grunnskolen?* For å kunne svare på denne problemstillingen har jeg analysert fem politiske dokument som omhandler den norske ungdomsskolen. Gjennom diskursanalyse har jeg konstruert 23 subjektposisjoner og 10 elevidentiteter, og fremhevet hvordan ulike diskurser opererer i feltet. Elevidentitetene gjøres tilgjengelig for ungdomsskoleeleven på ulike måter. Antallet aktive subjektposisjoner, elevidentiteter og diskurser viser hvor komplekst og omfattende konstruksjonsarbeidet av elevidentitet er, og mine refleksjoner og betraktninger i denne oppgaven må ses på som forenklinger av denne kompleksiteten.

6.1 Fem betraktninger

I denne oppgaven har jeg ønsket å gå i en refleksiv dialog med det materialet som til enhver tid ligger foran meg, noe som vanskeliggjør konklusjoner men samtidig legger til rette for et utall spørsmål (Burr, 2003; Winther Jørgensen, 2002). Man kan derfor hevde at begrepet konklusjon i et sosialkonstruktivistisk begrepsunivers kan oversettes til begrepet spørsmål. Denne refleksive progresjonen har vært drivkraften i dette mastergradsprosjektet og jeg har derfor valgt å bruke begrepet betraktning når jeg i det følgende skal sammenfatte de fortolkninger og refleksjoner som har kommet fram gjennom arbeid med denne masteroppgaven.

6.1.1 Første betraktning: diskurser

I det empiriske materialet hadde jeg i utgangspunktet identifisert de to diskursene Danningsdiskursen og Kompetansediskursen, men det ble likevel tidlig i drøftingsarbeidet klart at det var enda en diskurs som var vesentlig og fremtredende i materialet. Denne tredje diskursen valgte jeg å kalle Tilpasningsdiskursen. Det har vært vanskelig å plassere de ulike elevidentitetene i bestemte diskurser, fordi diskursplasseringen er avhengig av hvilke verdier elevidentiteten relateres til. Denne betraktningen ble tydelig i drøftingsarbeidet, og underkapittel 5.1 viser hvordan en ukjent ytre faktor er styrende og avgjørende for denne verdirelateringen. Et tydelig eksempel kan vi se i drøftingen av *Den motiverte eleven* (avsnitt 5.1.2), hvor

diskursplasseringen av elevidentiteten er relativ i forhold til verdiforståelsen av kunnskapstilegnelse.

6.1.2 Andre betraktning: maktkamp

Utfordringen knyttet til diskursplassering av elevidentiteter kan betraktes som et tegn på hvordan den maktkampen som foregår mellom Dannings-, Kompetanse- og Tilpasningsdiskursen på andre arenaer enn i skolen, i stor grad er vesentlig og styrende for hvordan maktkampen utspiller seg i ungdomsskolens identitetsarbeid. Slike andre arenaer, eller institusjoner, kan for eksempel være trossamfunn, næringsliv, politiske miljø, og ikke minst i hjemmet og ulike fritidsarenaer. Dersom slike andre arenaer blir avgjørende for ungdomsskolens identitetsarbeid, kan man på den bakgrunn trekke ut et spørsmål i forhold til om ungdomsskolens identitetsarbeid er et slags ambivalent konstruksjonsprosjekt. Med andre ord at ungdomsskolens identitetsarbeid står i et forhold mellom diskurser, uten å ha mulighet til å betone den ene mer enn den andre fordi den reelle maktkampen foregår utenfor ungdomsskolens «arenagrenser». Dette gjør i så fall ungdomsskolen til en institusjon uten innflytelse. Et tomrom, eller en tom kamparena hvor andre institusjoner styrer innholdet, og institusjonen ungdomsskole kun blir et oppholdssted for andre institusjoner.

6.1.3 Tredje betraktning: metonymisk glidning

Dersom begrepet «elev» forstås som et nodalpunkt som diskursene kjemper om å definere gjennom å tilby ulike subjektposisjoner, dukker det opp et interessant spørsmål. Som gjennomgangen av Danningsdiskursen belyste (underkapittel 2.2), kan danningsbegrepet historisk sett knyttes til praksiser som oppstod før skolen som institusjon var en realitet. Dette betyr at begrepet elev, som etter hvert ble et begrep tilknyttet skolen, trolig står i en særstilling i Danningsdiskursen. Man kan kanskje til og med si at Danningsdiskursen har hatt eierskap til dette begrepet, og følgelig trolig også hegemoni. Når man nå ser at Kompetansediskursen i større og større grad gjør seg gjeldende i utdanningsfeltet og begynner å kjempe om definisjonen av elevbegrepet opphører Danningsdiskursens hegemoni. Dette medfører at både Dannings- og Kompetansediskursen får et antagonistisk forhold til begrepet elev. Dermed deltar også disse diskursene i kampen om hegemoni, og kjemper da om definisjonsmakt over begrepet elev. Spørsmålet blir da hvilke intensjoner Kompetansediskursen har for begrepet elev. Dersom Kompetansediskursen skaper en assosiativ forbindelse (relation of contiguity) mellom begrepene *elev* og *kompetanse*, hvor det ikke er metaforisk *likhet*

men kun metaforisk *enighet* mellom begrepene (Torfing, 2003), står vi overfor det Laclau og Mouffe kaller *metonymisk glidning* (metonymical sliding) (Torfing, 2003). Metonymisk glidning kan forklares som et fenomen som oppstår når en diskurs «kaprer» en annen diskurs sitt begrep. Torfing (2003) viser til et eksempel hvor en islamistisk gruppe stiller med nødhjelp i et jordskjelvrammet område, og dermed skaper en assosiativ forbindelse mellom islamisme og nødhjelp. Eksempelet viser dermed hvordan det er metaforisk enighet, og ikke metaforisk likhet mellom begrepene nødhjelp og islamisme. Metonymisk glidning oppstår med andre ord når islamistdiskursen styrker muligheten for hegemoni ved å «kapre» og redefinere begrepet nødhjelp (Torfing, 2003, s. 112-113). Dersom Kompetansediskursens bruk av begrepet elev er et eksempel på metonymisk glidning, skaper dette mistanker om at begrepet kun brukes for å få hegemoni over et større område.

