

Handelshøgskolen Innlandet – Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Guro H. Usterud

Masteroppgave

"Jobben vår er å gå på skolen, på en måte."

En kritisk drøfting av elevens rolle i
skoleorganisasjonen.

"Going to school is kind of our job." A critical discussion of the pupil's role in school
as an organization.

Moderne forvaltning (MPA) Dybdemaster 120 stp

2019

Norsk sammendrag

I denne oppgaven er temaet elevens rolle i skoleorganisasjonen, og i hvilken grad den er påvirket av bestemte politiske ideer. Problemstillingen er: *Hva kjennetegner elevens rolle i skoleorganisasjonen? Hvordan kan man forstå elevrollen i sammenheng med markedsorienterte ideer?* Elevrollen blir her studert med utgangspunkt i organisasjonsteori. Studien er basert på to sett kvalitative data: Dokumentanalyse av offentlige dokumenter som ligger til grunn for styring og politikktutforming i skolen, nærmere bestemt de to siste grunnskolereformene i 1997 og 2006 (hhv. Reform 97 og Kunnskapsløftet), og et lite utvalg av andre relevante offentlige utredninger. I tillegg er det gjennomført elleve intervjuer med elever og lærere ved ti forskjellige skoler.

Funnene peker i retning av spenninger i elevrollen, som man kan knytte til ulike politiske målsetninger. Dokumentanalysen viser at de nasjonale retningslinjene i grunnskolen inneholder motstridende normer for og forventninger til elevene. Reform 97 har et klart fokus mot demokratisk dannelse, til tross for datidens inntreden av markedstenkning i offentlig sektor. Det er en langt tydeligere vektning av markedsorienterte ideer i Kunnskapsløftet enn i Reform og et sterkt fokus på kvantitative målinger og individuell prestasjon. I intervjuene kommer det fram at elever og lærere opplever normene og forventningene fra forrige reform i 1997 som relevante i sin daglige aktivitet. Kunnskapsløftets resultat- og prestasjonsfokus, derimot, oppleves som belastende av begge grupper.

Ved å bruke institusjonell teori analyserer jeg funnene ut fra to ulike perspektiver – myteperspektiv og kulturperspektiv. Dette viser hvordan elevrollen har blitt påvirket av markedsorienterte ideer, på bakgrunn av hvilke ideer som har blitt innført, og hvordan lærerne som offentlige tjenestepersoner har mottatt disse ideene. Videre peker jeg på hvordan det ser ut til å utvikle seg en felles passendelogikk mellom elever og lærere, med utgangspunkt i aspekter begge gruppene oppfatter som utfordringer ved elevrollen. Det rettes et ekstra blikk mot elevens demokratiske rett til medvirkning som bruker og borger, og hvordan markedsorienterte prinsipper for opplæringen kan være problematiske i et demokratisk perspektiv. Dette settes også i sammenheng med styring og utvikling av skolen.

Engelsk sammendrag (abstract)

The subject of this thesis is the pupil's role in the school organization, and to what extent it is affected by education policies and thus certain political ideas. The research question is: *What are the characteristics of the pupil's role in the school organization? How can the pupil's role be understood related to market-oriented ideas?* The study examines the topic through organizational theory and is based on two kinds of qualitative data: An analysis of public documents that form the basis for the last two school reforms in Norway, in 1997 and 2006, and a small selection of other relevant public reports. Additionally I have interviewed eleven pupils and teachers at ten different schools.

The analysis shows that the national policies for the primary and secondary school provide contradictory rules for and expectations of the pupils, which can lead to tensions. The 1997 reforms focused on democratic education and citizenship, despite the introduction of market models in public sector at the time. The 2006 reforms, by contrast, emphasized market-oriented ideas, with a strong focus on quantitative evaluations and individual achievements. In the interviews, pupils and teachers agreed that the rules and expectations from the 1997 reform are relevant to their daily lives. They also agreed that the focus on performance in the 2006 reform is a strain.

By using institutional theory, I analyze the findings from two different perspectives – the mythical perspective and the cultural perspective. I discuss how the pupil's role has been affected by market-oriented ideas and how the teachers as public providers have received and implemented the ideas. Furthermore, I explain how pupils and teachers seem to have developed a common logic of appropriateness. I look at the pupil's democratic right to participation as a user and as a citizen, and how education based on market-oriented ideas can be problematic from a democratic perspective. The study also puts the findings into the broader context of governing and developing the school system.

Forord

Å være skoleelev er noe de fleste har et forhold til og meninger om. Selv har jeg forholdt meg til skolen på flere måter, først som elev i tolv år, til å begynne med på en liten bygdeskole, deretter på langt større ungdomsskole og gymnas. Senere har jeg tatt pedagogisk utdanning, jobbet på SFO, vært lærer, og jobbet med utvikling av læremidler. Jeg er mor til tre barn som har vært elever gjennom 13 år hver, og er bonusmor til to elever i grunnskolen. Ut fra det har jeg reflektert mye rundt skoleorganisasjonen, fra departement og direktorat og videre ned til klasserommet. Bakgrunnen for denne oppgaven er en ambisjon om å belyse elevens rolle fra et annet perspektiv enn det pedagogiske. Her handler det om eleven som aktiv deltaker i en offentlig organisasjon og som samfunnsborger. Jeg har undersøkt elevens rolle med utgangspunkt i opplæringsplikten og nasjonale styringsprinsipper. Elevrollen er sammensatt og ikke nødvendigvis enkel å definere, noe tittelen på oppgaven er ment å illustrere. Å gå på skolen – er det å motta en tjeneste, eller er det å utføre en innsats for samfunnet?

Det er mange å takke for ulike bidrag til de følgende sidene, forfattet i løpet av et hektisk semester. Først vil jeg rette en stor takk til elever og lærere som stilte opp til intervjuer i sin fritid og fritimer. Det var usedvanlig interessante og hyggelige samtaler. Takk for tiden dere satte av, og for den verdifulle innsikten det ga meg.

Takk til veileder Aksel Hagen for engasjement, innspill og motstand.

Takk til elever, foreldre og lærere i bekjentskapskretsen for synspunkter og erfaringer som har vært bevisstgjørende i tankearbeidet.

Mange varme takksigelser til mine barn, svigerbarn og bonusbarn: Lars, Johanne, Eirik, Marit, Lucia og Adela, for tålmodighet, oppmuntring og aksept for fjernhet.

Og mest av alt takker jeg Espen, min klippe, hjertenskjær og sjelevenn. Det hadde ikke gått uten deg.

Oslo, 15. mai 2019

Guro H. Usterud

Innhold

1. Innledning	9
1.1 Kontekst: Hvorfor eleven?	9
1.2 Avgrensning av tema og problemstilling	10
1.3 Skoleorganisasjonens særtrekk og elevens plass	12
1.4 Juridiske normer og internasjonale føringer	13
1.5 Valg av teori	14
1.6 Valg av metode	16
1.7 Studiens allmenne interesse	16
2. Teoretisk rammeverk	19
2.1 Valg av teori og teoriens relevans	19
2.2 Skolen som organisasjon og opplæring som offentlig tjeneste	22
2.3 Om prioriteringen av institusjonell teori	24
2.4 Myteperspektivet – ideer på vandring	25
2.4.1 Markedsorienterte ideer som myter i offentlig sektor	26
2.4.2 Mytenes spredning og inntreden i nye organisasjoner	27
2.4.3 Oversettelse av ideene – grunnlaget for mottakelse	28
2.5 Kulturperspektivet – normer, verdier, roller og regler	30
2.5.1 Ledelsens betydning	31
2.5.2 Passendelogikk og atferd i organisasjonen	33
2.6 Brukerbegrepet som markedsorientert element	35
2.7 Kort om de ulike pedagogiske grunnsyn	37
2.8 Relevansen av en institusjonell tilnærming	38
3. Metode – valg og bruk	40
3.1 Valg av forskningsdesign for undersøkelse av elevrollen	40
3.2 Diskursanalyse	41
3.3 Datainnsamling 1: Dokumentanalyse	43
3.4 Datainnsamling 2: Intervjuer	45
3.4.1 Utvalg	47
3.4.2 Etske hensyn	48

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene.....	49
3.5 Metodiske betraktninger	50
4. Empiri – funn i innsamlede data	52
4.1 Funn i dokumentanalysen	52
4.1.1 Bakteppe: Markedsideenes etablering i offentlig sektor	52
4.1.2 Reformen i grunnskolen på 1990-tallet – ideene oversettes	54
4.1.3 Reform 97 – et omriss av en elevrolle	55
4.1.4 Læreplanens generelle del – arven fra Reform 97	57
4.1.5 En ny retning – Kvalitetsutvalgets virkelighet	59
4.1.6 Eleven i spenningen mellom fellesskapsverdier og individuell prestasjon	62
4.1.7 En utvidet elevrolle i skolen som kompleks organisasjon og organisme	63
4.1.8 Elevrollen i policy- og styringsdokumenter oppsummert	65
4.2 Funn i intervjuundersøkelsen	67
4.2.1 Eleven som lærende vesen	67
4.2.2 Ansvar for egen læring og for skolemiljøet	69
4.2.3 Elevens relasjon til læreren	71
4.2.4 Aktiv medvirkning	73
4.2.5 Arbeide, prestere, levere – elevens daglige innsats	76
4.2.6 Eleven som produsent av resultater	78
4.2.7 Elevens status og plass i skoleorganisasjonen	81
4.2.8 Refleksjoner fra elever og lærere om utfordringer ved dagens elevrolle	83
4.2.9 Oppfatningen av elevrollen i intervjuene oppsummert	87
5. Analyse – drøfting av elevrollen	88
5.1 Disposisjon for analysen	88
5.2 Elevens rolle i et myteperspektiv	89
5.2.1 De overordnede ideenes reise inn i skolen	89
5.2.2 Markedsideene oversatt til Kunnskapsløftet	92
5.2.3 Accountability som masteridé	93
5.2.4 Mottak av accountability og markedsorienterte ideer for øvrig	94
5.3 Elevrollen i et kulturperspektiv	96
5.3.1 Generelt om skolekulturen slik den framtrer i intervjuene	96
5.3.2 Innflytelse fra politisk ledelse på kultur og roller	98

5.3.3 Identitet, roller og regler	99
5.3.4 Fra kultur og identitet til atferd	101
5.3.5 Passendelogikk blant elever og lærere	103
5.3.6 Hva forteller passendelogikken i klasserommet?	106
5.4 Medvirkning og demokrati relatert til markedsdeene	108
5.4.1 Medvirkning satt i system?	108
5.4.2 Et rettighetsblikk på den mangslungne elevrollen	111
5.4.3 Utdfordringer i skolen – potensialet for avmakt i en uklar elevrolle	113
5.5 Refleksjoner om elevens rolle i styring og utvikling	115
6. Konklusjon	118
6.1 Elevrollens legitimitet	118
6.2 Hvordan funnene svarer på problemstillingen	118
6.3 Elevens rolle – framtidig styring og utvikling	120
Litteratur	122
Vedlegg	128
1. Intervjuguide elever	
2. Intervjuguide lærere	
3. Informasjonsskriv til intervjupersoner	
4. Vurdering fra NSD	

1. Innledning

1.1 KONTEKST: HVORFOR ELEVEN?

Opplæring er en av de største virksomhetene i norsk offentlig sektor, og skolen er en organisasjon de aller fleste av oss forholder seg til gjennom hele oppveksten. Selv om det i Norge som i andre land finnes privatskoler, velger hele 96 prosent av befolkningen å benytte seg av det offentlige grunnskoletilbudet (Statistisk Sentralbyrå, 2019). I Norge har det vært opplæringsrett siden 1739 og allmenn opplæringsplikt siden 1936, etter Lov om folkeskolen. Skolen har siden 1800-tallet vært gjenstand for offentlig debatt, og det har vært flere ideologiske og politiske kamper i skoleutviklingen. I 1969 vedtok man gjennom Lov om grunnskolen å utvide skoleplikten fra sju til ni år og å endre benevnelsen fra folkeskole til grunnskole, for å understreke muligheten for videre utdanning ut over den obligatoriske. I denne loven var aspektet som gjaldt skolens ansvar for oppdragelse og opplæring til samfunnsdeltakelse klart formulert ved at skolen skulle gjøre elevene til "gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn" (Baune, 2007). I 1997 ble den obligatoriske grunnskoleopplæringen utvidet til 10 år.

Organisasjonen skolen er overraskende lite til stede i studiet av offentlige velferdsorganisasjoner. Skoleforskningen foregår i stor grad med utgangspunkt i pedagogikk som vitenskap, og i langt mindre grad fra et organisasjonsvitenskapelig perspektiv. Særlig elevene som deltakere glimrer med sitt fravær, selv om over 800 000 barn og unge er i daglig aktivitet i grunnskolen og videregående opplæring (Statistisk Sentralbyrå, 2019). Elever omtales i stor grad som en samlet og ensartet gruppe, til tross for at dette dreier seg om mennesker i et aldersspenn fra 5 1/2 til 19 år med sine personlige egenskaper, forutsetninger og behov. Størsteparten av elevene har juridisk status som barn, i og med at de er under 18 år. Elevene har en funksjon som aktive samfunnsdeltakere med sitt daglige virke i en offentlig organisasjon og er den største aktørgruppen i skolen. Det som finnes av litteratur og forskning om skolen som organisasjon, tar likevel i stor grad utgangspunkt i selve opplæringstjenesten og de ansatte, til en viss grad foreldre som brukere med innflytelse. Elever som aktører – og resultatleverandører – i skolen er et sjeldent tema i organisasjonslitteraturen, til tross for at skolen er den første organisasjonen borgerne har en formell tilknytning til, som barn med opplæringsplikt (Montgomery et al., 2016).

1.2 AVGRENSNING AV TEMA OG PROBLEMSTILLING

Denne oppgavens overordnede tema er eleven som aktiv deltaker i skoleorganisasjonen. Målet er først og fremst å undersøke hva slags rolle og posisjon eleven har som aktør i skolen. Dernest er målsetningen å forstå elevrollen i sammenheng med skoleorganisasjonens formelle struktur og ideene som ligger til grunn for den. Slike aspekter er lite til stede skolepolitikken, som i stor grad fokuserer på hva slags kunnskap og kompetanse den oppvoksende generasjon skal tilegne seg, og hvordan. Formålet med opplæringen som offentlig tjeneste er imidlertid mer komplekst, når man ser på opplæringslovens formålsparagraf § 1-1:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

De siste to leddene angår elevene spesielt og er en komprimert oppsummering både av hva som er ønsket utbytte av opplæringen som offentlig tjeneste, og hva som forutsettes å være den hensiktsmessige tilnærmingen for å oppnå et godt utbytte for eleven. De er dermed en del av normene og forventninger til elevrollen. Skolens praksis er fundamentert i pedagogikk som fagfelt. I et pedagogisk perspektiv er disse konkretiseringene tydelig dannelsesrettet, dvs. at man har fokus på elevenes personlige utvikling framfor å tilegne seg faglige ferdigheter (Biesta, 2011b; Telhaug, 2011). Å sette søkelys på elevens rolle kan fortelle noe om hvorvidt vi i dag har en legitim organisering og styring av skolesektoren. Et sentralt element i debattene om skolepolitikk er mål- og resultatstyring som utslag av at markedsorienterte ideer har blitt innført i offentlig sektor. I debattene er konsekvensene for elevene av dette idégrunnlaget ofte helt sentrale tema. Ut fra disse forutsetningene har jeg valgt følgende todelte problemstilling:

Hva kjennetegner elevens rolle i skoleorganisasjonen?

Hvordan kan man forstå elevrollen i sammenheng med markedsorienterte ideer?

Første del av problemstillingen skal bidra til å kartlegge hva som er de formelle og uformelle trekk ved elevens rolle som aktør og tjenestemottaker i skolen. Med tanke på det sosiologiske rollebegrepet gir dette seg uttrykk i uttalte normer for og forventninger til atferd (Repstad, 2007). Beskrivelser av rollens innhold vil man finne i offentlige dokumenter, slik kan man peke ut konkrete formaliserte trekk ved elevrollen i organisasjonen. Jeg forsøker å identifisere disse trekkene og undersøker hvorvidt de er sammenfallende, eller om det finnes motsetninger innenfor det formelle settet av normer og forventninger. Dernest har jeg gjennom intervjuer av elever og lærere undersøkt hva som er uformelle trekk i elevrollen. Dette er gjort ut fra forskningsspørsmålene:

"Hvilke konkrete beskrivelser av formelle normer for og forventninger til elevers atferd finner man i offentlige dokumenter som ligger til grunn for styringen av skolen?"

"Hvilke uformelle normer for og forventninger til elevers atferd i opplæring som aktivitet erfares og uttrykkes av elever og lærere?"

Problemstillingens andre del belyser elevens rolle under påvirkning av bestemte politiske føringer i de to siste skolereformene, Reform 97 og Kunnskapsløftet, og hva slags konsekvenser det har for praksisnivå i skoleorganisasjonen. Jeg vil identifisere sentrale ideer som har blitt innført i skolen via disse reformene og undersøke hvilken betydning de har hatt for elevrollen med spørsmålene:

"Hvordan har ideene blitt mottatt av ansatte på praksisplan (lærere)?"

"På hvilken måte påvirker dette oppfatningen av elevrollen i daglig praksis, blant lærere og elevene selv?"

I prosjektet har jeg avgrenset "elever" til "elever i den offentlige grunnskolen" av to hovedgrunner. For det første er det i grunnskolen det er opplæringsplikt, i motsetning til videregående skole hvor man har opplæringsrett. Opplæringsplikten vil i praksis for de aller fleste vil si skoleplikt, i og med at kun et fåtall foresatte velger å gi opplæring hjemme, noe som praksis vil bety oppmøteplikt på skolen, med sanksjoner dersom denne ikke blir overholdt av elevenes foresatte (Opplæringslova, 1998, § 2-1). For det andre er det den offentlige skolen som er å betrakte som en offentlig tjenesteytende organisasjon. Mindre enn fire prosent av grunnskoleelevene får sin opplæring i private skoler. En overveldende majoritet av barn i Norge er dermed tilknyttet den offentlige skoletjenesten som "brukere".

I oppgaven har jeg tatt et bevisst valg om å inkludere kun nasjonalt styringsnivå og praksisnivå, altså klasserommet. "Politisk ledelse" betyr i denne sammenheng alltid den nasjonale politiske ledelse. Selv om det er kommunene som har ansvaret for å levere tjenesten opplæring, er ikke den kommunale politiske og administrative ledelse og skolens ledelse her nevnt som aktører av to grunner. For det første fordi de formelle strukturene som er formulert i de offentlige dokumentene, er vedtatt på nasjonalt nivå, slik at de gjelder for hele landet. Uavhengig av lokale politiske beslutninger må alle skoler forholde seg til læreplanene og det nasjonale vurderingssystemet. For det andre fordi det er variasjoner mellom kommuner og enkeltskoler pga. lokale forhold som økonomi, demografi og holdninger i omgivelsene. Derfor vil det bli for omfattende innenfor denne rammen å ta lokale politiske og administrative forhold med i betraktningen. I og med at praksis i opplæringen på alle skoler skal foregå med utgangspunkt i de nasjonale retningslinjer og læreplaner, betrakter jeg dette som en relevant og holdbar tilnærming, selv om man også må ta høyde for at skolekulturen i de enkelte kommuner kan være påvirket av lokale politiske føringer.

1.3 SKOLEORGANISASJONENS SÆRTREKK OG ELEVENES Plass

Skolesystemet er en stor og kompleks organisasjon, hierarkisk oppbygd med mange nivåer, hvor grunnskoleopplæring er en tjeneste som kommunene er ansvarlige for. Den enkelte kommune karakteriseres som "skoleeier" (Utdanningsdirektoratet, 2019). På de enkelte skoler er det et lokalt hierarki med rektor som øverste leder for en skoleledelse med lederansvar for lærerne som offentlige tjenstepersoner i organisasjonen. Praksisnivået (bakkenivået) i den offentlige grunnskolen er spredt ut over hele landet og bestod ved utgangen av 2018 av 2578 grunnskoler med 74 655 pedagogisk ansatte (Statistisk Sentralbyrå, 2019). Et av trekkene som gjør skolen ekstra kompleks å undersøke med utgangspunkt i kultur, normer og verdier, er at hver enkelt skole også kan betraktes som en separat organisasjon med sine egne normer og regler. En annen kompliserende faktor er at skolen er et eksempel på en multifunksjonell offentlig organisasjon med flere oppgaver som kan være motstridende (Christensen et al., 2015). Lærere er førstelinjetjenesten i organisasjonen, og dermed såkalte bakkebyråkrater i opplæring som offentlig tjeneste (Lipsky, 2010). De daglige styringsdokumentene for lærere som den implementerende part i organisasjonen og offentlige tjenstepersoner er læreplanene. Generell del skal utdype opplæringslovens formålsparagraf, mens de fagspesifikke læreplanene har status som forskrifter til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette er offentlige retningslinjer som setter premissene for daglig praksis i klasserommet.

I sammenheng med at stadig flere offentlige virksomheter har blitt karakterisert ved fellesbenevnelsen organisasjoner, og har gjennomgått reformer ut fra markedets styringslogikk, har det også utviklet seg et begrepsapparat knyttet til de nye organisasjonsmodellene. I undersøkelsen er det lagt en viss vekt på definisjonen av elevene som brukere. Begrepet "bruker" er en del av terminologien i det markedsorienterte idégrunnlaget i offentlig sektor (Pollitt, 2003). Brukerbegrepet i offentlig sektor tilsvarer kundebegrepet i næringsvirksomhet, og vil være til stede som et fenomen i oppgaven. Et spørsmål er om brukerrollen er den som best ivaretar elevenes rettigheter og muligheter til medvirkning, og hvordan en slik rolle er i samsvar med likeverdsidealet i skolens formål, slik det kommer til uttrykk i opplæringsloven og læreplanens generelle del.

1.4 JURIDISKE NORMER OG INTERNASJONALE FØRINGER

De siste tiårene har det skjedd et paradigmeskifte i synet på barn i samfunnet, også med tanke på rollen som samfunnsborger (Kjørholt, 2010). Fra 1960-tallet har det oppstått en sterkere bevissthet om barns utvikling og barndommen som en formativ epoke i menneskelivet, ikke bare en transittilstand hvor man er uferdige voksne. Ideen om skolen som arena for demokratisk utvikling har beveget seg fra at elever skulle lære om demokrati og om samfunnet, til at eleven skal være en bevisst deltaker i demokratiske prosesser, og medvirkning i praksis (Thuen, 2017). Parallelt med dette har man opprettet et eget rettighetsapparat for barn under 18 år, med FN som pådriver. Barnekonvensjonen ble vedtatt i 1989, og Norge ratifiserte konvensjonen i 1991. I 2003 ble konvensjonen inkorporert i norsk lov og har dermed forrang over det nasjonale lovverket i tilfeller hvor de to kommer i konflikt (Sandberg, 2016). Det overordnede prinsipp i konvensjonen er "barnets beste", som skal ligge til grunn for alle beslutninger som angår barn. Artikkel 28 i konvensjonen gir barn rett til utdanning. I artikkel 12 gis barnet rett til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet (FN, 2003). Barns rettigheter er befestet i grunnloven (Kongeriket Noregs grunnlov, 1814, § 104). Også i opplæringslovens formålsparagraf er elevens rett til medvirkning tatt inn (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Ifølge barneloven har barn rett til å bli informert om og fremme sine egne synspunkter i saker som gjelder personlige forhold for barnet (Barneloven, 1981, § 31). Til sammen gir dette eleven en bred rett til medvirkning. Det er en utbredt holdning at disse lovfestede rettighetene anses som en rett til deltakelse basert på gjensidig respekt mellom barn og voksne (Sandberg, 2010).

Siden 1990 har Norge også signert og ratifisert andre konvensjoner og erklæringer i FN-systemet, som har både juridiske og verdimeslige konsekvenser (Sandberg, 2016). UNESCOs *World declaration on education for all* bygger på de artiklene i FNs menneskerettighetserklæring som gjelder utdanning og samfunnsdeltakelse (UNESCO, 1990). Salamanca-erklæringen dreier seg om prinsipper og rammeverk angående opplæring for elever med spesielle behov, og inkludering er et sentralt element (UNESCO, 1994). Samtidig har Norge i økende grad latt den nasjonale skolepolitikken bli påvirket av OECD, som legger stor vekt på markedsorientering som prinsipp i utdanningspolitikk – både i form av utdanning som faktor i internasjonal konkurransevne, og i form av kvantitative tester med rangeringer av resultater (Sjøberg, 2014). Det er én grunnleggende forskjell mellom de mest sentrale internasjonale føringene: En lite omtalt faktor er at FN-tilslutningen er juridisk forpliktende, i motsetning til OECD-tilknytningen. Sistnevnte er å betrakte som uformell og uforpliktende, i og med at OECD ikke har noen overnasjonal myndighet, slik FN har (Karlsen, 2014).

Selv om barn er borgere med selvstendige rettigheter, vil dette i mange sammenhenger være krevende å balansere med det faktum at de ikke er myndige og samtidig er under sine foresattes omsorg og innflytelse. At barnekonvensjonen er ratifisert i Norge innebærer at barnets beste til enhver tid skal ligge til grunn for beslutninger som tas for barn, og at barnets syn i saker som gjelder dem selv skal tillegges tung vekt, selv om foresatte har en annen oppfatning (Sandberg, 2010). Samtidig må man ha med i betraktningen at barn har et mer begrenset erfaringsgrunnlag og derfor ikke alltid kan vurdere konsekvenser av sine valg på samme måte som voksne. I tillegg finnes det situasjoner hvor man må gjøre en avveining mellom barns beste her og nå og barns beste i framtiden. Jeg gjør ikke spesifikt rede for juridiske elementer i det teoretiske rammeverket, men vil vise til lov- og regelverk i drøftingen der det er relevant.

1.5 VALG AV TEORI

Rollebegrepet dreier seg som nevnt om normer og forventninger, og roller blir formet av både formelle og uformelle trekk i en organisasjon (Selznick, 1997). I en organisasjonsvitenskapelig tilnærming vil disse faktorene ofte være knyttet til kulturen i en organisasjon og det som karakteriseres som organisasjonens institusjonelle trekk (Christensen et al., 2015). Jeg vil derfor se elevens rolle i sammenheng med det som kalles institusjonell teori, ut fra to tilnærminger – myteperspektivet og kulturperspektivet. Normer og kultur vil i et institusjonelt perspektiv være påvirket av overordnede ideer som ligger til grunn for

organisasjonens utforming. Ideene kan også kalles myter, som jeg vil komme tilbake til i det teoretiske rammeverket. Jeg vil derfor undersøke elevrollen i et myteperspektiv, med tanke på å forstå hvordan elevrollen er påvirket av ideer som ligger til grunn for den nasjonale skolepolitikken. Det er relevant å trekke inn både teori som angår spredningen av ideer mellom organisasjoner (Meyer & Rowan, 1991), og teori om oversettelse av ideer fra en kontekst til en annen (Czarniawska & Jorges, 1996; Røvik, 2007). Kulturperspektivet angår organisasjonens indre forhold, særlig organisasjonens særegne kultur og uformelle normer og regler. Jeg fokuserer på kulturen i klasserommet, altså på praksisnivå i skoleorganisasjonen. Som analytisk verktøy for klasseromskulturen bruker jeg teorien om passendelogikk (March & Olsen, 1989; 2004). Både formelle og uformelle trekk vil påvirke kulturen på praksisnivå, og dermed hva som kjennetegner elevens rolle.

Ledelsens betydning er sentral i organisasjonsprosesser (Selznick, 1997). Den politiske ledelse går igjen som aktør i denne teksten, som kraftsenter for politikktutforming og for spredning og oversettelse av ideer. Jeg har valgt å bruke dette begrepet generelt om den til enhver tid sittende politiske ledelse på nasjonalt nivå og ikke fokusere på hvilke partier og hvilke statsråder det er snakk om. Politikktutforming som omtales i denne oppgaven har foregått over lang tid, via to nasjonale reformer. Reformen tar lang tid å utforme, vedta og implementere, slik at det har vært flere skifter av både hele regjeringer og av statsråder internt i de sittende regjeringene i implementeringsperioden. Kunnskapsløftet ble vedtatt av en borgerlig regjering, men implementert av en rød-grønn regjering. Jeg har valgt å holde fokus på den politiske ledelse som en upersonlig mekanisme og har ikke lagt vekt på navngitte enkeltpersoner som aktører i de politiske prosessene. I omtalen av politikktutforming og i gjengivelsen av offentlige dokumenter som empiri, vil jeg bruke begrepet policy, i tillegg til politikk og politikktutforming. Skillet mellom politikk og policy som begreper går ut på at politikk er den formaliserte prosessen for å komme fram til et flertall eller en beslutning, mens policy representerer retningen man vil at politikken skal utvikle seg i, og handlingskjeden mot det man vil oppnå (Hill & Varone, 2017).

Lærernes rolle og funksjon som utøvende tjenestepersoner i opplæringsystemet er også helt sentral og framheves her. Lærere er pedagoger av profesjon, derfor er det relevant å trekke inn pedagogikk som fagfelt, ved et bestemt aspekt: distinksjonen mellom dannelses og nytte. Disse prinsippene er til dels knyttet til politiske ideer som legges til grunn for politikktutforming i skolesektoren (Thuen, 2017). Grunnprinsippene settes i sammenheng med den omtale av

pedagogisk praksis og syn på pedagogikk som kan spores i de offentlige dokumentene, og som derfor påvirker skolehverdagen for elever og lærere og samspillet mellom dem.

1.6 VALG AV METODE

Dette er en kvalitativ studie, hvor jeg kombinerer dokumentanalyse og intervju som metoder, med diskursanalyse som overordnet prinsipp. Empirien består av eksisterende data i form av offentlige politikkforberedende dokumenter og styringsdokumenter, samt egeninnsamlede data fra intervjuer. Jeg har betraktet det som nødvendig å kombinere de to metodene for å kunne svare på spørsmålene knyttet til problemstillingen. Elevrollen i dagens skoleorganisasjon har formelle trekk gitt fra politisk hold. Derfor har jeg gått gjennom et utvalg dokumenter som danner basis for skolepolitikken. Enkelte av disse dokumentene har i sin tur lagt grunnlag for arbeidet med læreplanene (Engelsen, 2015). Lærere forholder seg til læreplanene som styringsdokumenter i sin arbeidshverdag, derfor har jeg gått nøye gjennom læreplanens generelle del for å finne formelle normer og forventninger til elevene. De fagspesifikke læreplanene er ikke en del av analysen. Disse dokumentene er utledet av de enkelte fagområder og er i ordlyd ikke preget av det overordnede idégrunnlaget på samme måte, fordi det er spesifiserte målsetninger ut fra det enkelte fagets egenart.

Med utgangspunkt i funn fra dokumentanalysen har jeg ønsket å undersøke i hvilken grad de offisielt formulerte normer og forventninger til eleven er i overensstemmelse med den uformelle kulturen og dermed oppfatningen av roller og funksjoner på praksisnivå i skolen. For å få kunnskap om dette har jeg intervjuet både lærere og elever – elever om egen opplevelse av rollen, og lærere om hvordan de oppfatter elevrollen, og hvordan de forholder seg til rollen som tegnes i de offentlige dokumentene. På grunn rammen for et masterprosjekt har jeg konsentrert meg om Oslo-området hvor jeg er bosatt. Det er begrenset med tid og økonomi til å reise rundt i landet, samt til å skaffe intervjupersoner som er mer spredt geografisk. Det er altså i all hovedsak elever og lærere fra Oslo og omegn som er representert, samt to elever fra Aust-Agder og Vestfold. Imidlertid har jeg lagt vekt på å rekruttere fra flest mulig skoler, slik at erfaringer og oppfatninger som kommer fram i intervjuundersøkelsen, er innhentet fra ti forskjellige skolekulturer i fem forskjellige kommuner.

1.7 STUDIENS ALLMENNE INTERESSE

Den norske skoledebatten er sjelden i dvale, og den er til dels polarisert. Samtidig har det vært bred politisk enighet om innføringen av mål- og resultatstyring som idé i skolesektoren, og

om å rette seg etter markedsorienterte føringer i skolepolitikken. Parallelt med skolereformene siden 1990-tallet har det vokst fram en sterkt økende bevissthet rundt barn som selvstendige rettssubjekter uavhengig av sine foresatte (Kjørholt, 2010). Barn blir i stadig større grad betraktet som borgere og har som nevnt fått sine rettigheter befestet juridisk, med FNs barnekonvensjon som overbygning. Et spørsmål er om disse rettighetene og dette synet på barn gjenspeiles i organisering og styring av skolen, og om rollene i skoleorganisasjonen er hensiktsmessig definert med tanke på barns rolle som medborgere, og med tanke på demokratisk legitimitet.

I skolesammenheng finnes flere tilbakevendende utfordringer som det kan være grunn til å nærme seg på andre måter enn man hittil har prøvd. Mobbing, frafall fra videregående skole og lite utbytte av spesialundervisning er eksempler på slike utfordringer. Skoleforskerne Andy Hargreaves og Dennis Shirley sin bok *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen* (2012) handler om behovet for å dreie skolepolitikken i en annen retning enn standardisering og mål- og statistikkstyring. I den forbindelse snakker de om "elever som partnere i reformprosessen", altså å definere elever som samarbeidspartnere og handlende aktører i skoleutviklingen. Imidlertid er det deltakelse i pedagogisk sammenheng Hargreaves og Shirley drøfter. Medvirkning er tema først og fremst når det gjelder pedagogisk praksis og metode. I prinsippet kan man også se for seg elevmedvirkning på strukturelt nivå, i form av samskaping med utgangspunkt i elevenes demokratiske borgerrettigheter. Graden av og formen for medvirkning er et sentralt aspekt ved elevenes rolle i skoleorganisasjonen.

I en doktorgradsavhandling om markedsretting i skolen pekes det på hvordan politikk aldri implementeres i nøytrale eller like settinger (Bjordal, 2016). Diskurs, materielle forhold og ledes tolkning/oversettelse av reformideene vil påvirke effektene av reformen i de ulike enhetene av skoleorganisasjonen. Markedsorienterte ideer ble, ifølge Bjordal, innført ut fra en tanke om kostnadseffektivitet, og en bestemt form for demokrati, hvor et av elementene er brukerpåvirkning på samme måte som kunder kan påvirke markeder for produksjon og omsetning av varer og tjenester. Det tilstrebes å skape en bestemt diskurs for implementeringen av reformene. Derfor blir det interessant å studere hvordan en markedsrettet opplæringsdiskurs påvirker institusjonelle forhold i skolen. Dette er relevant for roller på bakkenivå i skolen, og for rettighetsperspektivet knyttet til dette, og ikke minst for skolen som demokratibyggende arena og opplæring som offentlig tjeneste slik det beskrives i opplæringslovas § 1-1.

Skoledebatten har flere tema: innholdet i opplæringen, nivået på karaktersnitt og testscorer, fravær, vold og uro i klasserommene, for å nevne noe. Til en viss grad ligger fokuset på eleven som et *problem*, og elevene blir sosialisert inn en organisasjonskultur som stadig understreker hva som er problematisk (Kehoe, 2016). Den organisasjonsorienterte læringen skjer ut fra uttalte og tause retningslinjer hvor det som ofte lønner seg er å innrette seg og ikke stille spørsmål ved de overordnede ideene. Hvis man av ulike årsaker som elev ikke evner eller makter å innrette seg, lærer man at det er eleven som er problemet, ikke organisasjonen (Kehoe, 2016, s. 115). Elevrollen er et av eksemplene i samfunnet på at man blir definert inn i en rolle man ikke har valgt eller hatt noen innflytelse på valget av. Man ikke kan ikke frigjøre seg helt fra identiteten man har som elev, det er en del av identiteten også utenfor organisasjonen skolen. Dette har enkelte fellestrekk med andre mottakere av offentlige tjenester, f.eks. kronikere i helse- og omsorgssektoren, eller borgere som står utenfor arbeidslivet. Samtidig er en vesensforskjell at disse gruppene mottar offentlige tjenester som skal løse et midlertidig problem eller avhjelpe en permanent tilstand som krever behandling, hjelp og/eller tekniske løsninger. Formålet med den offentlige tjenesten opplæring, derimot, er ikke primært problemløsning, men utvikling av borgere i oppveksten, ifølge formålsparagrafen i Opplæringslova. Med opplæringsplikten blir elevrollen i skoleorganisasjonen en del av den demokratiske medborgerrollen. Det er derfor interessant å undersøke hva rollen innebærer, og hvilke faktorer som påvirker den.

2. Teoretisk rammeverk

2.1 VALG AV TEORI OG TEORIENS RELEVANS

Problemstillingen som er presentert i innledningen er todelt: Hva kjennetegner elevens rolle i skoleorganisasjonen? Hvordan kan man forstå elevrollen i sammenheng med markedsorienterte ideer? Jeg vil drøfte denne problemstillingen hovedsakelig i lys av institusjonell teori. Institusjonell teori behandler de normative aspektene ved organisasjoner, dvs. hva slags ideer som setter premisser for virksomheten, og hva slags kultur og normer som oppstår i organisasjonen (Christensen et al., 2015). Institusjonelle trekk dreier seg i stor grad om uformelle strukturer og regler i organisasjoner og kan betraktes som motstykket til rasjonelle eller instrumentelle trekk, som dreier seg om formell struktur og formelle regler og prosedyrer. Med utgangspunkt i institusjonell teori kan man betrakte en organisasjon fra to ulike institusjonelle perspektiver: et myteperspektiv og et kulturperspektiv. Myteperspektivet angår hvordan organisasjonen er påvirket av sine omgivelser. Kulturperspektivet fokuserer på indre forhold i organisasjonen. Begge disse perspektivene er relevante for å undersøke hva som kjennetegner elevens rolle, i og med at rollen er påvirket både av omgivelsene og av interne faktorer. Elevens status og rolle i skolen er også til dels preget av formell struktur og regelverk. Derfor vil jeg kort gjøre rede for instrumentelle trekk, generelt og i skoleorganisasjonen.

Rollebegrepet er sentralt i problemstillingen. I sosiologien er en rolle definert som "et sett av normer og forventninger om hva man skal gjøre, og hvordan man skal oppføre seg når man er i en bestemt sosial posisjon" (Repstad, 2007, s. 49–50). Elevrollen preges av at eleven er mottaker av en offentlig tjeneste – opplæring. Offentlig sektor har de siste tiårene i økende grad blitt preget av markedsorienterte ideer som har blitt innført gradvis, også i skolen. Hvordan ideer innføres, har betydning for hvordan de blir mottatt og implementert i organisasjoner. For å undersøke hva som kjennetegner elevens rolle og hvordan man kan forstå den, er det nødvendig å undersøke markedsorienterte ideers inntreden i skolen. Dette fordi det har stor betydning for elevens rolle hvordan de offentlige tjenestepersonene – i denne sammenheng lærerne – har mottatt og forholder seg til disse ideene, noe jeg vil vise i min undersøkelse. Lærerne er det nederste nivået av ansatte i organisasjonshierarkiet, bakkebyråkrater (Lipsky, 2010), et begrep som vil utdypes senere i kapitlet. De er m.a.o. den gruppen offentlig ansatte i opplæringen som elevene har mest kontakt med. Med dette

utgangspunktet vil jeg bruke teori som forklarer hvordan ideer som myter blir spredt mellom organisasjoner og sektorer (Meyer & Rowan, 1991), som verktøy for å få innsikt i lærernes holdninger, som igjen påvirker elevrollen. Meyer & Rowan forklarer hvordan organisasjoner tar nye, ofte delvis etablerte, ideer opp i seg, og hvordan dette setter preg på organisasjonen og aktørene i dem. Jeg vil bruke denne teorien til å vise hvordan de overordnede ideene har fått fotfeste i skoleorganisasjonen.

Innholdet i elevrollen er knyttet til markedsorienterte ideer som har blitt innført i skolen, som det kommer fram både i eksisterende forskning og i min empiri som legges fram i oppgaven. Ideer som etterlignes og får innpass i en ny organisasjon, vil bli tilpasset sine nye omgivelser. De blir i en forstand oversatt fra en kontekst til en annen. For å belyse dette vil jeg bruke translasjonsteori fra Røvik og fra Czarniawska & Jorges. Her beskrives disse prosessene, både mekanismene og menneskers betydning i dem. Translasjonsteorien sier noe om hva slags ideer og kunnskap som spres, hvorfor de spres, hvordan de overføres og hvilke virkninger dette har (Røvik, 2007). Man kan betrakte organisasjonsideer som "moter", beskrive prosessen når ideer reiser og oversettes, og trekke inn den menneskelige faktoren (Czarniawska & Jorges, 1996). I denne sammenheng er masterideer et sentralt begrep, noe som også er beskrevet for skolesektoren spesielt (Røvik & Pettersen, 2014). Jeg vil særlig framheve "accountability" – ansvarliggjøring av offentlige tjenestepersoner overfor demokratisk valgte politiske organer – som en slik masteridé i skolen.