6.1.4 Fjerde betraktning: språklig regulering av identitet

Av drøftingene i avsnitt 5.2.4 kan vi se at diskursene regulerer elevidentitetene ved hjelp av stort sett de samme formene for identitetsregulering. Dette gir grunnlag for å påstå at diskursene som forhandler i feltet har en form for språklikhet. Denne språklikheten kan oppfattes som enten metaforisk likhet eller som metaforisk enighet (se avsnitt 6.1.3), avhengig av om man forstår språklikheten som at diskursene bruker det samme språket eller om man bare oppfatter det som om de gjør det. Her blir diskusjonen om det tatt-for-gitte sentral, i forhold til at man må bli oppmerksom på om diskursene definerer begrep likt eller ulikt. Blir for eksempel begrepet «elev» definert likt av de tre diskursene, eller tas det kun for gitt at det defineres likt? Dersom diskursene bruker det samme språket, og dermed definerer begreper likt, vil det her da med andre ord være snakk om metaforisk likhet. Dette kan tolkes som et signal om at diskursene overlapper hverandre og at de til sammen utgjør et hegemoni i feltet. Følgelig kan man hevde at Kompetanse-, Dannings-, og Tilpasningsdiskursen ikke er *tre* diskurser, men i stedet er én metadiskurs nettopp fordi elevidentitet reguleres likt av alle de tre «underdiskursene». Likevel, og som nevnt tidligere, er diskursene etter min mening for motstridende til at dette kan være tilfelle. Dermed kan den språklige likheten også tolkes som et tegn på at det foregår en metonymisk glidning, ved at det ser ut til å være en metaforisk enighet mellom begrepsbruken i diskursene. Med dette menes at diskursenes maktkamp blir tydelig gjennom deres språkbruk når elevidentitet reguleres. Med andre ord bruker diskursene et *tilsynelatende* likt språk som «våpen» i

maktkampen om hegemoni, nettopp fordi språklikhet i form av metaforisk enighet skaper muligheter for et styrket hegemoni: «A certain contiguity between discursive elements, obtained through a displacement of meaning, is necessary for the expansion of a hegemonic project» (Torfing, 2003, s. 112). Følgelig blir hegemoni i dette tilfellet konstruert på grunnlag av tatt-for-gittheter knyttet til språket. Språklige tatt-for-gittheter som endrer og konstruerer vårt begrepsapparat, ved at definerte begreper redefineres og gis nytt innhold.

6.1.5 Femte betraktning: dilemma

Drøftingene i underkapittel 5.3 viser hvordan to dilemma mer eller mindre tydelig trer frem av empiriens møte med teori. Det temporale dilemmaet peker på hvordan identitetskonstruksjon opererer i et spenningsforhold mellom nåtid og fremtid, og hvor elevidentitet kan betraktes både som noe som er og noe som skal bli. Det temporale dilemma peker på den tatt-for-gitte sannheten om at ungdomsskolen dreier seg om å *utvikle* noen, og dermed kanskje undertrykker en annen sannhet, nemlig at ungdomsskolen også dreier seg om å *være* noen.

Det kunnskapsmessige dilemma viser hvordan elevene i ungdomsskolen blir presentert for ulike ikke-eksplisitte syn på hva som er «riktig» kunnskap. Dette fører til en form for «kuet» ungdomsskole som ikke fungerer som en tydelig arena for kunnskapsformidling, men heller som en åpen arena for kunnskapsforhandling. Samtidig viser dette kunnskapsdilemmaet også diskurskampen i praksis, ved at de ulike diskursene undertrykker hverandre i en slik grad at hva som regnes som «riktig» kunnskap blir utilgjengelig og tatt-for-gitt.

Begge disse dilemmaene kan tolkes som en pekepinn på hvordan ungdomsskolen kan betraktes som en verdiløs arena, hvor kunnskapssynet er ubestemt og identitetskonstruksjon kun har verdi i en fremtidighet. Samtidig kan dilemmaene også betraktes som et tegn på ungdomsskolearenaens sentrale rolle i samfunnsutviklingen nettopp i kraft av å være en åpen institusjon, tilgjengelig for ytre impulser og diskurser. Gjennom en slik tomhet, eller åpenhet, blir ungdomsskolen en arena hvor diskurser kan møtes og kjempe om makten i et nøytralt felt. I dette kampfeltet konstrueres fremtidige identiteter som overgår verdien av nåtidige elevidentiteter.

6.2 Videre forskning

Denne masteroppgaven er kun et lite bidrag til et stort forskningsområde rundt elevidentitet. Likevel mener jeg den kan ha en viktig funksjon nettopp i kraft av å være et bidrag og dermed forhåpentligvis også fungere som grunnlag for videre forskning. Dette både *på grunn av* det som kommer frem i oppgaven, og *på tross av* det. Ulike personer med ulik forkunnskap og vitenskapsteoretisk og metodisk orientering vil lese og tolke oppgaven ulikt, noe som skaper ulike utgangspunkt for videre forskning.