Ledelsen, i denne sammenheng den nasjonale politiske ledelse, er et avgjørende ledd som kraftsenter i innføringen og oversettelsen av ideer (Røvik, 2007). En del av beslutningsmyndigheten som følger med lederskap, er å vurdere nye ideer som kan bidra til utvikling i organisasjonen, eller til økt effektivitet. Lederskap er nært knyttet til institusjonelle trekk (Selznick, 1997). Ledelsens avgjørelser, som å velge å innføre nye ideer i organisasjonen, vil påvirke organisasjonens institusjonelle trekk, men kan ikke styre dem fullt og helt. Hvorvidt de nye ideene oppleves som relevante på lavere nivåer i organisasjonen, avhenger av ledelsens evne til å velge de rette ideene og til å oversette ideene inn i den nye konteksten (Røvik, 2007).

Markedsorienterte ideer preger aktørene i skolen på forskjellige måter, de er også knyttet til roller i en offentlig organisasjon – m.a.o. menneskers posisjon i eller i forhold til en offentlig organisasjon, det være seg som borger eller som ansatt. Som mottakere av offentlige tjenester,

defineres man som brukere. Brukerbegrepet er både en idé i seg selv og en komponent i et større sett av ideer knyttet til markedsorientering i offentlig sektor (Pollitt, 2003). Dette begrepet er også en del av elevens formelle rolle. Hvilken rolle man har vil delvis være definert av lover, forskrifter og styringsdokumenter, men rolle og identitet vil også være en subjektiv oppfatning. For å undersøke dette vil jeg bruke March & Olsens teori om passendelogikk (March & Olsen, 1989, 2004; utdypet av Christensen & Røvik, 1999). Hvordan man oppfatter sin egen og andres rolle(r) og identitet(er) i en organisasjon, vil ifølge teorien om passendelogikk ha betydning for atferd. Dette kan både endre og forsterke kulturelle normer i organisasjonen. Passendelogikk oppstår i dynamikken som springer ut av identiteter, roller og regler slik de oppfattes av menneskene i en organisasjon (March & Olsen, 2004). Jeg har valgt denne teorien fordi den kan forklare praksis og oppfatninger i en organisasjon, og fordi den tar høyde for at det i store organisasjoner, som skolesektoren, kan finnes forskjellige kulturer (og dermed flere logikker om hva som er passende atferd) i ulike enheter og på ulike nivåer i organisasjonen.

På grunn av skolesektorens komplekse samfunnsoppdrag iht. opplæringslovens formålsparagraf er det behov for å trekke inn et bestemt aspekt ved pedagogisk teori for å belyse politikktutforming og spenningene i skolesektoren. Den store teoretiske hovedtyngden vil ligge innenfor organisasjonsteori, men det er nødvendig å trekke inn pedagogikken. Pedagogikk som fagfelt er grunnlaget for læring, både som det overordnede formål i lærernes daglige virke som offentlige tjenstepersoner, og for elever som tjenestemottakere. Som jeg vil vise i det følgende, er balansen mellom dannelse og nytte vesentlig i utviklingen av skolepolitikken, en dualisme som kommer tydelig fram i disse to ulike grunnretningene innenfor pedagogikken som fagdisiplin (Biesta, 2011b). Nyttefokuset i norsk skole er tett knyttet til enkelte særskilte organisasjonsfenomener. Det er også forbundet med markedsorientering og accountability (Røvik, 2014). Som jeg vil vise i det følgende bærer sentrale policydokumenter preg av dette idégrunnlaget. Også i utdypingen av kulturperspektivet er det behov for å trekke inn de pedagogiske grunnsynene, fordi identitet, roller og regler, og dermed passendelogikken, er tett knyttet til den menneskelige samhandlingen i opplæring som daglig aktivitet (Biesta, 2011a). Det er hensiktsmessig å kaste et blikk på dynamikken mellom organisasjonsvitenskapen og pedagogikken, slik at man ser reformaktivitet i skolesektoren i et bredt perspektiv. Det kan bidra til å forstå hvordan motstridende elementer i skolen kan ha utslag for elevens rolle.

2.2 SKOLEN SOM ORGANISASJON OG OPPLÆRING SOM OFFENTLIG TJENESTE

Organisasjonsbegrepet har endret seg og blitt utvidet til noe stadig mer universelt (Røvik, 2007). Det har også blitt inkorporert i offentlig sektor. Tidligere har mange offentlige virksomheter – som skoler og sykehus – hatt en sterkere identitet som unike institusjoner, altså en oppfatning av å være opprettet for et bestemt formål og konstruert på en måte som er spesielt hensiktsmessig for sin spesifikke virksomhet. De siste tiårene har man imidlertid sett en utvikling mot en norm om at ulike offentlige virksomheter bør tilstrebe å bli mer organisasjonsartede, og dermed mer likeartede, noe som også gjelder skolen (Røvik, 2014). Forbundet med tanken om likeartethet som ideal, er brukerbegrepet, som betrakter tjenestemottakere som en til dels likeartet kategori, i motsetning til tidligere ulikt karakteriserte roller blant mottakere av offentlige tjenester – elev, pasient, klient, arbeidssøker etc., ut fra forestillinger om hva slags komponenter en organisasjon skal ha.

Samtidig som også offentlige virksomheter går under benevnelsen organisasjon, kan man peke på helt klare trekk som gjør at de skiller seg fra private organisasjoner. En offentlig organisasjon, som grunnskolen, er for det første en del av samfunnets politiske organisasjon, dvs. staten og de lokale, regionale og overnasjonale myndigheter (Christensen et al., 2015). I skolesammenheng betyr dette i praksis at staten samordner et nasjonalt lov- og regelverk og politiske retningslinjer, som via kommuner (grunnskolen) og fylkeskommuner (videregående skoler) blir implementert i skolen med lærere som førstelinje. De samme lover og retningslinjer gjelder for private skoler. Retningslinjene er i enkelte henseende influert av overnasjonale organer, i hovedsak OECD og FN, gjennom tilslutning til avtaler (Karlsen, 2014). For det andre har en offentlig organisasjon som regel en folkevalgt ledelse eller et lederskap støttet av et folkevalgt organ (Christensen et al., 2015). For det tredje er et viktig skille mellom private og offentlige organisasjoner at de offentlige er multifunksjonelle. Dette innebærer at de som oftest vil ha flere funksjoner og målsetninger, som i en del tilfeller kan være motstridende. Å veie de ulike hensynene mot hverandre kan medføre utfordringer, hvor et eksempel fra skolen er den nevnte balansen mellom dannelse og nytte, som går som en rød tråd gjennom skolehistorien (Thuen, 2017).

Offentlige organisasjoner kan bli gjenstand for reformer, altså aktive og bevisste forsøk fra politiske og administrative aktører på å forandre strukturelle eller kulturelle trekk ved organisasjoner, eller gjeldende policy på et gitt område (Christensen et al., 2015). Reformbegrepet skiller seg fra begrepet endring ved at endringer også omfatter forandringer

som ikke er planlagte og formaliserte. I skolesektoren har det med jevne mellomrom blitt gjennomført reformer, her trekker jeg fram grunnskolereformen i 1997 – Reform 97 – og Kunnskapsløftet i 2006, som gjaldt både grunnskole og videregående skole. Det er sistnevnte som fortsatt danner det formelle premissgrunnlaget i skolesektoren i 2019. Skolereformene kan sies å bære et visst særpreg sett i sammenheng med andre offentlige reformer, i den forstand at de er både forvaltningsreformer og pedagogiske reformer, slik at man endrer både formell struktur og faglig innhold samtidig som man setter premisser for pedagogisk praksis i opplæringen (Røvik, 2014).

Tjenestebegrepet er mangfoldig, og det brukes i både offentlig og privat sammenheng. Man velger å gi borgerne en offentlig tjeneste ut fra en tanke om at samfunnet som helhet nyter godt av at bestemte tjenester organiseres og finansieres av det offentlige, og at de er en rett for alle borgere (Aasbrenn, 2010). Opplæring som velferdstjeneste er i kategorien tjenester som berører mennesker direkte, også kalt bakkebyråkratier eller "menneskebehandlende organisasjoner" (Vabø, 2014a, s. 14). Det finnes særlig tre fellestrekk ved disse organisasjonene. For det første har de til hensikt å gjøre noe med mennesker, ikke bare levere noe til mennesker. For det andre forholder de seg til komplekse problemer. For det tredje skal de tjene allmennhetens interesser og må forholde seg til sammensatte krav (jf. multifunksjonalitet). Skolen er et typisk eksempel på en tjenesteytende organisasjon som er transformerende – "people changing" – dvs. som er orientert mot å forandre eller forbedre mennesker (Hasenfeld, 1992, sitert hos Vabø, 2014a, s. 14).

I moderne offentlig tjenesteyting blir kunden til "bruker" (elev/foreldre), tjenesteleverandøren til "organisasjonen" (skolen) og medarbeideren til "bakkebyråkrat" (lærer) (Aasbrenn, 2010). Bakkebyråkratene er de offentlige tjenestepersonene som har hovedansvaret for og den løpende kontakten med brukerne, og praksisnivå kan omtales som "bakkenivå" i den offentlige organisasjonen (Lipsky, 2010). Velferdsorganisasjonene gjennomfører den til en hver tid vedtatte politikk. Et trekk ved disse organisasjonene er at de offentlige tjenestepersonene på praksisplan, altså bakkebyråkratene, kan ha stor innflytelse på hvordan politikken blir implementert (Vabø, 2014b). Dette fordi de formelle reglene (f.eks. læreplaner) er til dels åpent formulert, og fordi bakkebyråkratenes praktiske arbeid i organisasjonene ikke nødvendigvis kan kontrolleres eller overvåkes. Et sentralt trekk ved bakkebyråkrater er at de i posisjonen mellom politikere og befolkningen ofte utsettes for motstridende krav (Lipsky, 2010). I tillegg må de stadig gjøre skjønsmessige vurderinger som

gjennomførere – ideer og formelle regler må ofte tilpasses ulike situasjoner og ulike behov, noe jeg senere vil vise at også gjelder for lærere. Læreres yrkespraksis preges dessuten i stor grad av det man kan kalle "emosjonelt arbeid", dvs. at man på forskjellig vis påvirker brukerens følelser gjennom sin atferd (Vabø, 2014b). Det emosjonelle arbeidet i kombinasjon med bakkebyråkratenes kontinuerlige dilemmaer får direkte konsekvenser for hvordan tjenesten leveres, m.a.o. hva slags opplæring den enkelte elev får. Relasjonen mellom lærer og elev er altså et sentralt aspekt i forståelsen av elevens rolle – både formelt og hvordan eleven oppfatter sin egen rolle i organisasjonen.

2.3 OM PRIORITERINGEN AV INSTITUSJONELL TEORI

Dette prosjektet dreier seg først og fremst om skolens institusjonelle trekk, men det er nødvendig å beskrive instrumentelle trekk som fenomen, fordi disse kan påvirke institusjonelle forhold. I utgangspunktet er de offentlige organisasjonene opprettet for å løse konkrete samfunnsoppgaver. De kan derfor oppfattes som instrumenter for å løse disse oppgavene og nå bestemte målsettinger (Christensen et al., 2015). Ut fra oppgaveløsningen får organisasjonen en bestemt struktur som skal være hensiktsmessig for å nå de aktuelle målsettingene. I instrumentaliteten ligger det vurderinger av mål og av virkemidler for å nå dem, altså det å finne effektive former og arbeidsmetoder, i dette tilfellet for tjenesten opplæring. Det instrumentelle perspektivet retter seg dermed først og fremst mot en organisasjons formelle trekk, dvs. hierarkiet av posisjoner, og regler for utføring av oppgaver. I grunnskolens tilfelle dreier dette seg om strukturer og tjenestelinjer fra nasjonale utdanningsmyndigheter (Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet) via kommunene og skoleledelsen til klasserommene på den enkelte skole. De offentlig ansatte på alle nivåer vil i utgangspunktet ha en forpliktelse til å være lojale overfor offentlige vedtak og formaliserte verdier (Jacobsen, 1960). Fra en instrumentell synsvinkel vil det i teorien ikke ha noen betydning hvem som sitter i de ulike stillingsposisjonene, og hvem som utfører oppgavene. Dette perspektivet vil i mange henseende se bort fra menneskelige egenskaper, men derimot forutsette formålsrasjonalitet som drivkraft i organisasjonens aktivitet (Christensen et al., 2015).

Formålsrasjonalitet som forutsetning vil kunne føre til at handlinger utføres og beslutninger tas ut fra en konsekvenslogikk (March & Olsen, 1989). Når det er definert klare målsetninger, strukturer og oppgaver, vil det også oppstå formelle og uformelle rutiner og spesialiseringsprinsipper som skaper atferdsmekanismer. Atferd ut fra konsekvenslogikk

dreier seg om å til enhver tid å handle slik at handlinger og beslutninger i minst mulig grad får negative konsekvenser. Selv om dette kan dreie seg om konsekvenser både for den aktuelle aktøren og for organisasjonen, vil konsekvenslogikken alltid ha et preg av egennytte, i den forstand at det ofte vil være den handlende aktøren som opplever konsekvensene i etterkant, enten de er positive eller negative. Konsekvenslogikk vil i en del sammenhenger være knyttet til formelle regler og rutiner, men disse kan være mange, konkurrerende og flertydige (Christensen & Røvik, 1999). I et egennytteperspektiv vil aktørene ha en tendens til å oppsøke positive konsekvenser for seg selv (gode resultater i organisasjonen som fører til personlig heder eller forfremmelse) og forsøke å unngå negative konsekvenser (dårlige resultater i organisasjonen som fører til kritikk eller degradering). Sett i sammenheng med skolen som en menneskebehandling organisasjon og lærere som bakkebyråkrater i en yrkespraksis preget av emosjonelt arbeid, blir det instrumentelle perspektivet snevert som analyseverktøy når det gjelder skoleorganisasjonen.

I et institusjonelt perspektiv vil man nærme seg atferd i organisasjonen på en annen måte. Begrepet institusjonalisering er ikke entydig definert, det har ulike forklaringer. Felles for disse er at de innebærer en utvikling over tid (Selznick, 1997), og at verdier har like stor betydning som struktur (Peters, 2012). Institusjonalisering handler om de forløp som fører til at sosiale handlinger, plikter og faktiske forhold inntar en regellignende form både i tanke og handling (Meyer & Rowan, 1991, s. 42). I litteraturen anvendes begrepet institusjon svært bredt. Som regel kan man ta utgangspunkt i at en institusjon er en institusjonalisert organisasjon, hvor det har skjedd en gradvis tilpasning både til indre forhold, i form av handlingskrav og press, og til ytre forhold, som press fra omgivelsene. Et felles trekk ved de institusjonelle aspektene i en organisasjon er at de ikke uten videre kan vedtas av ledelsen å endre, som man kan med instrumentelle/strukturelle forhold (Christensen et al., 2015). Det dreier seg i stor grad om sosialt skapte normer og verdier inne i eller utenfor organisasjonen. Normer og verdier er knyttet til roller, som vi ser av begrepsdefinisjonen, og har derfor stor betydning for elevrollen.

2.4 MYTEPERSPEKTIVET – IDEER PÅ VANDRING

Blant kategoriene av institusjonelle trekk finner vi det som kalles myter. Mytebegrepet sier noe om hva som skjer når organisasjoner adopterer bestemte institusjonaliserte ideer om praksis og prosedyrer (Meyer & Rowan, 1991). Mytene oppstår ved at bestemte ideer får stadig større utbredelse og med tiden blir oppfattet som en form for regler. Det kalles myter

fordi ideene i liten grad granskes eller formelt vurderes mht. reell effekt, selv om de har kommet til å bli akseptert som sannhet. Når disse ideene innføres i organisasjonens formelle trekk, vil de som oftest også ha påvirkning på etablert kultur i organisasjonen. Organisasjonskulturen utvikles og endres kontinuerlig og er i stor grad preget av uformelle normer og verdier som finnes i organisasjonen (Christensen et al., 2015). De ansatte i organisasjonen vil bli sosialisert inn i den eksisterende kulturen over tid, og den vil forme oppfatninger, atferd og beslutninger blant de ansatte. Samtidig vil de ansatte også over tid bidra til at kulturen gjennomgår utvikling og endring.

2.4.1 Markedsorienterte ideer som myter i offentlig sektor

Myteperspektivet står helt sentalt i sammenheng med de siste tiårs skolereformer (Røvik, 2014). Med grunnskolereformen i 1997 ble målstyring innført som prinsipp i grunnskoleopplæringen. Dette prinsippet er, som jeg vil komme tilbake til, tydelig forbundet med den typen ideer som fortsatt går under fellesbenevnelsen New Public Management (heretter NPM), selv om det nå er rundt 30 år siden disse ideene var nye. I sammenheng med ideer på reise, må det understrekes at NPM ikke er én idé, men en bestemt form for organisasjonsoppskrifter som har spredt seg i offentlig sektor siden 1980-tallet. De har ett gjennomgående felles trekk: at de er basert på økonomisk logikk og forretningsmessige ideer (Røvik, 2007). NPM er dermed et klassisk eksempel på det fenomenet at oppskrifter som sprer seg bredt, framstilles som universelle og tidsriktige i omgivelsene. Det vil ofte være en klar oppfatning om at det gir organisasjonen større legitimitet å ta i bruk disse oppskriftene, og det vises ofte til andre virksomheters suksess med å innføre dem (Meyer & Rowan, 1991).

Sent på 1970-tallet, etter konjunkturkriser, begynte man å gjøre forsøk med å innføre elementer fra markedets styringslogikk i offentlig virksomhet (Busch, 2011). Utgangspunktet var en tankegang om at offentlig virksomhet kunne effektiviseres ved å etterligne prinsipper fra privat næringsvirksomhet. Oppslutningen hadde sitt grunnlag i å akseptere en idé om privat sektor som mer dynamisk og effektiv, og om en offentlig sektor som trengte modernisering. Dette kan betraktes som et uttrykk for markedsorientering som mote, og et ønske i den politiske ledelse om å velge løsninger man oppfattet som moderne (Czarniawska & Jorges, 1996). Utprøvingen av NPM i Norge startet i 1990-årene. Utredningsrapporten *En bedre organisert stat* fra 1989 skapte nye retningslinjer for reformer i offentlig sektor, og i dokumentene fra styringsapparatet på denne tiden ser man stor vilje til å adoptere prinsippene i flere sektorer, også utdanningssektoren, noe jeg vil vise i empirien. En dominerende myte i

tiden var at offentlig sektor trengte modernisering og effektivisering, og at dette burde skje etter prinsipper fra privat sektor (Brunsson, 2011). Det var en utbredt holdning at markedsorienterte ideer skulle innføres i store deler av offentlig sektor, med henvisning til andre nasjoner, m.a.o. ved å vise til suksess andre steder (Meyer & Rowan, 1991), og som moderne løsninger (Czarniawska & Jorges, 1996).

2.4.2 Mytenes spredning og inntreden i nye organisasjoner

Et kjennetegn ved myter er altså etterligning av ideer mellom organisasjoner, i denne sammenheng overføring av ideer fra offentlig til privat sektor, men også fra offentlige organisasjoner til andre offentlige organisasjoner og sektorer. Slik inntar organisasjonene en viss formlikhet, eller isomorfi, i større eller mindre grad (Meyer & Rowan, 1991). Vi kan se gjennomgående trekk i spredning av myter. Ledelsen i en organisasjon – eller den politiske ledelse som tilfellet er her – velger seg trekk ved andre organisasjoner som angivelig har hatt suksess med å innføre bestemte nye ideer. De prøver å etterligne trekk fra organisasjonene de viser til for å oppnå suksess på samme måte. Det vil kunne være ulike elementer, som formell struktur, regler og/eller praksis fra andre organisasjoner. I denne sammenheng er mål- og resultatstyring et sentralt element, også i skolen. De to siste skolereformene innførte, og den siste styrket accountability som prinsipp i skolen, m.a.o. det å stille lærere og skoleledere til ansvar for de målte, oppnådde resultatene (Røvik & Pettersen, 2014). Accountability og resultatfokus kan betraktes som en motepreget idé, i den forstand at fenomenet er et relativt fast og konformt system som framstilles som en løsning med en rekke tilpasningsmuligheter (Czarniawska & Jorges, 1996). I skolesammenheng er OECD en sentral moteskaper (Karlsen, 2014). Denne posisjonen styrkes ved utstrakt bruk av komparative analyser og rangeringer mellom land.

En slik form for rasjonaliserte elementer vil kunne ha betydelig innvirkning på organisasjoner (Meyer & Rowan, 1991). En offentlig organisasjon kan oppleve økt anerkjennelse og legitimitet i omgivelsene, i kombinasjon med et inntrykk av å være rasjonell og tidsriktig, ved å vise vilje til å ta opp organisasjonsideer fra andre typer virksomheter, enten i privat sektor eller andre offentlige organisasjoner. Isomorfin kan i like stor eller større grad forekomme ut fra hensyn til den omtalte legitimiteten, som av en reell forventning om mer effektiv oppgaveløsning eller bedre resultater. Brukerbegrepet er et eksempel på et isomorfisk element – et forsøk på å overføre kunderollen fra privat til offentlig sektor (Busch, 2011). I mange tilfeller vil det imidlertid oppstå spenninger når ideene møter eksisterende praksis og kultur i

organisasjonen. Selv om man kan vedta å adoptere en ny oppskrift eller idé, skal den omsettes i praksis. I denne innføringsprosessen vil organisasjoner reagere på forskjellige måter avhengig av eksisterende kultur i organisasjonen – ved tilkobling, frastøting eller frikobling (Christensen et al., 2015).

I en stor organisasjon som skolen vil det i liten grad bli utskiftning i personalet i tilknytning til en reformprosess, man kan m.a.o. gå ut fra at den eksisterende kulturen fortsatt vil ha stor betydning. Opplevelsen av de nye ideenes relevans vil avgjøre hvordan de blir mottatt (Røvik, 2007). Det vil avstedkomme ulike muligheter for utfall. Ved tilkobling oppleves de nye ideene som relevante og blir tatt vel imot i organisasjonen. Nye regler og prosedyrer blir akseptert og iverksatt, og de ansatte bidrar aktivt til endringen. Frastøting kan forekomme når reformideene ikke oppleves som relevante, i verste fall uforenelige med praksis og formål. Dersom de nye ideene ikke er kompatible med eksisterende kultur i organisasjonen, kan de bli aktivt motarbeidet på lavere nivåer i den formelle strukturen. Frikobling vil som regel innebære at ideene i prinsippet blir formelt tatt inn i virksomheten, selv om de ikke oppleves som relevante blant de ansatte i den eksisterende organisasjonen. Dermed vil de ikke i praksis få noe særlig innflytelse på aktiviteten. Oppskriften er altså formelt tatt opp i organisasjonen, men den daglige virksomheten forblir i stor grad som den var før ideenes inntreden – struktur og aktivitet er koblet fra hverandre (Meyer & Rowan, 1991).

2.4.3 Oversettelse av ideene – grunnlaget for mottakelse

Overføringsprosessen mellom organisasjonene kan omtales som dekontekstualisering og kontekstualisering (Røvik, 2007). Dekontekstualisering går ut på å ta en idé ut av sin opprinnelige sammenheng, gi den en ny og mer generell form, og deretter plassere den i en teoretisk ramme. Kontekstualisering er tilsvarende å introdusere ideer i nye organisasjonskontekster. Slik blir prosessen en form for translasjon, altså oversettelse, av innholdet i idématerialiet (Czarniawska & Jorges, 1996). Oversettelsen innebærer å omsette ideer til praksis, det er i mange tilfeller prosesser med preg av kopiering, jf. isomorfi. Nye ideer blir som regel introdusert av ledelsen, med mål om at ideene skal forplante seg ut over og nedover i organisasjonen som helhet. I en stor organisasjon som skolen er det for det første lang vei fra politisk ledelse, altså nasjonalt beslutningsnivå, til bakkenivå, og for det andre er bakkenivået stort og mangfoldig. Hvordan ideene blir oversatt og presentert vil ha betydning for hvordan ideene blir mottatt og i hvilken grad de blir akseptert av bakkebyråkratene.

Kraftsenteret i oversettelsen ligger altså hos den øverste ledelsen, i dette tilfellet hos den politiske ledelsen. Hvordan ideene blir oversatt – translatørkompetansen – setter premisser for mottakelsen i organisasjonen (Røvik, 2007). Translatørkompetanse gjelder oversetternes kunnskap om konteksten ideene skal oversettes *fra* og konteksten ideene blir oversatt *til*. Det er sjelden at ideer kan oversettes og innføres uten bearbeiding, de må som regel tilpasses virksomheten og virkeligheten i organisasjonen. Dette skjer ved å legge til eller trekke fra enkelte elementer for å skape en versjon av ideen som oppfattes som relevant. Hvor viktig god translatørkompetanse er, vil avhenge av styrken i eksisterende kultur og identitet i organisasjonen. I en stor organisasjon som grunnskolen, hvor de fleste bakkebyråkratene tilhører samme profesjon, kan man anta at det finnes en sterk eksisterende kultur.

Røvik omtaler ulike dyder for en oversetter, som er forutsetninger for å lykkes med innføring av de nye ideene. Første dyd er kunnskap og flerkontekstualitet (Røvik, 2007). Dette går ut på å ha god nok kunnskap om både konteksten ideene blir oversatt fra og konteksten de oversettes til. Det gjelder også evnen til å se kontekstene i sammenheng med hverandre for å kunne bearbeide ideene til den nye organisasjonen. Mot og kreativitet som oversetterens andre dyd, er delvis knyttet til det konkret språklige, i den forstand at begrepsvalg og formuleringer kan være sentralt i innføringen av ideer. Denne dyden er også forbundet med evnen til å vurdere hvorvidt ideer kan kopieres inn i organisasjonen, og hvilke av elementene som eventuelt trenger noen grad av justering for å kunne implementeres. Dette kan man betrakte i relasjon til både formell struktur, og praksis og kultur i organisasjonen. Den tredje dyden er tålmodighet. Tidsfaktoren er en del av institusjonalisering, og ofte må ideer modnes for at de skal bli tatt inn i organisasjonen (Peters, 2012). En oversetter må presentere ideen nettopp som en idé, og gå inn for at det skapes grobunn for den i organisasjonen. Styrke er den fjerde og siste dyden. Den handler om å kjenne organisasjonens kultur og interesser, og å gå hensiktsmessig fram hvis det skulle oppstå motstand. Motstand kan framtre dersom ideene blir oppfattet som inkompatible med selve virksomheten, eller med gjeldende praksis og/eller verdier. Derfor må den sterke translatøren ha evne å gi riktige forklaringer på hvorfor ideen bør bli innført, og utvise myndighet nok til å overbevise aktørene om at ideen faktisk er relevant i den aktuelle organisasjonen. Dersom aktørene ikke blir overbevist, kan det føre til frastøting av eller frikobling fra ideene. I en reformprosess vil oversettelsen av ideene være avgjørende for mottaket (Røvik, 2014). Endringsviljen vil avhenge av hvor god oversettelsen er, altså hvorvidt man klarer å framstille ideene som relevante.

I tillegg til selve prosessene som foregår, er det m.a.o. grunn til å understreke betydningen av mennesker i prosessene, både som spredningsmekanisme, oversettere og mottakere (Czarniawska & Jorges, 1996). Ideenes reise er ikke en klinisk prosess, den er et resultat av lange kjeder av menneskelige beslutninger, handlinger og valg. Vi er, også som ansatte i en organisasjon eller politikere og strateger, under stadig påvirkning av omgivelsene, f.eks. ideologisk og gjennom inntrykk fra media. Strømningene skaper ideer for styring og organisering som ligner moter – hva som er moderne har innflytelse på hva som har status som mest verdifullt. På samme måte som man kan peke på hovedtrender i motebildet på andre områder i samfunnet, kan man også peke på masterideer i spredningsprosessene (Czarniawska & Jorges, 1996; Røvik, 2014). En masteridé er en idé som i en periode har fått særlig stor legitimitet og utbredelse, og som samtidig gir legitimitet og virker utløsende for lokale reformer i organisasjoner på tvers av sektorer og nasjoner (Røvik & Pettersen, 2014, s. 54). Masterideene har fem særlige kjennetegn: De har stor spredningskraft, har uklart opphav, er selvbegrunnende og er reformutløsende. De er strekkbare – mer enn å være presise oppskrifter ligner de filosofiske, normative ideer og fokuserer på noen bestemte problemstillinger.

Det tidligere nevnte fenomenet accountability er et eksempel på en slik idé, og blant dominerende masterideer i skolen (Røvik & Pettersen, 2014). Jeg vil trekke fram denne ideen spesielt fordi den har sammenheng med innføring av resultatstyring i skolesektoren, slik den kommer fram i undersøkelsen av policydokumenter som ligger til grunn for reformene i 1997 og 2006. Jeg vil også knytte dette til kvalitet som en annen masteridé, i og med at dette var et særlig fokusområde i Kunnskapsløftet som reform, med utvikling av et eget system for måling av kvalitet, med lærere og skoleledere som de ansvarlige for implementering og for å realisere økt kvalitet i opplæringen. Som jeg vil komme tilbake til, avhenger implementeringen av hvordan ideene har blitt mottatt, og i hvilken grad de blir tatt hensyn til i den daglige aktiviteten i skolen. Dette vil ha betydning for elevrollen, både direkte i form av endrede forventninger til elevene, og indirekte ved påvirkning av lærerrollen.

2.5 KULTURPERSPEKTIVET – NORMER, VERDIER, ROLLER OG REGLER

Kulturperspektivet dreier seg først og fremst om de uformelle normene og verdiene som til enhver tid finnes og utvikler seg innenfor de formelle organisasjonene (Christensen et al., 2015). De formelle normene og strukturene er knyttet til organisasjonens instrumentelle trekk. Innenfor den formelle rammen oppstår organisasjonens kulturelle trekk, og kombinasjonen av de formelle og kulturelle trekk er det som gjør organisasjonen til en institusjon.

Organisasjonskulturen er noe som ikke kan vedtas. Den kan betraktes som noe organisk, som er i stadig utvikling, noen ganger i stor grad uavhengig av formelle regler og struktur.

Man kan anse at en organisasjon har tre typer aspekter: Regulative, normative og kognitive (Scott, 2013). De regulative trekkene samsvarer med lover og regler og formelle prosedyrer. I skolesammenheng vil dette være lovverk, læreplaner og fastsatte arbeidsoppgaver og ansvarsområder, heriblant kontroll- og rapporteringssystemer, for ledere og ansatte. Normative trekk dreier seg om faste, men uformelle kollektive normer og regler. Det vil i praksis være forestillinger om hvordan tilstanden bør være, hva som er de rette arbeidsmetoder, og hvor man setter standarden. I skolen vil dette kunne være f.eks. pedagogisk praksis og elevsyn. Det er i denne sammenhengen logikken om det passende oppstår, som jeg vil utdype nedenfor, og som dreier seg om at vi i stor grad handler og tar beslutninger ut fra en antakelse om hva som til enhver tid er passende atferd i den gitte situasjonen. De kognitive aspektene dreier seg om felles tankemønstre og meningsdannelse – det man regner som tatt for gitt. De kognitive aspektene er også knyttet til myteperspektivet, i og med at mye av det som kan oppfattes som tatt for gitt også er innflytelse fra omgivelsene, ikke bare kulturelle trekk internt i organisasjonen. De kan beskrives som dominante, innlærte måter å tenke på. I skolesammenheng kan man trekke fram det såkalte PISA-sjokket – at Norge tidlig på 2000-tallet scoret middels høyt i denne internasjonale rangeringen¹ – som et slikt kognitivt trekk, (Sjøberg, 2014). Kulturen i en organisasjon vil være påvirket av alle disse tre typene trekk.

2.5.1 Ledelsens betydning

Både translatørkompetanse og hva slags kultur som oppstår i en organisasjon er forbundet med lederskap (Røvik, 2007; Christensen et al., 2015). Politikk, også skolepolitikk, er villet handling. Den oppstår ikke av seg selv, men man kan ikke alltid peke på eller vise til konkrete enkeltpersoner som ledere i politiske prosesser. I denne sammenheng vil derfor "ledelsen" bety den til enhver tid øverste politiske ledelse og nasjonale beslutningstakere. Det er grunn til å minne om at kultur, normer og roller jeg beskriver har utviklet seg over tid og under skiftende regjeringer og statsråder på utdanningsfeltet. Likevel kan det trekkes fram bestemte ideer i tilknytning til elevrollen slik den skisseres i de sentrale nasjonale policy- og

¹ OECD gjennomfører hvert 3. år flernasjonale rangeringer som en del av PISA-programmet – Programme for International Student Assessment. Et utvalg 15-årige skoleelever testes i lesing, matematikk og naturfag.

styringsdokumenter. I translasjonsprosessen finnes det alltid en oversetter, men denne trenger ikke være en definert person eller avgrenset formell gruppe, det kan være de institusjonelle krefter i form av en samling aktører (Røvik, 2007).

En organisasjon fungerer på et vis som en organisme med spesielle egenskaper, og disse danner verdisetten i organisasjonen, som er det som gjør den til en institusjon. Blant ledelsens mest sentrale oppgaver er det å definere organisasjonens formål og rolle (Selznick, 1997). Formålet fastsettes med utgangspunkt i både interne og eksterne forhold. Organisasjonens indre forhold omfatter f.eks. engasjement, kompetanse og ambisjoner. Disse faktorene utgjør organisasjonens egenart, og en leder må forstå og akseptere denne egenarten, også i de tilfeller ledelsen ønsker å endre den. Dessuten finnes det eksterne forventninger som også utgjør en del av grunnlaget for organisasjonens eksistens. Formålet avhenger derfor også av forhold og press utenfra, i skolens tilfelle andre offentlige sektorer, samarbeidspartnere eller samfunnet generelt. En utfordring er imidlertid at dette ikke er konstante størrelser, alle de nevnte faktorene kan endre seg, og det vil dessuten være mulighet for at de kan stå for motstridende hensyn. Organisasjonens rolle påvirkes av hvordan formålet er definert, i og med at rollen er knyttet til en definert posisjon i et sosialt system (Selznick, 1997, s. 68). Rollen vil også dreie seg om hva slags metoder man velger for å realisere formålet. Når rollen til organisasjonen blir definert, bør dette være basert på hva slags dynamikk, kompetanse og kapasitet som allerede finnes i organisasjonen.

Man kan føre rollebegrepet videre nedover i organisasjonen, via stillingsstrukturen i organisasjonen, som vil være et element i dannelsen av den sosiale strukturen. Hvordan stillingsinnhold er beskrevet vil representere roller som tildeles med tanke på bestemte oppgaver og ansvarsområder. Det er muligheter for at det kan oppstå spenninger mellom forskjellige nivåer og posisjoner. I store, komplekse organisasjoner som skolen, er det tenkelig at det vil oppstå interessegrupper med ulike oppfatninger, og at disse kan danne allianser innenfor organisasjonen og/eller med aktører i omgivelsene rundt organisasjonen (Selznick, 1997). Det vil også ofte finnes varianter av sosial lagdeling, både med grunnlag i det formelle myndighetshierarkiet, men også i de uformelle strukturene. Dette kan i sin tur bidra til at det inntreffer motstridende oppfatninger i organisasjonen. I så fall vil ledelsen få stor betydning med tanke på hvordan de interne motsetningene håndteres.

2.5.2 Passendelogikk og atferd i organisasjonen

I lys av de ulike perspektivene kan man altså snakke om ulike handlingslogikker (March & Olsen, 1989; 2004). March og Olsen beskriver de to ulike former for logikk som er nevnt: Konsekvenslogikk og passendelogikk, som utledes fra en idé om at organisasjoner kan anses å ha aggregative og integrative trekk. En aggregativ tilnærming til virksomheten, beslutningene og kulturen i en organisasjon går ut på å se handlinger som utslag av egeninteresse, innenfor visse spilleregler. Prosessene vil ved en slik tilnærming betraktes som basert på interesser, makt og ressursutveksling. Integrative institusjonelle trekk vil imidlertid romme flere aspekter enn det rent instrumentelle og egennytteorienterte, og også ta hensyn til historiske faktorer og fellesskapsfølelse som bakgrunn for prosesser og handlinger. Framfor å vektlegge egeninteressen, framheves det som binder aktørene sammen: felles verdier, normer og forpliktelser (March & Olsen, 2004). Dette kan knyttes til læreres atferd som bakkebyråkrater. I en aggregativ tilnærming kan man forvente at lærere er lojale overfor formelle regler og velger atferd ut fra strukturelle forutsetninger for å bidra til virksomhetens resultater og ha muligheter for personlige fordeler. I en integrativ tilnærming kan man se for seg at lærere i større grad handler ut fra flere faktorer enn det rent systemlojale.

Konsekvenslogikk har naturlig sammenheng med det aggregative aspektet og innebærer at organisasjonens medlemmer i hovedsak handler instrumentelt, ut fra forventede konsekvenser med tanke på nyttemaksimering. Drivkreftene er preferanser for og forventninger om konsekvenser, ut fra egennytte som motiv og er knyttet til rasjonelle valg. I analysen av empirien jeg vil legge fram, skal jeg imidlertid legge vekt på teorien om passendelogikk, som står i forbindelse med integrative organisasjonstrekk, og dermed innbefatter kultur og verdier. Passendelogikken har to dimensjoner: identitet (som er nært knyttet til roller) og regler (Christensen & Røvik, 1999). Innenfor et slikt paradigme tar man utgangspunkt i at organisasjonsmedlemmenes atferd påvirkes av kulturen i organisasjonen, noe som fører til at man framfor nyttemaksimering handler ut fra hva man oppfatter som "passende" i omgivelsene. Hva som faktisk er det passende vil komme an på hva slags institusjonaliserte identiteter, roller og regler – formelle og uformelle – som gjensidig påvirker hverandre. Antakelsen om hva som er passende vil være avhengig av situasjonen, og vil kunne forandre seg over tid. Hva som er de institusjonaliserte regler og identiteter, vil avgjøre hva som vil være gjeldende som passendelogikk i den gitte situasjonen – atferden "matches" ut fra identitet, regel og situasjon, og hva man anser som mest relevant og dermed passende i handlingsøyeblikket.

Man kan ha mange ulike identiteter som ansatt i en organisasjon, både individuelle identiteter og gruppeidentiteter som skaper et felles normsett i gruppen (Christensen et al., 2015). Identiteter fastsettes delvis automatisk f.eks. ved tilhørighet til en formell gruppeinndeling blant ansatte, delvis er de selvvalgt ut fra bl.a. personlige egenskaper og sosiale forhold. Passendelogikk i praksis innebærer at man i situasjoner hvor man vurderer sine handlinger, stiller seg selv tre grunnleggende spørsmål: "Hva slags situasjon er dette? Hva slags person (hvem) er jeg? Hva gjør en person som meg i en situasjon som denne?" (March & Olsen, 2004, s. 4). Mangfoldet av identiteter skaper ulike institusjonelle roller. De vil bli utviklet over tid, og de kan både være knyttet til formelle oppgaver eller posisjoner i organisasjonen og til andre sosiale eller relasjonsmessige forhold. Identiteter og roller vil i samspill med regler føre til ulike muligheter for atferd. Reglene er til en viss grad standardisert og setter veiledende kriterier for rolleutøvelse og beslutningsatferd (Christensen & Røvik, 1999).

Regler kan være formelle og uformelle. Formelle regler er organisatoriske elementer som lovverk og prosedyrer, og kan ofte ligne regelstrukturen i andre organisasjoner. Uformelle regler er felles tankemåter som blir tatt for gitt, og som utvikles i sosial samhandling. Uformelle regler må læres, i motsetning til formelle regler som vil være nedfelt skriftlig, og kan leses og aksepteres (March & Olsen, 2004). Dette kan ses i sammenheng med forklaringen av institusjonelle trekk innledningsvis i kapitlet, altså trekk som ledelsen ikke kan vedta å endre. Det vil i de fleste tilfeller være en balansegang mellom å tilpasse atferd til formelle og uformelle regler. I gitte situasjoner kan det finnes aktører i organisasjonen som i det stille opplever at reglene er relevante og meningsfylte, men som likevel tøyer det formelle regelverket eller bryter regler fordi det i den eksisterende kulturen oppleves at den mest passende synlige atferd er å opponere mot de formelle reglene. Vilje til å bryte de formelle reglene kan m.a.o. være en uformell regel.