En interessant vei videre er å øke mengden empiri som grunnlag for analyser og drøfting. Dette kan innebære at studien omfatter et større tidsintervall, dekker et større geografisk område og/eller vurderer hvordan politikkkutforming innen andre felt virker inn på konstruksjonen av elevidentiteter.

En annen forskningsmulighet, og som jeg kunne tenkt meg å følge, er å supplere studien med intervju og observasjon av lærere i ulike sammenhenger med elever, foresatte og kollegaer. På denne måten kan svaret på denne oppgavens problemstilling få en ny dimensjon ved å undersøke hvilke elevidentiteter lærere tilbyr elever og hvordan disse elevidentiteter tilbys gjennom læreres praktiske arbeid. Det hadde også vært interessant å undersøke hvordan lærere selv mener de bevisst og ubevisst tilbyr og lukker for bestemte elevidentiteter.

Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research*. London: Sage Publications Inc.
- Alvesson, M., & Willmott, H. (2002). Identity regulation as organizational control: Producing the appropriate individual. *Journal of Management Studies*, 39(5), 619-644. doi:10.1111/1467-6486.00305
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text : om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation* Doktorgradsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik, enheten för Specialpedagogik, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Bandura, A. (2003). *Self-Efficacy : The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. New York: Routledge.
- Cheng-Wen, H., & Archer, A. (2008). Discursive constructions of medical students' identities in informal course-based online discussions. *Education as Change*, 12(1), 3-14. doi:10.1080/16823200809487191
- Daniels, J., & Brooker, J. (2014). Student identity development in higher education: implications for graduate attributes and work-readiness. *Educational Research*, 56(1), 65-76. doi:10.1080/00131881.2013.874157
- Dean, K. L., & Jolly, J. P. (2012). Student Identity, Disengagement, and Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 228-243. doi:10.5465/amle.2009.0081
- Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. (2013). Kjell Magne Bondeviks andre regjering 2001-2005. Hentet 16.03, 2015, fra https://www.regjeringen.no/nb/om_regjeringa/tidligere/ministerier_regjeringer/n_yere_tid/regjeringer/kjell-magne-bondeviks-andre-regjering-20/id438739/
- Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. (2014a). Jens Stoltenbergs andre regjering. Hentet 16.03, 2015, fra https://www.regjeringen.no/nb/om_regjeringa/tidligere/ministerier_regjeringer/n_yere_tid/regjeringer/jens-stoltenbergs-andre-regjering/id449424/
- Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. (2014b). Oversikt over dokumenttyper. Hentet 16.03, 2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokument/oversikt-over-dokumenttyper/id2341785/>
- Dobson, S., & Steinsholt, K. (2011a). (Litt mer enn et) Forord. I S. Dobson & K. Steinsholt (red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 7-10). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Dobson, S., & Steinsholt, K. (red.). (2011b). *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Doseth, M. (2011). Paideia - selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I S. Dobson & K. Steinsholt (red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13-37). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Engh, R. (2004). Kompetanse i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(06), 453-466. Hentet fra http://www.idunn.no/ts/npt/2004/06/kompetanse_i_skolen
- Gray, S. L. (2007). Teacher as Technician: Semi-Professionalism after the 1988 Education Reform Act and Its Effect on Conceptions of Pupil Identity. *Policy Futures in Education*, 5(2), 194-203. doi:10.2304/pfie.2007.5.2.194

- Gullichsen, A. H. (1992). *Strategisk kompetanseutvikling eller profesjonsstyrt etterutdanning? : en analyse av opplæringsadferden i et utvalg kommuner*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Hagen, J. E. (2004). *Norsk grammatikk for andrespråklærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hamilton, L. (2002). Constructing Pupil Identity : Personhood and ability. *British Educational Research Journal*, 28(4), 591-602.
doi:10.1080/0141192022000005841
- Haugsbakk, G., & Nordkvelle, Y. (2011). Nye medier og danning. I S. Dobson & K. Steinsholt (red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 339-357). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hellesnes, J. (1969). Ein utdana mann og eit dana menneske : Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I L. Tufte & H. Skjervheim (red.), *Pedagogikk og samfunn : foredrag på Vosse-seminaret 13.-15.desember 1968* (s. 27-53). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hellesnes, J. (1999). På veg mot ein tilstand utan danning? I Ø. Andersen (red.), *Dannelse, humanitas, paideia* (s. 23-31). Oslo: Sypress forlag.
- Hovdenak, S. S. (2007). Pedagogiske identiteter - blant læreplaner og ungdom: i ideologisk og eksistensielt perspektiv. I S. S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning* (s. S. 47-66). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hovdenak, S. S., & Riksaasen, R. (2010). Pedagogiske diskurser og identiteter. En analyse av norske læreplaner fra Reform 1997 til Kunnskapsløftet 2006. I R. Riksaasen (red.), *Læreren i skolen og samfunnet* (s. 194-210). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? : en kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jackson, C., & Warin, J. (2000). The Importance of Gender as an Aspect of Identity at Key Transition Points in Compulsory Education. *British Educational Research Journal*, 26(3), 375-391. doi:10.1080/713651558
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd : en etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetskapande* Doktorgradsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Johnsen, Å. (2007). *Resultatstyring i offentlig sektor : konkurranse uten marked*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kim, E. (2012). An Alternative Theoretical Model: Examining Psychosocial Identity Development of International Students in the United States. *College Student Journal*, 46(1), 99-113.
- Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2011). Indledning. I O. Korsgaard, L. Løvlie & R. Slagstad (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 9-36). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Krüger, T. (2000). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge : two case studies of teachers at work*. Bergen: Bergen University College Press.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy : towards a radical democratic politics*. London: Verso.