Innenfor teorien om passendelogikk kan både å det å følge formelle og det å følge uformelle regler være passende atferd, men kulturen kan avgjøre hvordan vektingen vil være. I en kultur hvor de eksisterende regler og prosedyrer oppleves som relevante og meningsfylte, kan passende atferd være å stort sett følge regelverket og formelle retningslinjer (Christensen & Røvik, 1999). Tilsvarende vil det i en kultur hvor de formelle regler og prosedyrer oppleves som irrelevante, meningsløse eller hemmende i den daglige aktivitet, kan passende atferd være å i minst mulig grad følge reglene. Det er grunn til understreke at selv om teorien om passendelogikk tilsynelatende har et normativt element, kan også passendelogikk føre til

umoralske handlinger, ut fra nettopp en konklusjon om at omgivelsene vil anse dette som det passende. I ekstreme situasjoner, som i skolen kan være f.eks. voldshandlinger eller langvarig mobbing, vil det som er passendelogikk kunne innbefatte atferd som i normale hverdagssituasjoner ville oppfattes som både upassende og umoralsk, av de samme menneskene som i ekstremssituasjonen oppfatter dem som passende (March & Olsen, 2004). Innenfor en passendelogikk kan man m.a.o. foreta handlinger som tilsynelatende er basert på irrasjonelle valg, ut fra en antakelse om at atferden er passende i de aktuelle omgivelsene.

I handlings- og beslutningssituasjoner inntreffer psykologiske mekanismer som aktiverer ulike identiteter og regler hos aktørene, og man matcher dem med hverandre for å velge hva som er passende opptreden i den gitte situasjonen (Christensen & Røvik, 1999). På hvilken måte matchingen foregår vil avhenge av om situasjonen er kjent eller ukjent, og om det er snakk om situasjoner som repeteres over tid. Vi kan ha flere konkurrerende, ofte uklare og til dels motstridende identiteter, roller og regler. Hvilke av dem som aktiveres på kritiske tidspunkter eller i kritiske situasjoner, kan bidra til å forme mønstre og slik påvirke institusjonalisering av hva den lokale passendelogikken går ut på. Både enkeltaktørene og sammensetningen av dem vil endre seg over tid, derfor vil det som er passende ikke være konstant, og det vil som regel være relativt store muligheter for subjektive fortolkninger. Rollebegrepet har både en vertikal og en horisontal dimensjon. Aktørens rolle(r) er knyttet til organisasjonens (skolens) formål og rolle i samfunnet, og hvilke forventninger som ligger til posisjoner og metoder blant aktørene nedover i hierarkiet (Selznick, 1997). Samtidig vil normer og verdier på de ulike nivåer, også klasserommet som bakkenivå, forme hvilke roller man velger eller får tildelt i fellesskapet (March & Olsen, 2004)

2.6 BRUKERBEGREPET SOM MARKEDSORIENTERT ELEMENT

Det er hensiktsmessig å gå nærmere inn på selve brukerbegrepet som en del av de markedsorienterte ideene som har sammenheng med elevens rolle. Brukerbegrepet befinner seg i et spenningsfelt mellom formell organisering og uformell kultur. I den markedsorienterte terminologien har den formelle identiteten til det tjenestemottakende publikum blitt erstattet av fellesbenevnelsen "bruker" (Christensen et al., 2015). Begrepet tilsvarer en kunde i privat virksomhet (Pollitt, 2003). Dette kan betraktes som en del av fokuset på effektivitet og behovet for enheter og faktorer som standardiseres for å kunne måles. På samme måte som virksomhetene ble til organisasjoner, ble menneskene som mottar offentlige tjenester til brukere, uavhengig av tilknytningen til virksomheten eller enheten. Dette innebærer imidlertid

at man dermed blir definert ut av selve den offentlige organisasjonen (Brunsson, 2011). Tidligere var man som f.eks. "pasient" eller "elev" å betrakte som et nederste ledd i den hierarkiske enheten "sykehus" eller "skole". Tilknytningen til virksomheten sykehus eller skole kunne før innføringen av brukerbegrepet riktignok være uklart for en pasient eller en elev, men som bruker er man definert ut av organisasjonen og inn i en rolle som tilsvarer kunden som oppsøker en tjeneste. Brukerbegrepet kan altså sies å ha oppstått ut fra både institusjonelle og instrumentelle forutsetninger: Begrepet er en kulturell inkorporering av benevnelse som har blitt innført i alle offentlige tjenester, også skolen, via markedsorientering som instrumentell struktur.

I og med at kvalitet er et nøkkelord i ideene som har blitt innført i skolen (Røvik, 2014), blir elevens rolle som bruker sentral. I dette perspektivet betraktes brukerrollen som en form for garanti for retten og muligheten til å påvirke tilbudet av og kvaliteten på opplæringstjenesten. Brukerrollen er knyttet til den aktuelle tjenesten. Én borger kan m.a.o. ha flere brukerroller (Pollitt, 2003). Borgerrollen går ut på å inngå i et fellesskap og delta i prosesser som angår fellesskapets interesser, mens man i brukerrollen i stor grad er begrenset til sine egne interesser (Skivenes, 2005). Brukerrollen er kun knyttet til den aktuelle organisasjonen/arenaen hvor tjenesten ytes, som f.eks. skolen man går på. En kompliserende faktor er imidlertid at ved å defineres som kunde plasseres man, som nevnt, utenfor organisasjonen. Elevrollen er imidlertid nært knyttet til borgerrollen, i og med at uttalte mål for opplæringen som tjeneste er allmenndannelse for samfunnsbygging og demokrati, og kompetanseheving som nytteverdi for fellesskapets beste (Opplæringslova § 1-1).

Brukermedvirkning står sentralt i brukerbegrepets innhold som uttrykk for rettigheter og anerkjennelse (Humerfelt, 2005; Aasbrenn, 2010). Brukermedvirkning forutsetter en aktiv holdning i relasjonen til bakkebyråkratene, noe som er sentralt i skolen. Reell medvirkning forutsetter dessuten at det er enkelt for de medvirkende å sette seg inn i saken og å få uttrykt sin mening, slik at det oppstår reelle argumentasjonsprosesser (Skivenes, 2005). I skolen vil dette bety at barn skal kunne delta på like premisser som de voksne, både foreldre og ansatte, noe som er krevende å realisere. Samtidig er barns rett til å medvirke bredt nedfelt i lovverket, som nevnt i innledningen. Offentlig ansatte besitter en betydelig makt over tjenestemottakere (Vabo, 2014). Ubalansen i makt fører til at medvirkningsbegrepets betydning og praktiske innhold blir uklart. Dette blir særlig aktuelt i skolen hvor elevbrukeren juridisk sett ikke er myndig, i tillegg til å ha mindre makt enn de involverte voksne: foreldre, lærere og ledelse.

Likevel befinner skoleelever seg i en spesiell brukerrolle ved at de er aktive aktører og resultatleverandører i organisasjonen. Slik får de et stort repertoar av identiteter som vil kunne være relevante i valg av atferd (Christensen & Røvik, 1999). De er dermed ikke nødvendigvis sammenlignbare med upersonlige kunder i privat sektor eller med andre brukere i offentlig sektor. Interaksjonen mellom elev og lærer er umulig å se bort fra i skolen som organisasjon.

Ideen om egen nytte som drivkraft er et sentralt element i markedsorienteringen (Pollitt, 2003). I skolen blir dette komplisert som idégrunnlag, på grunn av et svært stort spenn i brukergruppen. I den ene enden finnes ressurssterke elever med stor faglig kapasitet som bare har rollen elev, og hvor skolens eneste funksjon er utvikling. I den andre enden av skalaen finnes elever som har både helseproblemer og sosiale utfordringer, og i tillegg til skolen er knyttet til helsesektoren og omsorgssektoren med andre brukerroller i forbindelse med problemløsning. Skolen kan i noen tilfeller være primært et sted for sosialisering og tilhørighet, mens faglig utvikling er sekundært. Elever er et eksempel på at definerte brukergrupper ofte vil ha sprikende interesser og behov (Christensen et al., 2015). Det gir også grunnlag for mange ulike identiteter, både formelt og uformelt.

2.7 KORT OM DE ULIKE PEDAGOGISKE GRUNNSYN

Pedagogikk som fagfelt må tas inn i sammenhengen. Først og fremst fordi tjenesten opplæring utføres av ansatte som er pedagoger av profesjon, og fordi tjenesteytelsen skjer i form av pedagogisk praksis, men også fordi skolereformene, som nevnt tidligere, er reformer som både gjelder formell struktur og pedagogisk innhold. På grunn av dette ser man at pedagogiske hensyn og praksis påvirker kulturen og er med på å forme de normative og de kulturelt-kognitive aspekter i skoleorganisasjonen. Samtidig er pedagogikken som fagfelt tydelig til stede i de offentlige dokumentene. Pedagogikkfaget handler om å lære, og rommer en rekke oppfatninger som kan være motstridende (Imsen, 2011). Pedagogikken er til enhver tid present i klasserommet, og er som regel en sentral bestanddel i lærernes formelle kvalifikasjoner. Også de fleste skoleledere har pedagogisk bakgrunn. Derfor er det etter mitt syn ikke mulig å omgå pedagogikken som fagområde i en større drøfting av skolerelaterte spørsmål. Flertallet av de ansatte i skolen har et bevisst forhold til pedagogikk og bruker faget daglig. Et aspekt ved problemstillingen i denne oppgaven er hvorvidt premissleverandørene for skolepolitikken har et like bevisst syn på pedagogiske tilnærminger overfor elevene som de bakkeansatte i skoleorganisasjonen har. Et annet er om oppfatningene på bakken samsvarer med oppfatningene blant politikktutformende krefter.

Det finnes som nevnt et skille mellom forskjellige forståelser av pedagogikk som teoretisk fagområde. Grovt sett kan det utpekes to hovedretninger – den anglo-amerikanske pedagogikken og den kontinentale pedagogikken (Biesta, 2011b). Innenfor anglo-amerikansk tradisjon er fagets mål først og fremst å sørge for at lærere får profesjonell forberedelse. Faget er i hovedsak orientert mot innvirkningene av pedagogisk aktivitet. Pedagogikken blir ikke betraktet som en selvstendig vitenskapelig fagdisiplin, men derimot som et kunnskapsfelt sammensatt av bidrag fra andre akademiske felt: psykologi, historie, filosofi og sosiologi. Formålet med undervisningen er virkningen og *nytt* den gir for samfunnet. Den kontinentale pedagogikken er ulik den anglo-amerikanske ved at man tar utgangspunkt i mellommenneskelige relasjoner og hva det vil si å være et menneske. I dette bildet betrakter man faget som en egen vitenskapelig fagdisiplin. Den har normative trekk og forutsetter at det finnes gode og mindre gode måter å lære og undervise på. Faget iht. kontinental tradisjon er verdiorientert med fokus på å *dannes* som menneske. Innenfor denne tilnærmingen til pedagogikk vil læring også dreie seg om samhandling og å utvikle seg som menneske. Sentralt innenfor den kontinentale retningen da den oppstod, var også at pedagogikken skulle bidra til å skape et vern for barndommen mot krav fra samfunnets autoriteter.

Man kan se elementer fra disse tankene i skolepolitikken og peke på konkrete variasjoner i synet på nytte og dannelse (Telhaug, 2011). Det er nødvendig å sette *instrumentell* nytte som motsatsen til dannelsen som samfunnsborger, og understreke at det ikke er vanlig å betrakte nytte som motstykket til *unyttig* dannelse. De tidligste premissleverandørene i det som etter hvert skulle bli det moderne norske skolesystemet, anså dannelse som en nyttig egenskap med tanke på å være en reflektert og virksom samfunnsborger. Samtidig var deres utgangspunkt at skolens sentrale funksjon skulle være å gjøre elevene klare for arbeidslivet som voksne (Roos, 2016). Den norske skolen hadde på 1700- og 1800-tallet den instrumentelle nytteverdien av opplæring som overordnet ideal, men gjennom tiden har det verdiorienterte innholdet i skolen blitt tildelt langt større plass i forbindelse med skolen som samfunnsbyggende kraft (Thuen, 2017). Utviklingen i pedagogikkfaget og av skolen som organisasjon er i tillegg knyttet til endringer i synet på barnet som samfunnsborger. Det er m.a.o. mer enn det som angår den politisk vedtatte struktur i skolen som har betydning for elevens rolle.

2.8 RELEVANSEN AV EN INSTITUSJONELL TILNÆRMING

I forbindelse med de siste skolereformene ser man atter motsetningen mellom dannelse og nytte. Markedsorienteringen har blitt tydeligere, og det er politiske krav om dokumentasjon

og måling av elevenes resultater og utbytte, altså en instrumentell tilnærming. Dette kan bl.a. settes i sammenheng med at OECD har fått være en sentral premissleverandør i norsk skole (Røvik, 2014; Nordkvelle & Nyhus, 2017). OECD står for markedsorienterte ideer om utdanning, og økonomiske hensyn har forrang. En ny faktor man har trukket inn i skolesektoren er Norges framtidige konkurransevne internasjonalt, og dette påvirker skolens verdigrunnlag (Karlsen, 2014). Markedsorienteringen i skolen vektlegger instrumentell struktur og kostnadseffektivitet og fører med seg en styringskultur som i stor grad er basert på regnskapsføring som rettesnor. Det er her vi møter på accountabilitybegrepet som masteridé – målbare faktorer som styringsprinsipper (Røvik & Pettersen, 2014). I kjølvannet av dette ser man at målsetningene i økende grad er fundamentert på kvantifiserbare elementer i opplæringen. Hva skolen bidrar med av faktorer som ikke nøyaktig kan tallfestes, blir ofte utelatt eller nedprioritert i fastsettingen av skolens formelle målsetninger. Balansen mellom dannelselse og instrumentell nytte forrykkes altså i favør av den instrumentelle nytten. Dette vil nødvendigvis ha betydning for elevens rolle i skoleorganisasjonen.

For elevenes del er det særlig resultatstyring som har betydning for deres rolle med tanke på markedsorienterte ideer. De målte resultatene blir i tillegg rangert, slik at man får konkurranse innenfor skolesektoren, ut fra et argument at målingen fører til effektivitet, og at konkurranse inspirerer oss til å yte vårt beste. Med dette idégrunnlaget følger effektivitet som et kjernepunkt i de gjeldende policydokumentene som ligger til grunn for Kunnskapsløftet. Spørsmålene man imidlertid i liten grad stiller i utformingen av politikken, er: "Effektivt for hva? Effektivt for hvem?" (Biesta, 2011a, s, 25). Et annet spørsmål er om elevene selv og lærerne først og fremst er opptatt av effektivitet i sitt daglige virke. I myteperspektivet er legitimitet i omgivelsene en faktor (Christensen et al., 2015). Politikktutformerne kan tenkes å ha en egen oppfatning av legitimitet, og hvem som setter premissene for den – legitimitet blant ulike myndigheter kan avvike fra oppfatninger om legitimitet i befolkningen forøvrig. I et demokratisk samfunn er legitimeringen av det offentlige skolevesenet er et sentralt spørsmål (Biesta, 2011a). Legitimering skal i en slik sammenheng bestå av tilslutning og positivt engasjement fra en størst mulig del av befolkningen og ikke minst fra aktørene i den aktuelle sektoren. Dette kan ses i sammenheng med translasjonsprosessen i skolereformene og hvordan mottaket av ideene påvirker kulturen i skoleorganisasjonen, og dermed elevrollen.

3. Metode – valg og bruk

Oppgavens metodiske tilnærming er tema i dette kapitlet. Prosjektet er meldt inn til og godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 4). For å svare på problemstillingen var det nødvendig å lokalisere hvilke kjennetegn som legges til elevrollen – formelle og uformelle. For å forstå elevrollen i sammenheng med markedsorienterte ideer, måtte idégrunnlaget i skoleorganisasjonen kartlegges. Opplæring i grunnskolen er en offentlig tjeneste. Det vil si at tjenesten og rollene til aktørene som er involvert, formelt vil defineres i de offentlige dokumentene som legger styringspremissene for skolen. Jeg har tatt utgangspunkt i at dokumentene gjenspeiler ideene som ligger bak disse retningslinjene. For å få innsikt i de uformelle trekk ved elevens rolle, altså hvordan rollen leves ut i hverdagen, var det nødvendig å undersøke rolleoppfatningen på bakkenivå i skolen og vurdere hvordan aktørenes oppfatning stemmer overens med rollebeskrivelsen i dokumentene.

3.1 VALG AV FORSKNINGSDESIGN FOR UNDERSØKELSE AV ELEVROLLEN

Det overordnede metodiske prinsippet i oppgaven er diskursanalyse, dvs. å undersøke språklige framstillinger ut fra en bestemt kontekst (Bratberg, 2017). I dette tilfellet har jeg analysert innholdet i offentlige dokumenter som tekst, og i etterkant intervjuet elever og lærere. Målet har vært å få et bilde av virkelighetsoppfatningen hos premissleverandører for skolepolitikken og hos ansatte og brukere i skolen. Slik kan man få en forståelse av hvilke ideer som er kontekstualisert for offentlig sektor og skolen, og på hvilken måte de er dekontekstualisert inn i skoleorganisasjonen. Dokumentene er godkjent av den politiske ledelsen (regjeringen og/eller Stortinget) (Regjeringen, 2018), og tekstene er å betrakte som naturlig forekommende data (Silverman, 2014). Man kan gå ut fra at det i tekstene er mulig å peke på forutsetninger som den politiske ledelsen har lagt til grunn for formål og roller i dokumentene, og dermed i de strukturelle forholdene i skolesektoren.

Læreplanene er utarbeidet på bakgrunn av politikkforberedende grunnlagsdokumenter (policydokumenter), NOU-er (Norges offentlige utredninger) og stortingsmeldinger (Engelsen, 2015). NOU-er er utredninger av saker eller saksområder foretatt av utvalg som er nedsatt av regjeringen, og de danner ofte grunnlag for bl.a. stortingsmeldinger fra regjeringen til Stortinget. Stortingsmeldinger er dokumenter som Stortinget får fra regjeringen angående ulike sider ved statlig virksomhet (Regjeringen, 2018). De brukes når regjeringen skal

presentere saker for Stortinget, men de er ikke nødvendigvis knyttet til konkrete forslag om vedtak, og eventuelle vedtak kan innebære endringer i dokumentene. Policydokumentene representerer idégrunnlaget for reformer. Læreplanene er formelle styringsdokumenter i skolen, både overordnet for opplæringen og for hvert enkelt fag (Utdanningsdirektoratet, 2016). I tillegg til policydokumentene har jeg derfor undersøkt hva elevens rolle anses å være iht. forståelsesrammen i generell del av læreplanen fra 1997, hvor generell del ikke ble endret i forbindelse med Kunnskapsløftet og dermed gjelder fortsatt². Jeg har sett etter konkrete formuleringer som gjelder normer og forventninger overfor elevene. Jeg har også undersøkt hvorvidt idégrunnlaget i Kunnskapsløftet som reform representerer den samme diskursen som kommer til syne i læreplanens generelle del.

For å undersøke i hvilken grad normer og forventninger fra dokumentene er til stede i praksis ved skolene, og hvorvidt elevens rolle i daglig aktivitet stemmer overens med ideene som ligger til grunn for retningslinjene, viderefører jeg diskursanalysen til bakkenivå i skoleorganisasjonen. Hvordan elevens faktiske rolle oppfattes av elevene selv og av lærere som offentlige tjenestepersoner er derfor også gjenstand for undersøkelsen. Hensikten er å få en forståelse av hvilke roller og regler, formelle og uformelle, som finnes i klasserommet. Til dette formålet har jeg valgt intervju som metode. Tidsrammen min har vært relativt knapp, og gjennom intervjuer kan jeg få et variert og detaljert datamateriale som kan gi kunnskap om den daglige virkeligheten i skolen (Silverman, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Fokus har vært hvordan elever og lærere oppfatter elevrollen, det daglige virke i skolen og formålet med dette. Selv om man i utgangspunktet ikke nødvendigvis kan generalisere ut fra intervjuer (Silverman, 2014), vil man likevel kunne fange opp felles tendenser i utvalget dersom alle uttaler seg om det samme.

3.2 DISKURSANALYSE

Diskursanalyse er knyttet til språket, og hvordan verdier, normer og regler formes kollektivt gjennom språket. Begrepet diskurs kan defineres som "en samling utsagn i en bestemt sosial kontekst – samt skrevne og uskrevne regler for hva som kan og ikke kan sies i konteksten" (Bratberg, 2017, s. 34). Dette har en naturlig sammenheng med teorien om passendelogikk,

² Det er offentliggjort en ny overordnet del som foreløpig er sendt ut som rundskriv, men som formelt trer i kraft først i forbindelse med fagfornyelsen i 2020.

og er et egnet verktøy for å undersøke hvilke roller og regler som finnes i skoleorganisasjonens diskurs. Diskursanalyse dreier seg om virkelighetsoppfatning og fortolkning av språket. Min undersøkelse innebærer en viss grad av fortolkning. Jeg har derfor tilstrebet å være systematisk og se etter gjennomgående tendenser, både i tekstene og i intervjuene. Jeg har også vært bevisst på utvalg av tekster og vurdert hvordan tekstene kan tolkes og forstås i akkurat denne konteksten, som jeg vil komme tilbake til. På samme måte har jeg vært bevisst på hva intervjupersonene bør spørres om, og å sørge for at alle svarer på det samme. På denne måten har jeg hatt en målsetning om å finne meningsbærende strukturer, f.eks. i form av gjennomgående trekk i dokumentene og av tendenser til kollektive oppfatninger i skolen – deskriptive og normative. Diskursanalysen retter oppmerksomheten mot kollektive forestillinger og hvordan de oppstår og opprettholdes (Bratberg, 2017). Spørsmålet er i hvilken grad det finnes en felles eller allmenn diskurs i skolen som er felles på sentralnivå og bakkenivå. Diskurser kan framtre i form av etablerte verdisett som setter premisser for hvordan vi oppfatter omgivelsene, samtidig som de kan endre seg over tid, noe som kan settes sammenheng både med ideer som spres og med utvikling av passendelogikk.

Diskursen er forankret i forståelse av virkeligheten, ikke i sannhet (Silverman, 2014). Dermed er diskursanalysen antirealistisk, i den forstand at formålet ikke er å avgjøre hva som er *sant* utenfor den aktuelle sammenhengen. Tilnærmingen er konstruktivistisk og fokuserer på aktørenes (subjektive) meningskonstruksjoner. Teksten i de offentlige dokumentene vil inneholde formuleringer som beskriver bestemte forståelser av elevens plass og rolle i skolesammenheng ut fra en bestemt oppfatning om virkeligheten. Når spørsmålet er om dokumentforfatterens forståelse av skoleverdenen stemmer overens med elevens og læreren forståelse, er det nødvendig å bruke både tekstanalyse og intervjuer for å innhente data.

Diskursanalysens primære funksjon er å forstå, ikke forklare (Bratberg, 2017). Samtidig har forståelse og forklaring en naturlig sammenheng – å forstå kan føre til at man finner spor av kausale sammenhenger som kan undersøkes videre, med andre metoder. Ved å lokalisere diskursens opphav kan man peke på implikasjoner eller konsekvenser – m.a.o. sammenhenger mellom språk og handling, altså meningsinnhold, som vist til tidligere. Slik kan man, om ikke absolutt forklare et fenomen, peke på mulige årsakssammenhenger – mening legger grunnlag for konkrete handlinger og praksis. I noen tilfeller kan det tenkes at man kan se muligheter for hvordan en kollektiv diskurs kan påvirkes til å dreie i en annen retning.

Problemstillingen i dette prosjektet er todelt og inneholder både en målsetning om å finne ut hva som kjennetegner elevrollen og en målsetning om å forstå denne rollen i sammenheng med bestemte ideer som ligger til grunn for styringen av skolen. I undersøkelsen jeg har beskrevet over vil det være mulig å lokalisere eventuelle avvik mellom virkelighetsoppfatningen hos den politiske ledelsen og virkelighetsoppfatningen på bakkenivå. Diskursen setter premisser for bestemte praksiser (Bratberg, 2017). Diskursanalysen er i denne undersøkelsen et verktøy for å forstå aktørene som deltar i sosial samhandling, både på sentralnivå og på bakkenivå. Politikere og byråkrater deltar i praksisen styringsutforming for opplæringssektoren, elever og lærere deltar i praksisen opplæring. Den språklige framstillingen av virkeligheten på de ulike nivåene vil henge sammen med de nevnte praksisene, og kan gi et bilde både av hvorvidt det er samsvar eller avvik.

3.3 DATAINNSAMLING 1: DOKUMENTANALYSE

I tilknytningen til det teoretiske rammeverket har jeg sett spesielt etter hvordan markedsorienterte ideer har blitt gitt innpass i skoleorganisasjonen (Meyer & Rowan, 1991), og hvordan disse ideene har blitt oversatt og kontekstualisert inn i skolen (Røvik 2007; Czarniawska & Jorges, 1996). Videre har jeg sett etter konkretiseringer av oversettelsen, m.a.o. beskrivelser av hvordan virkeligheten i skolehverdagen er tenkt å se ut fra et overordnet strategisk perspektiv. På bakgrunn av funnene i gjennomgangen har jeg hatt et mål om å kartlegge hvilke tydelige framstillinger av virkeligheten som framtrer (Bratberg, 2017).

Til grunn for den nasjonale skolepolitikken i form av lover, regler og planer, ligger en rekke offentlige utredninger og stortingsmeldinger, som alle finnes tilgjengelige digitalt, en stor del kan man også bestille i papirutgave kostnadsfritt. Tekster som data har flere fordeler: Det er et rikt materiale, de har en klar relevans, de er naturlig forekommende og de er ofte lett tilgjengelige (Silverman, 2014). I denne oppgaven er det offentlige dokumenter som er gjenstand for analysen – policy- og styringsdokumenter som skal føre til handlinger, i dette tilfellet organisering av den offentlige tjenesten opplæring. Formålet med analysen har vært å undersøke hva slags rolle eleven tillegges i de offentlige dokumentene iht. rollebegrepet som er introdusert tidligere. I beskrivelsene av tjenesten opplæring vil det være konkrete formuleringer som kan fortolkes til normer og forventninger overfor elever og lærere.

Det finnes store mengder NOU-er og stortingsmeldinger som dreier seg om skolesektoren. Innenfor rammen for et masterprosjekt har jeg prioritert ti utvalgte dokumenter. Hovedvekten

ligger på NOU-er og stortingsmeldinger som danner grunnlaget for de to siste skolereformene i 1997 og 2006. Styringsdokumentene for lærerne i den daglige aktiviteten er læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2016). Som fundament for læreplanene ligger som nevnt policydokumentene. Til grunn for den nasjonale skolepolitikken ligger også overordnede ideer og styringsprinsipper som gjelder for alle offentlige tjenester, også opplæring. I dette prosjektet er markedsorienterte ideer knyttet til elevens rolle en del av problemstillingen. Derfor har jeg valgt ut to NOU-er som dreier seg om overordnede prinsipper for hele offentlig sektor, som bakteppe for innføringen av markedsorienterte ideer i offentlig sektor generelt. Helt sentral er NOU 1989:5 *En bedre organisert stat*, fordi den representerer innføringen av markedsidéer og en etablering av et generelt brukerbegrep om tjenestemottakere. Utredningen viser at ideer er oversatt fra omgivelsene (andre land) med den målsetning å effektivisere offentlig sektor. I denne teksten har jeg lest kun kapittel 3: *Organisering av statens virksomhet. Prinsipielle problemstillinger og synspunkter*. Det er her prinsippene for offentlige tjenester beskrives. Tekst som angår offentlig næringsvirksomhet, tilknytningsformer m.m. er utelatt. Jeg har også lest utvalgte deler av NOU 1991:28 *Mot bedre vitende? Effektiviseringsmuligheter i offentlig sektor*. Her er utdanningssektoren spesielt framhevet, og det er klare eksempler på hvordan ideene blir oversatt inn i skolen. Jeg har også lest to relevante dokumenter hvor markedsorienterte ideer innføres i skolen: St.meld. nr. 43 (1988–89) *Mer kunnskap til flere* og St.meld. nr. 37 (1990–91) *Om organisering og styring av utdanningssektoren*. Dette er policydokumenter som representerer innføring av mål- og resultatstyring og brukerbegrepet i skolesektoren, og som omhandler effektivitetsfokus for opplæringen som tjeneste, slik det er beskrevet i kapittel 2 i oppgaven.

Videre har jeg valgt ut fem dokumenter som er direkte knyttet til de to siste skolereformene. St.meld. nr. 29 (1994–95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole* er et annet sentralt dokument, fordi denne teksten la grunnlaget for *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Stortingsmeldingen danner bakgrunnen for læreplanens generelle del, som jeg har lest særlig nøye, med tanke på at den forutsettes å utdype opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2016). Premissene for de fagspesifikke læreplanene og skolens øvrige struktur og styring pr. i dag dannes i de tre dokumentene bak "Kunnskapsløftet", reformen fra 2006. Det første dokumentet er NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Innledningen i dette dokumentet er særlig interessant, fordi den er adressert direkte til elevene og representerer dermed konkrete uttalte normer for og forventninger til elevrollen. Dette

utvalget, kalt Kvalitetsutvalget, leverte ytterligere en utredning, NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Disse dokumentene sammen med St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* representerer tankegodset i Kunnskapsløftet som reform. De nevnte dokumentene danner en diskurs for skolens praksis, i og med at læreplanene er utarbeidet med innholdet disse tekstene som utgangspunkt, og at det gjennom Kunnskapsløftet ble innført et mer omfattende vurderingssystem og større omfang av resultatstyring. Det siste dokumentet jeg har gått gjennom er NOU 2015:2 *Å høre til*, som handler om skolemiljøet. Dokumentet er relevant, selv om det ikke ligger direkte til grunn for læreplanene som styringsdokumenter. Dette fordi dokumentet behandler en utvidet skolevirkelighet som ikke bare dreier seg om selve opplæringen, men alt det fører med seg når eleven har rett og plikt til opplæring, og så store og sammensatte grupper av borgere skal motta den samme tjenesten over et lengre tidsrom.

I lesingen har jeg bare gått inn i det som gjelder allmenngyldige forhold i grunnskolen. Jeg har utelatt tekst som gjelder videregående opplæring og voksenopplæring, fagspesifikke betingelser, spesialundervisning, språklige og etniske minoritetsgrupper, samt sammenligninger med andre land. Jeg har hatt særlig fokus på hvordan elevens rolle og funksjon er omtalt – både den selvstendige rollen og elevens relasjon til lærere som offentlige tjenestepersoner. Jeg har tolket formuleringer som beskriver elevens aktivitet og funksjon i skolen, og som peker tydelig i retning av normer og forventninger til atferd: gjøremål, funksjoner, aktiviteter og relasjoner. Hvordan brukerbegrepet er benyttet og hva som legges i det knyttet til elevens rolle, har vært en del av undersøkelsen. Jeg har rettet oppmerksomhet mot medvirkningsaspektet, fordi elevene har uttalte rettigheter til medvirkning både som bruker og borger.

3.4 DATAINNSAMLING 2: INTERVJUER

Dokumentgjennomgangen er i hovedsak knyttet til myteperspektivet: Hvilke ideer som setter premissene for de institusjonelle trekk i skoleorganisasjonen, og delvis til instrumentelle trekk – struktur og formelle regler. For å undersøke organisasjonen i et kulturperspektiv, m.a.o. de uformelle trekkene, har jeg foretatt intervjuer med aktører på bakkenivå i skolen. Veien er lang fra sentralnivå til klasserom, og referanser til personlige erfaringer finnes i liten grad i dokumentene jeg har gått gjennom. For å få kjennskap til slike erfaringer oppstod det behov for å kombinere dokumentanalysen med en annen metode, såkalt triangulering (Silverman, 2014). Jeg valgte intervjuer for å belyse policy- og styringsdokumenter og undersøke hvordan

meningsinnholdet i tekstene henger sammen med konkrete handlinger og daglig praksis, og hva slags praksis. Dessuten var det nødvendig å gå direkte til praksisnivå for å undersøke i hvilken grad roller og regler i praksisen avviker fra diskursen som tegnes ved formuleringer i policydokumentene. Det vil komme fram ved hvordan elever og lærere språklig beskriver virkeligheten i klasserommet med tanke på normer og regler, og dermed elevens rolle. Dette vil fortelle noe om hva slags passendelogikk som råder på bakkenivå (March & Olsen, 1989; 2004). I og med at både elever og lærere er i daglig aktivitet i skoleorganisasjonen, var det hensiktsmessig å få kunnskap om virkelighetsoppfatningen hos representanter for begge disse gruppene – elever som brukere og lærere som tjenestepersoner som skal implementere offentlig politikk. Jeg hadde også et ønske om å undersøke hvorvidt det finnes et felles sett av roller og regler for elever og lærere. Virkelighetsoppfatningen på bakkenivå satt i sammenheng med virkelighetsoppfatningen i policy- og styringsdokumenter vil kunne si noe om den nasjonale politiske ledelsens translatørkompetanse, mottak av ideene på bakkenivå, og hvorvidt aktørene er frikoblet fra dem, ut fra det teoretiske rammeverket.

Jeg valgte intervju framfor spørreundersøkelse for å få et nært og rikt refleksjonsmateriale om temaet (Silverman, 2014). Samtale var hensiktsmessig for at informantene skulle ha mulighet til å tenke grundig nok gjennom hva deres rolle er, og hvordan den står i forhold til andre roller i skolen. Spørreskjema ville bli for overflatisk, og uten mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål eller forsikre meg om at informantene hadde forstått hva jeg undersøker, noe som er særlig viktig når man intervjuer barn og unge (Kvale & Brinkmann, 2015). På grunn av prosjektets stramme tidsramme planla jeg å intervju ti personer – fem elever og fem lærere. Jeg anså elevene på 10. trinn som den mest relevante populasjonen fordi de er de mest erfarne elevene og nesten ferdige med grunnskolen, slik at de har opplevd mange aspekter ved elevrollen. Blant lærere var jeg særlig på utkikk etter representanter med minst 10 års erfaring, altså lærere som hadde vært i grunnskolen minst like lenge som elevene. Intervjuformen i min undersøkelse er et semistrukturert livsverdenintervju, dvs. at et tema fra dagliglivet forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, s. 46).

Intervjuguiden ble utformet med tanke på å fange opp de ulike teoretiske perspektivene og utfylle elevrollen som framtrådte i dokumentene. Ideelt sett skal spørsmål i et intervju være korte og enkle (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg så meg imidlertid nødt til å gå noe ut over denne forutsetningen fordi det dreide seg om en – særlig for elever – uvant og litt komplisert problemstilling. Intervjuene var delvis strukturerte, og det var nødvendig å stille de samme

spørsmålene til begge gruppene, knyttet til diskursen som tegner seg i policydokumentene. I utformingen av intervjuguiden hadde jeg som mål å knytte daglig praksis til de overordede ideene i policy- og styringsdokumenter og til teorien. Intervjuguiden inneholdt fem overordnede spørsmål med følgende tema: 1. Skoleorganisasjonens formål, 2. Relasjonen mellom bakkebyråkrat (lærer) og bruker (elev), 3. Medvirkning i skolehverdagen, 4. Elevundersøkelsen som verktøy for medvirkning og symbol for elevrollen, og 5. Målbare resultater (erfaringer med markedsorienterte ideer i daglig praksis).

Jeg laget to versjoner av intervjuguidene – en for elever og en for lærere (vedlegg 1 og 2). De to versjonene inneholdt de samme spørsmålene, men var litt mer utdypet i elevversjonen, fordi brukerbegrepet og de strukturelle elementene i skolen for elevene var nokså abstrakte. Selv om jeg aldri har intervjuet elever før, hadde jeg en antakelse om at de ville snakke mindre fritt enn lærerne, av flere grunner: Lærerne er voksne og har et langt mer omfattende erfaringsgrunnlag i skolen og i livet forøvrig. Elevene er yngre og mindre erfarne, og dessuten ikke vant til å snakke med en utenforstående om skole, i en slik setting. Ut fra denne antakelsen, som viste seg å stemme, lagde jeg en intervjuguide med faste spørsmål til alle, og med stort rom for oppfølgingsspørsmål.

3.4.1 Utvalg

Det er nødvendig å være bevisst om hvordan utvalget til en intervjuundersøkelse foregår (Silverman, 2014). Utvalg av elever og utvalg av lærere var to adskilte prosesser, og kan klassifiseres som et strategisk utvalg ut fra formål. Jeg skjønnte på et tidlig tidspunkt at det ville bli krevende, både praktisk og etisk, å samle et tilfeldig utvalg elever. Et moment var også at jeg på det tidspunktet trodde at elever under 18 år måtte ha samtykke fra foreldre, mens jeg etter å ha sendt inn meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD) fikk vite at ungdommer ved fylte 15 år kan gi samtykke selv. Da var jeg allerede i gang med å rekruttere, så jeg fulgte min opprinnelige strategi, som (i samråd med veileder) var å rekruttere via Facebook. Her kunne jeg nå relativt bredt ut, men til personer som visste hvem jeg var, noe som ville gi en viss trygghet for elever og foreldre. Jeg skrev i mitt statusfelt: "Kjenner du en 10. klassing? Jeg trenger elever å intervjuer til masteroppgave om roller i skolen. Bare ett intervju pr. elev, maks 1 time. Gjerne andre steder enn Oslo også, har rekkevidde ganske langt sørover. Send PM hvis interesse!" Dette kunne i prinsippet bli sett av over 600 personer (mine følgere), samt vises i historikken til dem som eventuelt kommenterte eller likte statusen. På denne måten fikk jeg i løpet av relativt kort tid rekruttert

fem elever på 10. trinn, via foreldre. Jeg kjente alle elevene så vidt fra før, men jeg hadde ikke diskutert skole med noen av dem tidligere. Altså hadde jeg i utgangspunktet liten eller ingen kjennskap om hva slags synspunkter de har angående opplæring, hvordan de har det på skolen, eller hva slags faglig nivå de er på. Tre av elevene er bosatt i Oslo, men går på forskjellige skoler, mens en elev bor i Aust-Agder og en i Vestfold. Selv om dette er et lite utvalg med tanke på en enormt stor populasjon, slik at dette kun blir små glimt inn i elevers opplevelse av sin rolle, var tanken at disse glimtene av skolevirkeligheten burde være så bredt anlagt som mulig. Elevene vil bli sitert og omtalt som Elev A til E, i rekkefølge som er tilfeldig og ikke ut fra rekkefølgen de ble intervjuet i.

Hva rekruttering av lærere angår, var planen i utgangspunktet å rekruttere mest mulig tilfeldig. Jeg sendte derfor personlig mail til ca. 50 lærere på flere ungdomsskoler i Oslo og omegn, med beskrivelse av prosjektet og av tidsbruk. På dette fikk jeg ingen respons i det hele tatt og måtte derfor legge om planen, til en mer strategisk utvelgelse. Jeg måtte bruke mitt eget nettverk og tok kontakt med en rektor jeg kjenner så vidt fra før, samt noen få lærere jeg har truffet i yrkessammenheng tidligere, men ikke som kollegaer. Jeg sendte mail med beskrivelse av prosjektet og understreket av jeg helst ønsket lærere med minst ti års erfaring. På denne måten meldte det seg seks intervjupersoner. Halvparten hadde jeg aldri snakket med tidligere, og den andre halvparten hadde jeg bare overflattisk kjennskap til hvordan forholdt seg til sin rolle som lærer og elevens rolle i skolen. Antallet ble seks fordi to lærere meldte seg frivillig da jeg henvendte meg til den nevnte rektoren. I og med at jeg ikke kjente dem fra før, og dermed ikke hadde forutsetninger for å vurdere om en av dem var bedre egnet, takket jeg ja til begge. To av lærerne er altså ansatt på samme skole, men har ulik bakgrunn og underviser i ulike fag. Tre av lærerne jobber på forskjellige skoler i Oslo, de tre resterende jobber i to kommuner i Akershus. Alle lærerne har jobbet i skolen i minst 10 år. Alle er klasselærere og har eller har hatt kontaktlæreransvar, og ingen er skoleledere. Fortsatt er dette kun et glimt fra læreres virkelighetsoppfatning, selv om lærerpopulasjonen er mindre enn elevpopulasjonen. Lærerne vil bli sitert og omtalt som Lærer A til F, i tilfeldig rekkefølge.