- Lai, L. (1995). *Kompetansekartlegging i kommunesektoren : om tilnærming og metoder*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Linville, D. L. (2011). The Relationship between Student Identity Development and the Perception of Political Bias in the College Classroom. *College Teaching*, 59(2), 49-55. doi:10.1080/87567555.2010.511312
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). *Midlertidig utgave*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- McAlpine, L., & Lucas, L. (2011). Different places, different specialisms: similar questions of doctoral identities under construction. *Teaching in Higher Education*, 16(6), 695-706. doi:10.1080/13562517.2011.570432
- Meld. St. 20 2012-2013. (2013). *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Meld. St. 22 2010-2011. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Moore, E. (2006). Educational Identities of Adult University Graduates. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 149-163. doi:10.1080/00313830600575940
- Moran, C. (2005). The Role of Contextual Influences on Self-Perceptions of Identity. *College Student Affairs Journal*, 25(1), 20-35.
- Myhre, R. (2009). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Neumann, I. B. (2010). *Mening, materialitet, makt : en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordhaug, O. (1990a). Kompetansestyring : en introduksjon. I O. Nordhaug (red.), *Kompetansestyring* (s. 19-31). Oslo: TANO.
- Nordhaug, O. (1990b). Kompetanseutvikling gjennom opplæring. I O. Nordhaug (red.), *Læring i organisasjoner : utvikling av menneskelige ressurser* (s. 311-324). Oslo: Tano.
- Pajares, F. (2004). Albert Bandura : Biographical sketch. Hentet 17.april, 2016, fra [http://stanford.edu/dept/psychology/bandura/bandura-bio-pajares/Albert%20Bandura%20Biographical Sketch.html](http://stanford.edu/dept/psychology/bandura/bandura-bio-pajares/Albert%20Bandura%20Biographical%20Sketch.html)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pollard, A., & Filer, A. (2007). Learning, differentiation and strategic action in secondary education: analyses from the Identity and Learning Programme. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 441-458. doi:10.1080/01425690701369400
- Raveaud, M. (2005). Hares, tortoises and the social construction of the pupil: differentiated learning in French and English primary schools. *British Educational Research Journal*, 31(4), 459-479. doi:10.1080/01411920500148697
- Rich, S., & Davis, L. (2007). Insights into the strategic ways in which two bilingual children in the early years seek to negotiate the competing demands on their identity in their home and school worlds. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 35-47. doi:10.1080/09669760601106919
- Rich, Y., & Schachter, E. P. (2012). High school identity climate and student identity development. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 218-228. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.06.002
- Riksaasen, R. (2007). Basil Bernsteins kodeteori - et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet i skole og lærerutdanning. I S. S. Hovdenak, R. Riksaasen & V.

- Wiese (red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning* (s. 31-46). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Scanlon, L., Rowling, L., & Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity ... you are just lost in a crowd': Forming a Student Identity in the First-year Transition to University. *Journal of Youth Studies*, 10(2), 223-241. doi:10.1080/13676260600983684
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet : en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* Doktorgradsavhandling, Griegakademiet, Institutt for musikk, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Skedsmo, G. (2011). Vurdering som styring av utvikling og overvåkning av resultater. I E. Ottesen & J. Møller (red.), *Rektor som leder og sjef : om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 74-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solerød, E. (2014). *Pedagogiske grunntanker : i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. 14 2008-2009. (2009). *Internasjonalisering av utdanninga*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- St. meld. 16 2006-2007. (2007). ... og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- St. meld. 30 2003-2004. (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Stortinget. (2010). Nye publikasjonsbetegnelser. Hentet 21.05, 2015, fra <https://www.stortinget.no/Hva-skjer-pa-Stortinget/Nyhetsarkiv/Forsidenyheter/2008-2009/Nye-publikasjonsbetegnelser/>
- Søreide, G. E. (2007). *Narrative construction of teacher identity* Doktorgradsavhandling, Det psykologiske fakultet, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Telhaug, A. O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolenes læreplaner. I S. Dobson & K. Steinsholt (red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211-255). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Tolo, A. (2011). *Hvordan blir lærerkompetanse konstruert? En kvalitativ studie av PPU-studenters kunnskapsutvikling* Doktorgradsavhandling, Det psykologiske fakultet, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Torfinn, J. (2003). *New theories of discourse : Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Torjussen, L. P. S. (2011). Danning, dialektikk, dialog - Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi. I S. Dobson & K. Steinsholt (red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 143-162). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). Prinsipp for opplæringa. Hentet 2. januar 2013, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Prinsipp for opplæringa. Hentet 28.april, 2013, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa>
- Vislie, L. (2008). Lifelong learning : A new framework for education in an era of globalisation? *Nordic Studies in Education*, 28(03), 161-172.
- Volckmar, N. (2011). Fra solidarisk samværskultur til (solidarisk) kunnskapssamfunn. I S. Dobson & K. Steinsholt (red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 255-278). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Winther Jørgensen, M. (2002). *Refleksivitet og kritik : socialkonstruktionistiske subjektpositioner* Doktorgradsavhandling, Institut for Kommunikation, Journalistik og Datalogi, Roskilde universitet, Frederiksberg.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Samfundslitteratur.