3.4.2 Ethiske hensyn

Når man skal intervju barn, må man også være særlig oppmerksom på forskningsetiske faktorer (Silverman, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Vi lever i et samfunn hvor barn blir oppdratt til å lytte til voksne, og i denne sammenheng vil det være en klar ubalanse i autoritet. Derfor har det vært viktig å vinne tillit og oppmuntre elevene til å snakke og reflektere mest

mulig fritt. Elever er i utgangspunktet i en utsatt posisjon, vi vet at en andel elever mistrives på skolen og ikke nødvendigvis har en positiv opplevelse av det å gå på skolen. Jeg hadde få forkunnskaper om intervjupersonenes skolehverdag, og måtte ta med i betraktningen muligheten for at noen av dem kunne ha utfordringer på skolen, faglig eller sosialt. Jeg la derfor stor vekt på å understreke anonymitet og min taushetsplikt, og at dette også ville gjelde overfor elevenes foreldre. Jeg har vært særlig opptatt av å unngå muligheter for identifisering, og å unngå sensitive eller personlige spørsmål. Dette gjelder også lærerne, ingen opplysninger som kan identifisere lærer eller skole er tatt med i sitater eller omtale. Både elever og lærere har fått anledning til sitatsjekk, selv om de siteres anonymt.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Elevene intervjuet jeg hjemme, etter deres eget ønske, og én elev via Skype. De opplevde det som mest avslappet, samt at det da var mulig å gjennomføre intervjuene i elevenes fritid. Alle lærerne ble intervjuet på skolen der de jobber, med unntak av én, som ble intervjuet hjemme hos seg selv, fordi intervjuet fant sted i en helg. Både elever og lærere fikk tilsendt intervjuguide på forhånd, men de fleste hadde ikke gått nøye inn i spørsmålene før intervjuet, selv om de hadde fått muligheten. Jeg opplevde likevel å få grundige og reflekterte svar fra alle intervjupersonene. Det var gjennomgående at elevene syntes noen av spørsmålene var litt mer kompliserte enn lærerne syntes, noe som var forventet. Avklaringer ble gjort med en innledende prat i forkant av selve intervjusamtalen, og elevene trengte flere oppfølgingsspørsmål enn det var behov for i samtalene med lærerne. De fleste elevintervjuene ble kortere enn lærerintervjuene, men alle intervjuene kom innenfor en ramme av minimum 30 minutter, maksimum 1 time.

Alle intervjupersonene har blitt stilt samtlige av de konkrete spørsmålene i intervjuguiden. Etter at jeg i første lærerintervju hadde fått høre noen betraktninger om lojalitet, innførte jeg et fast oppfølgingsspørsmål til alle lærerne. Dette fordi lojalitet som fenomen hører naturlig sammen med atferd og oppfatninger ut fra passendelogikk, noe jeg vil komme tilbake til i analysen. Spørsmålet lærerne fikk i tillegg, var: "Hvis du havner i en situasjon hvor du må gjøre et valg om hvor din lojalitet skal ligge, er det mest sannsynlig at den vil ligge hos eleven eller hos skoleledelsen / politisk ledelse?" Spørsmålet er ikke med i intervjuguiden, fordi jeg på det tidspunktet allerede hadde sendt den ut. Dessuten betrakter jeg det som en fordel at det måtte besvares spontant og uten å ha tenkt gjennom det på forhånd. Jeg oppfattet at dette spørsmålet, og den umiddelbare responsen på det var viktig, fordi det kan si noe om hvordan

de oversatte ideene har blitt mottatt på bakkenivå (Røvik, 2007) og i hvilken grad lærere (og dermed elever) kan sies å være frikoblet fra ideene som forutsettes innført av sentralnivået (Meyer & Rowan, 1991).

3.5 METODISKE BETRAKTNINGER

Det er en viss utfordring mht. reliabilitet (bekreftbarhet) og validitet (troverdighet) i en diskursanalyse (Bratberg, 2017). Utfordringen gjelder først og fremst at metoden som regel ikke gir grunnlag for operasjonalisering eller forklaring av årsaksforhold, og den er sjelden egnet for generalisering. Diskursanalysen innebærer stor grad av tolkning, noe som fører til at den ikke er enkel å etterprøve. For at min dokumentanalyse skal være så holdbar som mulig, har jeg undersøkt et begrenset antall dokumenter. Med tanke på reliabilitet har jeg i datainnsamlingen og analysen lagt vekt på å finne konkrete beskrivelser og formuleringer i dokumentene som gjelder normer for og forventninger til elever som aktører. Alle dokumentene er søkbare digitalt, hos Nasjonalbiblioteket og på regjeringens nettsted, unntatt St.meld. nr. 37 (1990–91) *Om organisering og styring av utdanningssektoren* som kun kan leses på papir, men som er tilgjengelig for alle. Det er derfor i prinsippet mulig at denne undersøkelsen kan gjentas av andre.

Ut fra tilsvarende tankegang har jeg utformet intervjuguiden i sammenheng med dokumentene, og stilt alle intervjupersonene de samme spørsmålene. Spørsmålsformuleringen har hatt samme overordnede fokus: normer for og forventninger til elevrollen i grunnskolen, delvis med bruk av de samme begreper og formuleringer som man finner i dokumentene, f.eks. "formål", "relasjon", "medvirkning", "bruker", "resultater". Samtidig har jeg tilstrebet å formulere åpne spørsmål, slik at det skulle være mest mulig rom for personlige betraktninger, oppfatninger og opplevelser angående normer og forventninger ut over de formelle trekkene. Det er helt sentralt i denne undersøkelsen å være nøye med dokumentasjon i form av sitater, både fra dokumenter og intervjuer. Sitatene fra dokumentene kan til enhver tid gjenfinnes i en ny undersøkelse. Det samme gjelder ikke for intervjuene, men man kan stille andre personer de samme spørsmålene og sammenligne innholdet i hva de svarer. I en undersøkelse som dette, som gjelder normer og verdier, er det også vanskelig å ha et nøytralt utgangspunkt. I dette tilfellet er mitt utgangspunkt et syn på eleven som en aktiv deltaker, mer enn en tjenestemottaker, både på grunnlag av ervervet kunnskap og egne erfaringer. Det kan hende at dette har skint gjennom i intervjuene, selv om jeg har stilt åpne spørsmål og tilstrebet å stille nøytralt formulerte oppfølgingsspørsmål.

Når det gjelder validitet – troverdighet – vil denne understøttes av graden av reliabilitet (Silverman, 2014). Jeg har allerede nevnt den generelle utfordringen i så måte med diskursanalyse som metode. Når det gjelder dokumentanalysen, er ikke funnene spesielt grensesprengende eller kontroversielle, de er i tråd med en rekke andre konklusjoner som gjelder hva markedsorienterte ideer som prinsipp skaper av normer og verdier i skolen (f.eks. Biesta, 2011a; Bjordal, 2016; Sjøberg, 2019). Intervjuundersøkelsen er derimot noe mer i retning av bidrag til nybrottsarbeid, i og med at studier av elever som regel foregår i pedagogiske kontekster, ikke i et organisasjonsvitenskapelig perspektiv. Jeg har derfor lagt stor vekt på å velge etablerte teorier i analysen av dataene for å peke på mulige mønstre og kollektive forståelser av elevrollen. Jeg har som nevnt tilstrebet å finne intervjupersoner som er spredt ut over i skoleorganisasjonen og dermed har sitt daglige virke i ulike skolekulturer. Både i dokumentanalysen og i analysen av intervjumaterialet har jeg lagt vekt på å se etter det representative og generelle, ikke det eksepsjonelle og anekdotiske.

Det er en utbredt oppfatning at det ikke nødvendigvis er mulig å generalisere ut fra intervjuobjekters subjektive opplevelser (Silverman, 2014). Jeg vil likevel argumentere for at dataene i denne undersøkelsen kan brukes til en analytisk generalisering, dvs. overføres til tilsvarende forhold som dem elever og lærere har uttalt seg om (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuundersøkelsen er spesifikt designet for å forstå elevrollen ut fra virkelighetsoppfatningen som preger policydokumentene, iht. til problemstillingen. Intervjuene har blitt utført med en relativt fast regi. Jeg har gått gjennom hele mengden intervjudata og hatt fokus på at alle intervjupersonene er like viktige og bidrar med like viktig informasjon. Jeg vurderer enkelte tendenser i materialet som så pass tydelige at man kan overføre dette til å antyde noe generelt. Det er svært høy grad av samstemthet i elever og læreres opplevelse av bestemte overordnede ideer i skoleorganisasjonen, og sine roller i hverdagen, samt hvilke regler de forholder seg til. Derfor kan det være grunnlag for å bruke disse funnene til å peke på trekk ved dagens elevrolle som skaper utfordringer. I og med at spørsmålene de har blitt stilt er så tett knyttet til innholdet i dokumentene, anser jeg det som forsvarlig og relevant å i noen grad generalisere med tanke på å diskutere skolepolitikken demokratiske legitimitet.

4. Empiri – funn i innsamlede data

I det følgende vil jeg legge fram funn jeg har gjort angående elevrollen gjennom undersøkelsene som er beskrevet i metodekapitlet. I og med at spørsmålene i intervjuundersøkelsen er formulert delvis på bakgrunn av funn fra dokumentanalysen, legger jeg først fram funn fra dokumentene, deretter fra intervjuene.

4.1 FUNN I DOKUMENTANALYSEN

Dokumentene behandles i kronologisk rekkefølge etter publiseringstidspunkt, med unntak av NOU 1991:28 *Mot bedre vitende? Effektiviseringsmuligheter i offentlig sektor*, som er plassert før St. meld. nr 43 (1988–1989) *Mer utdanning til flere* av tematiske hensyn. Først vil jeg kort vise det generelle bakteppet for de markedsorienterte ideenes reise inn i norsk offentlig sektor. Dette viderefører jeg til hvordan disse ideene er oversatt inn i skolen som organisasjon. I de dokumentene jeg oppfatter som mest sentrale er opplæringens prinsipper og praksis grundig beskrevet. Ut fra innholdet som gjelder organisasjonens aktører, kan man tolke en diskurs, en bestemt virkelighetsoppfatning som setter rammer for elevens rolle i form av framstillinger av ønsket opptreden og atferd iht. rollebegrepet som ble innført i det teoretiske rammeverket.

4.1.1 Bakteppe: Markedsideenes etablering i offentlig sektor

For å få fram hva slags ideer som har reist inn i offentlig sektor og videre til skoleorganisasjonen, vil jeg kortfattet presentere relevante elementer i NOU 1989:5 *En bedre organisert stat*. Dokumentet representerer et paradigmeskifte i norsk politikk, og det la premisser for en dreining i offentlig styring fra plantenkning til markedstenkning i organisering av offentlig virksomhet (Slagstad, 2015). Utredningen kom samtidig som *Mer kunnskap til flere*, St. meld. nr. 43 (1988–89), som gjelder hele utdanningssektoren fra grunnskole til høyere utdanning, hvor man også har tatt opp enkelte markedsorienterte ideer, noe jeg vil komme tilbake til. *En bedre organisert stat* er et symboldokument – en manifestering av en samlet politisk vilje til å ta inn nye ideer i norsk offentlig sektor. Denne utredningen er et eksempel på ledelse og lederskap i betydningen felles beslutninger blant politisk toneangivende krefter, som ikke nødvendigvis er ensbetydende med navngitte enkeltpersoners individuelle beslutninger.

Det sentrale elementet i NOU 1989:5 i denne sammenheng er et skjerpet fokus på effektivitet i offentlig sektor. I utredningen legger man vekt på markedsorienterte ideer og styrker det generelle begrepet "brukere" i tilknytning til offentlige tjenester, som aktører i et marked. Skole er imidlertid framhevet som en type tjeneste som "krever helt andre organisatoriske rammebetingelser enn virksomhet som kan gjøres markedsavhengig" (NOU 1989:5, s. 34). Et sentralt begrep er "formålseffektivitet": "Formålseffektiviteten sier noe om hvor godt eller dårlig virksomheten har innrettet seg i forhold til de grunnleggende formål som er trukket opp for virksomheten" (s. 69). Den generelle ideen om effektivitet ble spredt i sektorene, også skolesektoren, som jeg vil vise i det følgende. Jeg trekker fram formålseffektivitet spesielt fordi formålet er knyttet til roller i organisasjonen, som forklart i det teoretiske rammeverket. I innledningen er det understreket at offentlige institusjoner bør stimuleres til løpende utvikling av produkt- og tjenestespekter med sikte på å forbedre dekningen av brukerbehov (s. 24). Det kan knyttes til beskrivelsen av tilknytningsformer og organisering, hvor man tar inn ideen om brukerinnflytelse som et organisasjonselement. Her nevnes brukermedvirkning spesielt som et redskap for tilbakeføring av erfaring for påvirkning av tjenestetilbudet (s. 68).

Problemer med utforming av mål og måling av effekter er i utredningen nevnt som en utfordring. Dette settes i sammenheng med brukerbegrepet og brukermedvirkning: "For det andre knytter det seg i mange tilfeller konkrete bruker- og/eller klientinteresser til virksomheten. Gjennom reaksjoner fra disse interessene, eventuelt ved at det er et element av *brukermedvirkning* i styringen av institusjonen, vil en kunne oppnå at virksomheten tilpasser seg i rimelig samsvar med formålene. I enkelte tilfeller vil institusjonen stå overfor et marked, og da vil *markedsreaksjoner* gi informasjon om hvorvidt produktsammensetningens kostnader/priser er som de bør være. (...) Dersom det ikke er mulig å basere seg på markedsreaksjoner og det også er vanskelig å finne egnete former for brukermedvirkning, har en mulighet til å på et pragmatisk grunnlag utvikle *målstyringssystemer*, med basis i målindikatorer og resultatmål som reflekterer de grunnleggende formål" (NOU 1989:5, s. 70). Her ser man de markedsorienterte ideene knyttes til tjenester med medvirkende brukere og mål- og resultatstyring som generelt prinsipp, og med definerte betingelser for denne formen for styring. Beskrivelsen av løsning hvis det ikke finnes naturlige markedsreaksjoner, peker framover mot dagens resultatstyring i grunnskolen, noe som har betydning for elevrollen.

Man startet raskt å operasjonalisere ideene fra *En bedre organisert stat*, og et nytt utvalg ble nedsatt for å vurdere hvilke sektorer man burde konsentrere seg om. I NOU 1991:28 *Mot*

bedre vitende. Effektiviseringsmuligheter i offentlig sektor pekte man ut utdanningssektoren som et særlig interessant område for effektivisering, med mulighet for store gevinster av kostnadseffektivisering (NOU 1991:28, s. 8). På dette tidspunktet var en reform av høyere utdanning allerede igangsatt, men ennå ikke av grunnskolen. Blant hovedkildene som trekkes fram for å oppnå kostnadseffektive gevinster i skolen, er å øke elevtall pr. lærer i grunnskolen, et tiltak som direkte påvirker elevenes situasjon i skolen. Et annet forslag til effektiviseringstiltak med direkte konsekvenser for elever er å senke skolepliktig alder fra sju til seks år (s. 8) og utvidelse av timetallet på småskoletrinnene (s. 10). Dette medfører at aldersspennet i gruppen "grunnskoleelever" utvides med et år, og at elevene skal tilbringe mer tid på skolen. Blant prinsipper som nevnes for økt effektivitet i tjenesteproduserende enheter generelt, er dessuten "konkurranse enhetene imellom ved fritt brukervalg når det gjelder skoler, sykehus, m.m." (s. 10). Ideen om konkurranse i skolesektoren kommer altså inn tidlig, og før noen av 90-tallets skolereformer ble implementert. Konkurransespektet er nært knyttet til resultatmåling og til accountability som masteridé, og peker fram mot Kvalitetsutvalgets arbeid fra 2001–2003, som er gjeldende prinsippgrunnlag for skolepolitikken pr. dags dato. I begrepet "fritt brukervalg" ligger også implisitt forståelsen av brukeren som en kunde som foretar rasjonelle valg innenfor et tilbud av tjenester.

4.1.2 Reformen i grunnskolen på 1990-tallet – ideene oversettes

St. meld. nr. 43 (1988–89) *Mer kunnskap til flere* danner det prinsipielle grunnlaget for en planlagt reform av hele utdanningssystemet i Norge. Her introduseres ideen målstyring (som motsats til regelstyring) i skolen som det første av prinsippene for styring, organisering og evaluering (St. meld. nr. 43 (1988–89), s. 17). Neste punkt på listen over prinsipper er "Økt brukermedvirkning fra foreldre, lokalmiljø, arbeidsliv, interesseorganisasjoner o.l." Brukerbegrepet innføres som standard i opplæringsammenheng. Det er interessant at elever ikke er tatt med i oppramsingen av det som innbefatter brukere i introduksjonen av brukerorientering som prinsipp, kun foreldre. Senere i dokumentet pekes det på at "Et nytt syn på elevene som selvstendige og ansvarsbevisste medarbeidere vokser fram. Samtidig reises det krav om at eleven skal innordne seg og vise respekt for de voksnes autoritet" (s. 30). Dette er en antydning av en rollebeskrivelse som innebærer ansvar og disiplin som normer, i en klassisk pedagogisk nyttetradisjon.

Som helhet er imidlertid dokumentet i stor grad verdiorientert, og dannelsesaspektet er like tilstedeværende som nytteaspektet. Effektivitetshensyn er bare så vidt nevnt i forbindelse med

omfanget av offentlige utgifter (s. 11). I meldingen er konkurranseaspektet lite framhevet. Det er nevnt overordnet i tilknytning til Norges økonomiske utvikling og internasjonale posisjon, men kun i kortfattede, generelle vendinger i to avsnitt på hhv. s. 12 og side 14. I internasjonal sammenheng legges det langt større vekt på verdiaspektet, med begreper som demokrati, samarbeid, bærekraftig utvikling, forståelse, utjevning og solidaritet (s. 14), noe som også bidrar til å skape normer og dermed forme elevens rolle i skolen. Det er grunn til å merke seg at det i dokumentets innledning er en uttalt vekt på trygghet og omsorg for barna (s. 5) og helhetlig omsorg for elevene i grunnskolen (s. 7).

Et dokument som er nødvendig å nevne i forbindelse med markedsidéenes reise inn i norsk skole, er St. meld. 37 (1990–91): *Om organisering og styring av utdanningssektoren*. I denne meldingen ser man konkretisering av prinsippene i tidligere nevnte *Mot bedre vitende*. Disse to dokumentene ble lagt fram samtidig, man kan anta at ledelsen i flere deler av forvaltningsapparatet var engasjert i implementering av ideene fra *En bedre organisert stat*. *Om organisering og styring av utdanningssektoren* er et nesten rendyrket administrativt dokument som knapt sier noe om normer og roller i skolen. To gode grunner til å likevel ta det med i denne sammenheng er for det første at det er gjennomgående fokus på effektivitet, og for det andre at brukerbegrepet her innarbeides i utdanningssammenheng. Når begrepet innføres, brukes det generelt (St. meld. 37 (1990–91), s. 6; 16; 17). Senere presiseres det at "brukere" er "elever, studenter og foreldre". I realiteten er dette grupper som har ulike behov, oppfatninger og roller, men gjennom dokumentet omtaler man brukervennlighet (f.eks. s. 17), brukermedvirkning (f.eks. s. 36) og brukerinteresser (f.eks. s. 40) uten å presisere hvilken gruppe det er snakk om. Et svært generelt brukergrep, som omfatter en rekke aktører med ulike særpreg og ulik tilknytning til skolen, blir altså innført i utdanningssektoren.

4.1.3 Reform 97 – et omriss av en elevrolle

Det eldste dokumentet som er en del av grunnlaget for dagens gjeldende styringsdokumenter, er St. meld. 29 (1994–1995): *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole*. Fundamentet for læreplanens generelle del ligger i denne teksten. Dokumentet er sterkt verdiorientert, med enhetsskolen og fellesskapstanken som bærende prinsipp (St. meld. 29 (1994–1995), s. 16). Gjennom teksten ser man den tradisjonelle balansegangen mellom dannelse og nytte, blant grunnprinsippene er både "oppdragelse, felles verdier og normer" (dannelse) og "allsidig livsforberedelse" (nytte) vektlagt (s. 19–21). Samtidig er det individuelle aspektet framhevet flere steder: "(...) enhetsskolen skal gi både et felles grunnlag

og vekstmuligheter for individuelle forskjeller og forutsetninger" (s. 8). "Departementet vil betone at i utviklingen av enhetsskolen må en søke balanse mellom hensyn til fellesskapet og hensynet til individet" (s. 17). I dokumentet tegnes en elevrolle ved klare normer for ønsket atferd blant elever: "Gjennom opplæringen og samværet med hverandre skal elevene lære å ta ansvar for seg selv og andre. Elevene må lære hva det i praksis betyr å vise respekt for hverandre og aktivt motvirke krenkende holdninger og handlinger. Opplæringen skal bidra til at elevene opptrer åpent og fritt, hensynsfullt og forekommende, at de er oppmerksomme og omtenkssomme, rettskafne og høflige" (St. meld. 29 (1994–1995), s. 20). Når det gjelder elever i ungdomsskolen forutsettes det at "Ungdom ønsker å ta og tillegges ansvar for seg selv og andre" (s. 37). Videre stilles det forventninger om at de skal være i stand til å "stille spørsmål og å foreta kritiske vurderinger av det voksne samfunn" (s. 27). Det tegnes altså en elevrolle med to hovednormer for elevene: å være en ressurs sosialt og å være ansvarlig.