Vedlegg

Vedlegg 1: Subjektposisjoner med beskrivelser	s. II
Vedlegg 2: Elevidentiteter med beskrivelser	s. IV
Vedlegg 3: Subjektposisjoners tilstedeværelse i empirien	s. VIII
Vedlegg 4: Elevidentiteters tilstedeværelse i empirien	s. XI
Vedlegg 5: Tilstedeværelse av reguleringsformer i empirien	s. XIV

Vedlegg 1: Subjektposisjoner med beskrivelser

Nr.	Subjektposisjon	Beskrivelse
1	Eleven orienterer seg mot globalisering	Eleven lærer seg å beherske flere fremmedspråk med tanke på å benytte seg av denne kunnskapen i et fremtidig voksenliv.
2	Eleven forbereder seg på en flerkulturell hverdag	Eleven lærer seg å bruke kunnskap om andres kulturer til å vise toleranse og å bygge «kulturelle broer».
3	Eleven er glad i å gå på skolen	Eleven trives og føler seg trygg på skolen.
4	Eleven er motivert til å lære	Eleven blir motivert til å lære, og lærer også å bli motivert til å lære. Eleven er engasjert i læringsprosessen
5	Eleven opplever skolen som meningsfull	Eleven lærer seg å se hvordan skolearbeid henger sammen med hans/hennes andre signifikante diskurser
6	Eleven er ansvarlig for egen læring	Eleven lærer seg å yte og å være fokusert, utholdende og hardtarbeidende.
7	Eleven oppdager og utvikler/foredler talent	Eleven lærer seg å bruke latente/ikke-utviklede evner og/eller talenter
8	Eleven reflekterer over egen læring	Eleven lærer seg å kjenne sine egne begrensninger og utviklingspotensialer

9	Eleven er orientert mot å bli samfunnsnyttig	Eleven lærer seg hvordan han/hun skal bidra i storsamfunnet til fellesskapets beste.
10	Eleven er trygg på fremtidige karrierevalg	Eleven lærer seg hvilken yrkes-/studieretning som er riktig for han/henne, og unngår dermed omvalg.
11	Eleven tilegner seg fagkunnskap	Eleven lærer seg grunnleggende ferdigheter, samt fagkunnskap i alle skolefag.
12	Eleven er fokusert mot å bli blant de beste i verden	Eleven skårer høyt på internasjonale undersøkelser, og demonstrerer dermed Norge som en kunnskapsnasjon.
13	Eleven er lovlydig	Eleven lærer seg normer og lover som regulerer medlemmene i samfunnet
14	Eleven er tolerant og inkluderende	Eleven lærer seg å være tolerant i forhold til andres forutsetninger for læring
15	Eleven presterer og leverer resultater	Eleven lærer seg å jobbe målrettet, levere resultater og å bli bedømt ut fra resultatene.
16	Eleven er positiv til utdanning	Eleven lærer seg å se nytteverdien i utdanning og kunnskap
17	Eleven lærer effektivt	Eleven lærer seg å gi/få maksimalt utbytte av utdanningen, og unngår dermed at individuelle læringsressurser går til spille.
18	Eleven er samarbeidende og teamfokusert	Eleven lærer seg å jobbe sammen med andre om å nå ulike mål, og lærer at samarbeid er en viktig nøkkel til suksess.
19	Eleven er økonomisk lønnsom for samfunnet	Eleven lærer seg å være effektiv i utdanningssystemet, og derigjennom ikke sløse med samfunnets investeringer i kunnskap
20	Eleven er orientert mot, og positiv til demokratiet	Eleven lærer seg at demokrati er en viktig gode i det norske samfunnet, og lærer seg hvordan demokrati skal brukes.
21	Eleven er fokusert på å bevare og utvikle norsk kulturarv	Eleven lærer hvordan norsk kultur er skapt, og hvorfor det er viktig å videreføre/-utvikle denne kulturen
22	Eleven er orientert mot livslang læring	Eleven lærer seg å lære, og lærer at læring er noe som kan/skal skje gjennom hele livet
23	Eleven er sosialt kompetent	Eleven lærer seg ulike sosiale koder, og lærer seg å bli et sosialt velfungerende individ.

Vedlegg 2: Elevidentiteter med beskrivelser

SP nr.	Subjektposisjon	Beskrivelse - subjektposisjon	Elevidentitet	Beskrivelse - elevidentitet
3	Eleven er glad i å gå på skolen	Eleven trives og føler seg trygg på skolen.	Den trygge og fornøyde eleven.	Denne eleven trives på skolen. Hun/han opplever mye mestring, og anser skolen for å være et trygt sted å være. Hun/han er også opptatt av at sine medelever skal trives og mestre, og bidrar derfor til å skape et inkluderende og trygt skole-/klassemiljø. Eleven er opptatt av gode relasjoner til både lærere og medelever. Hun/han overser sosiale forskjeller, og søker mot sosial utjevning.
14	Eleven er tolerant og inkluderende	Eleven lærer seg å være tolerant i forhold til andres forutsetninger for læring		
4	Eleven er motivert til å lære	Eleven blir motivert til å lære, og lærer også å bli motivert til å lære. Eleven er engasjert i læringsprosessen	Den motiverte eleven	Denne eleven er motivert for å lære ny kunnskap, og er full av lærelyst. Hun/han gleder seg til å lære, og viser stor interesse i læringssituasjonen. Eleven ser verdien i å tilegne seg ny kunnskap, og gleder seg over muligheten for å øke sitt kunnskapsnivå.
16	Eleven er positiv til utdanning	Eleven lærer seg å se nytteverdien i utdanning og kunnskap		
6	Eleven er ansvarlig for egen læring	Eleven lærer seg å yte og å være fokusert, utholdende og hardtarbeidende.	Den reflekterte og ansvarlige eleven	Denne eleven er reflektert og bevisst på egne læringsprosesser, og er kjent med hva som er de beste studieteknikkene for henne/han. Eleven bruker denne kunnskapen til å ta ansvar for egen læring, og klarer gjennom dette å holde fokus på læringen. På denne måten unngår eleven å gå glipp av læringsmuligheter, og får dermed maksimalt utbytte av opplæringen.
8	Eleven reflekterer over egen læring	Eleven lærer seg å kjenne sine egne begrensninger og utviklingspotensialer		

17	Eleven lærer effektivt	Eleven lærer seg å gi/få maksimalt utbytte av utdanningen, og unngår dermed at individuelle læringsressurser går til spille.		
7	Eleven oppdager og utvikler/foredler talent	Eleven lærer seg å bruke latente/ikke-utviklede evner og/eller talenter	Den målorienterte eleven	Denne eleven bruker skolen på å oppdage og utvikle talent, og får hjelp av skolen til å foredle disse og se dem i en fremtidig yrkessammenheng. Eleven søker stadig etter å trekke paralleller mellom egne talent, fremtidige yrkesplaner, og de ulike aktivitetene på skolen.
10	Eleven er trygg på fremtidige karrierevalg	Eleven lærer seg hvilken yrkes-/studieretning som er riktig for han/henne, og unngår dermed omvalg.		
5	Eleven opplever skolen som meningsfull	Eleven lærer seg å se hvordan skolearbeid henger sammen med hans/hennes andre signifikante diskurser		
15	Eleven presterer og leverer resultater	Eleven lærer seg å jobbe målrettet, levere resultater og å bli bedømt ut fra resultatene.	Den konkurrerende eleven	Denne eleven jobber hele tiden mot mål, og jobber for å bli vurdert på bakgrunn av måloppnåelsen. Hun/han forsøker hele tiden å levere resultater som kan bli vurdert, og vil derigjennom ønske å bli vurdert i forhold til noen andre. Eleven er opptatt av å hevde seg selv.
12	Eleven er fokusert mot å bli blant de beste i verden	Eleven skårer høyt på internasjonale undersøkelser, og demonstrerer dermed		

		Norge som en kunnskapsnasjon.		
1	Eleven orienterer seg mot globalisering	Eleven lærer seg å beherske flere fremmedspråk med tanke på å benytte seg av denne kunnskapen i et fremtidig voksenliv.	Den globale eleven	Denne eleven er opptatt av kunnskap om ikke-norske kulturer som verktøy for å knytte bånd. Eleven er interessert i norsk kultur og kulturarv for å forstå hvordan denne best mulig kan brukes både som nasjonal og internasjonal brobygger. Hun/han er opptatt av å beherske flere språk som kan brukes i en fremtidig flerkulturell og global hverdag.
2	Eleven forbereder seg på en flerkulturell hverdag	Eleven lærer seg å bruke kunnskap om andres kulturer til å vise toleranse og å bygge «kulturelle broer».		
21	Eleven er fokusert på å bevare og utvikle norsk kulturarv	Eleven lærer hvordan norsk kultur er skapt, og hvorfor det er viktig å videreføre/-utvikle denne kulturen		
9	Eleven er orientert mot å bli samfunnsnyttig	Eleven lærer seg hvordan han/hun skal bidra i storsamfunnet til fellesskapets beste.	Den samfunnsøkonomiske eleven	Denne eleven er opptatt av å ikke være til samfunnsøkonomisk ulempe, men tvert imot å være en samfunnsøkonomisk ressurs. Dette søker eleven mot blant gjennom å unngå omvalg i utdanningsløpet, samt kunnskap om, og styrking av både fysisk og psykisk helse. På denne måten er sannsynligheten mindre for at eleven vil ha behov for å benytte seg av velferdsordninger, men da heller styrke disse gjennom å være arbeidsdyktig.
19	Eleven er økonomisk lønnsom for samfunnet	Eleven lærer seg å være effektiv i utdanningssystemet, og derigjennom ikke sløse med samfunnets		

		investeringer i kunnskap		
18	Eleven er samarbeidende og teamfokusert	Eleven lærer seg å jobbe sammen med andre om å nå ulike mål, og lærer at samarbeid er en viktig nøkkel til suksess.	Den demokratiske eleven	Denne eleven ser nytteverdien i samarbeid og demokratiske retningslinjer for gruppearbeid, både på klasseromsnivå og på samfunnsnivå. Eleven er positiv til medbestemmelse, og at alle i en gruppe skal medvirke.
20	Eleven er orientert mot, og positiv til demokratiet	Eleven lærer seg at demokrati er en viktig gode i det norske samfunnet, og lærer seg hvordan demokrati skal brukes.		
13	Eleven er lovlidig	Eleven lærer seg normer og lover som regulerer medlemmene i samfunnet	Den sosialt velfungerende eleven	Denne eleven er opptatt av både skrevne og uskrevne regler. Hun/han anser lover og regler for å være viktige for et velfungerende samfunn, og er derfor også interessert i å lære seg de sosiale kodene som regulerer individene i ulike sammenhenger.
23	Eleven er sosialt kompetent	Eleven lærer seg ulike sosiale koder, og lærer seg å bli et sosialt velfungerende individ.		
11	Eleven tilegner seg fagkunnskap	Eleven lærer seg grunnleggende ferdigheter, samt fagkunnskap i alle skolefag.	Den kunnskaps-hungrige eleven	Denne eleven jakter på kunnskap. Hun/han er opptatt av å mestre de grunnleggende ferdighetene. Hun/han har også en forståelse av at fagkunnskap alltid vil være noe grunnleggende for ny kunnskap, og bruker derfor fagkunnskap som utgangspunkt for å tilegne seg stadig mer ny kunnskap. På denne måten blir eleven godt forberedt på livslang læring.
22	Eleven er orientert mot livslang læring	Eleven lærer seg å lære, og lærer at læring er noe som kan/skal skje gjennom hele livet		

Vedlegg 3: Subjektposisjoners tilstedeværelse i empirien

Nr. (X)	Subjektposisjon	St.meld.nr.30 (2003-2004): Kultur for læring		St.meld.nr.16 (2006-2007): ... og ingen sto igjen		St.meld.nr.14 (2008-2009): Internasjonalisering av utdanning		Meld.St.22 (2010-2011): Motivasjon- Mestring- Muligheter		Meld.St.20 (2012-2013): På rett vei		Totalt	
		Antall (f)	Prosent (P)	Antall (f)	Prosent (P)	Antall (f)	Prosent (P)	Antall (f)	Prosent (P)	Antall (f)	Prosent (P)	Antall (f)	Prosent (P)
1	Eleven orienterer seg mot globalisering	24	2,6	0	0,0	212	55,1	17	1,4	10	1,2	263	6,6
2	Eleven forbereder seg på en flerkulturell hverdag	20	2,2	4	0,6	49	12,7	0	0,0	21	2,6	94	2,4
3	Eleven er glad i å gå på skolen	78	8,4	41	6,6	3	0,8	226	18,2	117	14,4	465	11,7
4	Eleven er motivert til å lære	37	4,0	11	1,8	1	0,3	213	17,1	42	5,2	304	7,6
5	Eleven opplever skolen som meningsfull	4	0,4	0	0,0	3	0,8	28	2,3	9	1,1	44	1,1

6	Eleven er ansvarlig for egen læring	35	3,8	22	3,5	0	0,0	69	5,5	21	2,6	147	3,7
7	Eleven oppdager og utvikler/foredler talent	15	1,6	13	2,1	1	0,3	8	0,6	4	0,5	41	1,0
8	Eleven reflekterer over egen læring	12	1,3	0	0,0	2	0,5	39	3,1	3	0,4	56	1,4
9	Eleven er orientert mot å bli samfunnsnyttig	79	8,5	26	4,2	24	6,2	60	4,8	62	7,6	251	6,3
10	Eleven er trygg på fremtidige karrierevalg	141	15,2	90	14,5	19	4,9	122	9,8	67	8,3	439	11,0
11	Eleven tilegner seg fagkunnskap	118	12,7	77	12,4	7	1,8	183	14,7	162	20,0	547	13,7
12	Eleven er fokusert mot å bli blant de beste i verden	26	2,8	10	1,6	26	6,8	5	0,4	21	2,6	88	2,2
13	Eleven er lovlydig	6	0,6	5	0,8	6	1,6	11	0,9	11	1,4	39	1,0
14	Eleven er tolerant og inkluderende	31	3,3	85	13,7	4	1,0	4	0,3	19	2,3	143	3,6

15	Eleven presterer og leverer resultater	109	11,7	109	17,6	4	1,0	152	12,2	124	15,3	498	12,5
16	Eleven er positiv til utdanning	3	0,3	14	2,3	0	0,0	7	0,6	1	0,1	25	0,6
17	Eleven lærer effektivt	103	11,1	73	11,8	5	1,3	46	3,7	45	5,5	272	6,8
18	Eleven er samarbeidende og teamfokusert	4	0,4	1	0,2	1	0,3	6	0,5	6	0,7	18	0,5
19	Eleven er økonomisk lønnsom for samfunnet	17	1,8	14	2,3	0	0,0	12	1,0	17	2,1	60	1,5
20	Eleven er orientert mot, og positiv til demokratiet	31	3,3	10	1,6	9	2,3	28	2,3	13	1,6	91	2,3
21	Eleven er fokusert på å bevare og utvikle norsk kulturarv	9	1,0	3	0,5	4	1,0	5	0,4	9	1,1	30	0,8
22	Eleven er orientert mot livslang læring	16	1,7	7	1,1	4	1,0	0	0,0	3	0,4	30	0,8
23	Eleven er sosialt kompetent	10	1,1	5	0,8	1	0,3	3	0,2	24	3,0	43	1,1
Totalt		928	100,0	620	100,0	385	100,0	1244	100,0	811	100,0	3988	100,0

Vedlegg 4: Elevidentiteters tilstedeværelse i empirien

Elevidentitet (EI)	Nr. (X)	Subjekt-posisjon	St.meld.nr.30 (2003-2004): Kultur for læring			St.meld.nr.16 (2006-2007): ... og ingen sto igjen			St.meld.nr.14 (2008-2009): Internasjonalisering av utdanning			Meld.St.22 (2010-2011): Motivasjon-Mestring-Muligheter			Meld.St.20 (2012-2013): På rett vei			Totalt		
			Antall (f)	Prosent (P)	EI	Antall (f)	Prosent (P)	EI	Antall (f)	Prosent (P)	EI	Antall (f)	Prosent (P)	EI	Antall (f)	Prosent (P)	EI	Antall (f)	Prosent (P)	EI
Den trygge og fornøyde eleven	3	Eleven er glad i å gå på skolen	78	8,4	109 11,7%	41	6,6	126 20,3%	3	0,8	7 1,8%	226	18,2	230 18,5%	117	14,4	136 16,7%	465	11,7	608 15,3%
	14	Eleven er tolerant og inkluderende	31	3,3		85	13,7		4	1,0		4	0,3		19	2,3		143	3,6	
Den motiverte eleven	4	Eleven er motivert til å lære	37	4,0	40 4,3%	11	1,8	25 4,1%	1	0,3	1 0,3%	213	17,1	220 17,7%	42	5,2	43 5,3%	304	7,6	329 8,2%
	16	Eleven er positiv til utdanning	3	0,3		14	2,3		0	0,0		7	0,6		1	0,1		25	0,6	
Den reflekterte og ansvarlige eleven	6	Eleven er ansvarlig for egen læring	35	3,8	150 16,2%	22	3,5	95 15,3%	0	0,0	7 1,8%	69	5,5	154 12,3%	21	2,6	69 8,5%	147	3,7	475 11,9%
	8	Eleven reflekterer over egen læring	12	1,3		0	0,0		2	0,5		39	3,1		3	0,4		56	1,4	
	17	Eleven lærer effektivt	103	11,1		73	11,8		5	1,3		46	3,7		45	5,5		272	6,8	
Den målorienterte eleven	7	Eleven oppdager og utvikler/foredl er talent	15	1,6	160 17,2%	13	2,1	103 16,6%	1	0,3	23 6%	8	0,6	158 12,7%	4	0,5	80 9,9%	41	1,0	524 13,1%
	10	Eleven er trygg på fremtidige karrierevalg	141	15,2		90	14,5		19	4,9		122	9,8		67	8,3		439	11,0	
	5	Eleven opplever skolen som meningsfull	4	0,4		0	0,0		3	0,8		28	2,3		9	1,1		44	1,1	

Den konkurrerende eleven	15	Eleven presterer og leverer resultater	109	11,7	135 14,5%	109	17,6	119 19,2%	4	1,0	30 7,8%	152	12,2	157 12,6%	124	15,3	145 17,9%	498	12,5	586 14,7%
	12	Eleven er fokusert mot å bli blant de beste i verden	26	2,8		10	1,6		26	6,8		5	0,4		21	2,6		88	2,2	
Den globale eleven	1	Eleven orienterer seg mot globalisering	24	2,6	53 5,8%	0	0,0	7 1,1%	212	55,1	265 68,8%	17	1,4	22 1,8%	10	1,2	40 4,9%	263	6,6	387 9,8%
	2	Eleven forbereder seg på en flerkulturell hverdag	20	2,2		4	0,6		49	12,7		0	0,0		21	2,6		94	2,4	
	21	Eleven er fokusert på å bevare og utvikle norsk kulturarv	9	1,0		3	0,5		4	1,0		5	0,4		9	1,1		30	0,8	
Den samfunnsøkonomiske eleven	9	Eleven er orientert mot å bli samfunnsnyttig	79	8,5	96 10,3%	26	4,2	40 6,5%	24	6,2	24 6,2%	60	4,8	72 5,8%	62	7,6	79 9,7%	251	6,3	311 7,8%
	19	Eleven er økonomisk lønnsom for samfunnet	17	1,8		14	2,3		0	0,0		12	1,0		17	2,1		60	1,5	
Den demokratiske eleven	18	Eleven er samarbeidende og teamfokusert	4	0,4	35 3,7%	1	0,2	11 1,8%	1	0,3	10 2,6	6	0,5	34 2,8%	6	0,7	19 2,3%	18	0,5	109 2,8%
	20	Eleven er orientert mot, og positiv til demokratiet	31	3,3		10	1,6		9	2,3		28	2,3		13	1,6		91	2,3	
Den sosialt velfungerende eleven	13	Eleven er lovlydig	6	0,6	16 1,7%	5	0,8	10 1,6%	6	1,6	7 1,9%	11	0,9	14 1,1%	11	1,4	35 4,4%	39	1,0	82 2,1%
	23	Eleven er sosialt kompetent	10	1,1		5	0,8		1	0,3		3	0,2		24	3,0		43	1,1	

Den kunnskapshungrige eleven	11	Eleven tilegner seg fagkunnskap	118	12,7	134 14,4%	77	12,4	84 13,5%	7	1,8	11 2,8%	183	14,7	183 14,7%	162	20,0	165 20,4%	547	13,7	577 14,5%
	22	Eleven er orientert mot livslang læring	16	1,7		7	1,1		4	1,0		0	0,0		3	0,4		30	0,8	
	Totalt		928	100,0		620	100,0		385	100,0		124 4	100,0		811	100,0		3988	100,0	

Vedlegg 5: Tilstedeværelse av reguleringsformer i empirien

ID	St.meld.nr.30 (2003-2004) Kultur for læring		St.meld.nr.16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen		St.meld.nr.14 (2008-2009) Internasjonalisering av utdanning		Meld.St.22 (2010-2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter		Meld.St.20 (2012-2013) På rett vei		Totalt	
	Antall (f)	Prosent (P)	(f)	(P)	(f)	(P)	(f)	(P)	(f)	(P)	(f)	(P)
A Direkte	11	1,7	6	1,3	1	0,4	96	12,0	39	7,1	153	5,6
B Indirekte	42	6,7	16	3,5	0	0,0	38	4,8	18	3,3	114	4,2
C Motiv	159	25,2	160	34,6	37	13,2	187	23,4	154	28,2	697	25,7
D Moral	5	0,8	5	1,1	9	3,2	49	6,1	14	2,6	82	3,0
E Kunnskap	123	19,5	53	11,5	52	18,6	158	19,8	108	19,8	494	18,2
F Gruppe	82	13,0	28	6,1	33	11,8	79	9,9	56	10,3	278	10,2
G Hierarki	24	3,8	17	3,7	10	3,6	15	1,9	24	4,4	90	3,3
H Regel	69	10,9	93	20,1	9	3,2	113	14,2	78	14,3	362	13,3
I Kontekst	116	18,4	84	18,2	129	46,1	63	7,9	55	10,1	447	16,5
Totalt	631	100	462	100	280	100	798	100	546	100	2717	100