Innføringen av markedsorientering er ikke særlig framtreddende, og f.eks. målstyring er kun kort omtalt på s. 44: Mål for kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og Felles mål og utviklingsområder for skolen. Det fokuseres m.a.o. på målsetninger, ikke resultatstyring. Imidlertid finnes det omtale av et system for dette, under delavsnittet *Vurdering* (St. meld. 29 (1994–1995), s. 47 ff.). Det forutsettes at det skal finnes et vurderingssystem, og videre at det skal utvikles et nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen med den hensikt å forbedre kvaliteten på opplæringen. Vi ser altså et frampek mot Kvalitetsutvalget, som ble nedsatt i 2001, og mot innføringen av accountability som idé. Begrepet "bruker" er ikke benyttet overhodet i meldingen, selv om det tidligere ble innført i retningslinjene for hele sektoren.

Demokratiske idealer står helt sentralt i dokumentet, og bidrar også til normene som er skissert ovenfor: "Elevene må få innsikt i og respekt for demokratiske idealer og spilleregler. Skolens daglige praksis bør preges av og bidra til å fremme disse idealene og rettighetene. Elevene må få trening i demokratisk tenke- og arbeidsmåte gjennom praksis i klassen, gjennom representasjon og elevdemokrati. Ved slik å få medinnflytelse og medbestemmelse for egen og andres læring og trivsel får de erfaring med de verdiene som kjennetegner et demokratisk samfunn" (St. meld. 29 (1994–1995), s. 20). Det er grunn til å nevne at denne meldingen kom etter at Norge i 1991 hadde ratifisert barnekonvensjonen og dermed gitt den forrang i norsk lov. På s. 26 heter det at "Samarbeidet mellom skole og hjem må baseres på likeverd, gjensidig respekt og vilje til å sette barn og unge i sentrum." Barnets demokratiske dannelse og rettigheter er altså framhevet. Selv om brukerbegrepet er utelatt, vil de

administrative prinsippene fra St. meld. 37 (1990–91) i praksis innebære medvirkning som et element i elevrollen.

4.1.4 Læreplanens generelle del – arven fra Reform 97

St. meld. 29 (1994–1995) har lagt premissene for læreplanens generelle del, som skal utdype formålsparagrafen i opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den er det offentlige styringsdokumentet som angir de overordnede målene for opplæringen og formulerer det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for både grunnskolen og videregående skole. Den generelle delen er det styringsdokumentet lærere forholder seg til i hverdagen, ved siden av de ulike læreplaner i de respektive fagene. Den må derfor anses som normdannende for både lærere og elever. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* la premissene for Reform 97. Dokumentet refereres oftest til som *L97*. Innledningen er målorientert og framtidsrettet i sitt første avsnitt: "Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp" (KUF, 1996, s. 15). Videre skal opplæringen "kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for seinare i livet å kunne gå inn i yrke som enno ikkje er skapte", og lære barn og unge å se framover. Ut av dette avsnittet kan man tolke to prinsipper: For det første slår man an tonen med et større fokus på hva eleven *skal bli* enn hva eleven *er* her og nå. For det andre peker avsnittet i retning av en overordnet nytteorientering.

Den generelle delen er inndelt i følgende avsnitt: *Det meiningsøkjande mennesket*, *Det skapande mennesket*, *Det arbeidande mennesket*, *Det allmenndanna mennesket*, *Det samarbeidande mennesket*, *Det miljømedvitne mennesket* og *Det integrerte mennesket*. I de ulike delene finnes normdannende setninger og sekvenser som er rettet mot eleven og dermed elevenes rolle i skolen. Under *Det meiningsøkjande mennesket* kan vi lese at "Barn og unge må både forstå moralske krav og la dei bli leiande for sin vandel" (KUF, 1996, s. 20). Videre forventes det under overskriften *Det skapande mennesket* at elevene i opplæringen skal få "lyst på livet, mot til å gå laus på det og ønske om å bruke og utvikle vidare det dei lærer." Det forutsettes at alle barn og unge er "naturleg forvitne, fabulerande og eksperimenterande". En moralsk bevissthet og en nysgjerrig og aktiv holdning legges altså til elevrollen.

I avsnittet *Det arbeidande mennesket* er det et fokus på forventninger til eleven om å lage seg gode arbeidsvaner og å gjøre en innsats: "Elevytingane er tydeleg påverka av dei

arbeidsvanane barna har lagt seg til på tidlege skoletrinn. (...) God undervisning set læring i gang – men læringa blir fullbyrda ved eigeninnsats frå eleven" (KUF, 1996, s. 28). Samtidig understrekes det klart at dette i stor grad avhenger av læreren: "Den gode læraren stimulerer denne prosessen. (...) Elevane sin hug til å prøve seg må møtast av lærarar med ei forteljarglede og uttrykksevne som held oppe dei unge si lyst til å komme vidare. Lærarane avgjer ved sin veremåte om elevane si interesse skal bestå, om elevane kjenner seg flinke og om deira iver skal vare ved." Ansvar for egen læring var et begrep som kom inn med denne læreplanen, men samtidig er det klart at normen for eleven er at dette skal skje i tett samspill med læreren som hjelper, motivator og veileder. Det peker tilbake mot de to pedagogiske tradisjonene, med vekt på den kontinentale pedagogiske tradisjonen og læreren som en normativ kraft og noe mer enn en faglig ressurs.

Dette blir særlig tydelig ved at det finnes et eget avsnitt om Læring som lagarbeid. Her slås det fast at "Lærarar er leiarar av elevane sitt arbeidsfellesskap" (KUF, 1996, s. 33). Det er snakk om "arbeidsplassar", "arbeidsmiljø", "arbeidslag" "arbeidet i klassen" og lærere som "arbeidsleiarar". Elevrollen tillegges her et medarbeiderpreg, selv om ordet "medarbeidar" ikke benyttes om elevene. Imidlertid omtales elevene som deltakere i et arbeidslag. Til elevenes rolle er det i dette perspektivet en forventning om å ta hensyn til hverandre for å skape et godt arbeidsmiljø. Under overskriften *Det samarbeidande mennesket* understrekes ansvarskomponenten i elevrollen. I avsnittet *Plikter og ansvar* legges følgende til rollen: "Elevar og lærlingar bør ta del i eit breitt spekter av aktivitetar, der alle får plikter for arbeidsfellesskapet. (...) Det inneber at elevane frå første dag i skolen – og stadig meir med aukande alder – må få plikter og givast ansvar, ikkje berre for eigen flid og framgang, men også andsynes andre elevar og medlemmene i skolefellesskapet elles" (s. 41). Videre peker man igjen på skolemiljøet som ramme for elevens læring: "Elevkulturen har klart styrande innverknad på kva skolen formår" (s. 44). I dette ligger en implisitt forventning til elevene om å opptre på en måte som bidrar til å bygge en konstruktiv elevkultur.

Som helhet bærer læreplanens generelle del et klart preg av den tradisjonelle balansen mellom nytte og dannelse som pedagogiske idealer. Nyttetilnærmingen er samtidig en del av de framhevede målsetningene om en karakterdannende opplæring i alle henseende. Selv om anslaget i dokumentets innledning peker i retning av et til dels instrumentelt nyttesyn, blir dette utlignet av tekstens avslutning: "Opplæringa skal medverke til ei karakterdanning som gir den einskilde kraft til å ta hand om eige liv, pliktkjensle for samfunnslivet og omsorg for

livsmiljøet. (...) Ei tydeleg hovudlinje i oppfostringa må vere å sameine auka innsikt, kunnskap og dugleik med sosiale krav, etisk orienteringsevne og estetisk sans. Dei unge må integrerast både personleg og i samfunnslivet på ein moralsk samanfelt måte. Opplæringa skal fremje moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verd dei lever i. Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode – å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling" (KUF, 1996, s. 50). Dette legger i og for seg nokså overveldende forventningar til elevens atferd og hva man skal ha oppnådd ved utgangen av grunnskolen, målsetningen er ambisiøs på alle borgeres vegne. Samtidig er det gjennom teksten som helhet klart understreket at dette skal skje under lærerens omsorg og kyndige ledelse, slik at elevens rolle er uløselig knyttet til lærerens rolle i skolens daglige aktivitet i diskursen som skapes i denne teksten.

4.1.5 En ny retning – Kvalitetsutvalgets virkelighet

Til grunn for skolepolitikken i 2019 ligger fortsatt Kunnskapsløftet, skolereformen fra 2006. Grunnlaget for reformen ble lagt av Kvalitetsutvalget som var aktivt fra 2001 til 2003. Utvalget la fram to NOU-er som har representert en endring i norsk skole og en dreining i en mer markedsorientert retning i skolepolitikken. Det er i utgangspunktet den samme typen ideer som dem man formelt innførte i norsk offentlig forvaltning med NOU 1989:5. I denne sammenheng har ideene en klar avsender – OECD – og et idégrunnlag særskilt rettet mot skolesektoren, ikke generelt for offentlig sektor. Utvalgets arbeid resulterte i to utredninger, som begge har kvalitet som nøkkelord. NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring* er en delutredning som konkret er rettet mot et særskilt system for vurdering, slik det var satt på planen i St. meld. 29 (1994–1995). NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* legger grunnlaget for Kunnskapsløftet som skolereform.

De to utredningene er oppsummert i St. meld. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, og sammen danner disse tre dokumentene basis for Kunnskapsløftet som utdanningsreform. Dokumentene er så nært forbundet at jeg velger å behandle dem under ett. Alle dokumentene er lagt fram under samme statsråd i løpet av én regjeringsperiode, slik at den samlede politiske ledelse på feltet, dvs. de nasjonale beslutningstakere på høyeste nivå i denne perioden, kan betraktes som kraftsenter i oversettelse av ideer. Selv om den generelle delen av læreplanen fortsatt skal ha innflytelse på hverdagen i skolen, vil det faglige arbeidet oftest ha høyest prioritet. Både lærere og elever forholder seg derfor i stor grad til de fagspesifikke

læreplanene som styringsdokumenter i hverdagen. Med Kunnskapsløftet ble det innført nasjonale vurderingssystemer og nye læreplaner i alle fag, ut fra en idé om at norsk skole ikke var god nok i den internasjonale konkurransen, med særlig vekt på OECD som premissleverandør (NOU 2002:10; St. meld. 30 (2003-2004)) og den oppvoksende generasjon som humankapital (NOU 2003:16, s. 33 ff). Utvalgets forslag ble i all hovedsak tatt til følge og legger grunnpremissene for skolen i dag.

I gjennomgangen kom det fram at det finnes en tydelig normdannende tekstsekvens. Innledningen i NOU 2002:10, Kvalitetsutvalgets første innstilling, er stilet til elevene i du-form (NOU 2002:10, s. 5). Dette er den eneste teksten i dokumentene jeg har undersøkt som er rettet direkte til elevene på en slik måte. Her er konkret formulerte forventninger om atferd og kan derfor betraktes som en rollebeskrivelse direkte fra forfatterne av dokumentet. I teksten er følgende imperativer formulert: "Du skal motiveres til å ta deg selv i bruk." "Du skal lære fag og ferdigheter." "Du skal lære å arbeide selvstendig og sammen med andre." "Benytt muligheten til å lære mest mulig og bidra til at skolen er et stimulerende arbeidsfellesskap." Videre, i en mindre bydende form, men med klare forventninger til ønsket atferd: "Å lære på kort og lang sikt betyr hardt arbeid. Derfor stiller skolen (...) krav til deg om å delta aktivt i opplæringen." Og beskrivelse av omgivelsenes karakter: "Skolen (...) er ditt arbeidssted i en meget viktig periode av ditt liv." Jeg vil poengtere at denne rollebeskrivelsen er adressert til barn ned til fem og et halvt års alder. I denne sekvensen ser det ut til at den altoverskyggende normen for elevrollen er flid, å være ambisiøs og yte sitt beste til enhver tid.

Nye begreper bidrar til å dreie skolediskursen i en ny retning. Helt sentralt er (målbare) resultater; resultatbegrepet er tilbakevendende i alle dokumentene. Utvalget understreker nødvendigheten av systematisk oppfølging av elevenes læringsresultater (NOU 2002:10, s. 17). Resultatstyringen som idé har blitt innført som prinsipp i norsk skole – "Resultatkvaliteten er det en ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet" (NOU 2003:16, s. 65). Resultatkvaliteten skal måles på ulike nivåer og ulike måter. Det foreslås et nasjonalt vurderingssystem bestående av ulike prøver og tester for elever, samt deltakelse i et antall tester i regi av OECD, hvorav særlig PISA-testen er framhevet i dokumentene. Til elevrollen legges det på denne måten et element av å være resultatleverandør, noe som også peker i retning av en medarbeiderfunksjon. Innenfor det nasjonale systemet blir det foreslått at resultater, både på nasjonalt og lokalt nivå, skal være åpent tilgjengelige for alle, helt ned til skolenivå i en felles digital portal. Det er grunn til å merke seg at Elevorganisasjonens

representant i Kvalitetsutvalget påpeker muligheten for at resultatene i slik portal vil føre til ulemper for elever, gjennom rangering av skoler og et tilhørende karakterpress (NOU 2002:10, s. 43).

Det vises til "livslang læring" som et viktig prinsipp i OECDs utdanningspolitiske rettesnorer. Effektivitet er fortsatt sentralt: "Et livslangt læringsperspektiv fordrer effektive læringsløp og smidige overganger mellom utdanningsnivåene og mellom utdanning og arbeid. (...) Livslang læring for alle forutsetter strategisk og effektiv bruk av ressurser" (NOU 2003:16, s. 45). Effektivitetsbegrepet er generelt knyttet til resultater og målesystemer, som vi har sett i forbindelse med NOU 1989:5. "Prestasjoner" er også innført som begrep, f.eks. i forbindelse med hensikten med et kvalitetsvurderingssystem: "Kvalitetsvurdering for forbedring kan blant annet begrunnes ut fra ønsker om å øke elevprestasjoner" (NOU 2002:10, s. 23). Dette sier også noe om forventningene til elevatferd – elevene skal prestere. Lærerens rolle er annerledes vektet i Kunnskapsløftet. Der skolen i grunnprinsippene for 90-tallets reformer skulle sørge for "helhetlig omsorg", skal læreren nå først og fremst sikre "læringsutbytte" (NOU 2003:16, s. 56 ff). Dersom elevene har svak indre motivasjon og liten støtte i hjemmet, skal læreren sørge for "tilstrekkelig ytre trykk i opplæringen" (St. meld. 30 (2003–2004), s. 55). Dette peker mot at også lærerne som pedagogiske praktikere og tjenesteytere må forholde seg til accountability som idé, i den forstand at de tillegges ansvar for resultatoppnåelsen. I et pedagogisk perspektiv kan dette tolkes som en dreining i retning av anglo-amerikansk tradisjon og instrumentell nytte.

Et svært sentralt begrep i Kunnskapsløftet er "kompetanse", som ikke er et nøytralt begrep, noe jeg vil komme tilbake til i analysen. Ordet forekommer totalt 1830 ganger i de tre dokumentene. Begrepet brukes både i tilknytning til hva elever skal oppnå og hva lærere trenger for å gi elevene opplæring. En uttalt målsetning med reformen er at det blant lærere skal skje "et betydelig kompetanseløft i grunnskolen" (St. meld. 30 (2003–2004), s. 24). Elevene må få kompetanse fordi det er "den viktigste innsatsfaktoren i arbeidslivet" (St. meld. 30 (2003–2004), s. 23), og fordi "kunnskap og kompetanse er mer etterspurt enn noensinne" (NOU 2002:10, s. 5). Igjen ser man en vektlegging av eleven som framtidig arbeidstaker framfor å være en nåtidig deltaker, noe som bekreftes i *I første rekke*: "Utvalget bruker kompetansebegrepet for å legge hovedvekten på det elever og lærlinger trenger for å mestre en arbeidssituasjon og for å handle riktig, og fordi kompetansebegrepet omfatter både kunnskaper, ferdigheter og holdninger" (NOU 2003:16, s. 18).

4.1.6 Eleven i spenningen mellom fellesskapsverdier og individuell prestasjon

"Arbeid" og eleven som "aktiv deltaker" er sterkt framhevet i Kunnskapsløftet. Selv om det om ungdom uttales at "Å gå på skole er en egen type aktivitet som ikke alltid lar seg sammenligne med andre aktiviteter, som for eksempel arbeid" (NOU 2003:16, s. 53), kan man i samme avsnitt lese at "På den annen side har skolegang mange fellestrekk med arbeidslivet. Elevens egen innsats og eget arbeid har stor betydning for resultatene, og læringen krever selvdisciplin og evne til å samarbeide med andre". Forventningen til eleven om å være flittig og levere resultater er altså tilbakevendende i rollebeskrivelsen.

Som nevnt i forbindelse med St. meld. 37 (1990–91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren* ble det innført et svært generelt brukerbegrep i sektoren som helhet. I dokumentene som gjelder Kunnskapsløftet er både foreldre og elever omtalt som brukere. I enkelte sammenhenger er det ikke klart hvilken av gruppene det dreier seg om. Når det refereres til brukerundersøkelser, er det i all hovedsak foreldre som regnes som brukere (St. meld. 30 (2003–2004), s. 12, s. 109, s. 111; NOU 2003:16, s. 24, s. 134). Samtidig blir elever kategorisert som brukere i forbindelse med den nettbaserte tjenesten Elevinspektørene, som skulle komme til å bli Elevundersøkelsen slik vi kjenner den i dag. Brukerbegrepet benyttet om elever blir problematisert i *I første rekke*: "I noen sammenhenger er eleven blitt forsøkt beskrevet som kunde eller bruker, men det oppleves sjelden som dekkende fordi eleven er en aktiv deltaker i å skape sin egen kompetanse, og fordi det nettopp er gjennom effektiv og kreativ bruk at kompetansen manifesterer seg" (NOU 2003:16, s. 53). Utvalget ser m.a.o. utfordringene med det generelle begrepet og understreker forbindelsen med kunderollen, men velger samtidig å holde fast ved brukerbegrepet om elever i skolen.

Elevs medvirkning er nevnt i alle dokumentene (NOU 2002:10, s. 24; NOU 2003:16, s. 63; St. meld. 30 (2003–2004), s. 54 ff). Det er delvis generelt, men hovedsakelig knyttet til medvirkning i selve opplæringen, elementer i tjenesten og tilbudet, altså brukermedvirkning. Samtidig knyttes medvirkningen også til rollen som samfunnsborger utenfor skolen, ved at det vises til elevmedvirkning som "demokratisk praksis" i forbindelse med Civic-testen som skal være et uttrykk for generelle demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger og skolen som demokratibyggende arena (NOU 2003:16, s. 51–52). Det poengteres at det har oppstått to adskilte debatter om barn og unges medvirkning – én skolerelatert og én samfunnsrelatert. I Kunnskapsløftet fokuseres det imidlertid på deltakelse i og medvirkning til individets egen læringsprosess når det gjelder elevmedvirkning i skolen. FNs

barnekonvensjon, som er inkorporert i norsk lov og en styrking av barns generelle rettigheter til medvirkning, er ikke nevnt i noen av dokumentene.

Det normative er tonet ned i dokumentene. Skolemiljøet er lite omtalt, for grunnskolen kun i sammenheng med den faglige læringssituasjonen, og i tekniske vendinger som gjelder opprettelsen av skolemiljøvalg og konkrete aktiviteter. I St. meld. 29 (1994–1995) er det uttrykt at en del av elevrollen er ansvar for seg selv og andre og respekt for sine medelever, som selvstendige verdier (pkt. 4.1.3). Når respekt for andre er nevnt i tilknytning til Kunnskapsløftet, er dette i forbindelse med å arbeide i fagene, og som en ferdighet man vil trenge senere, i arbeidslivet (St. meld. 30 (2003–2004), s. 32). Én mulig tolkning av denne vektingen er at den generelle delen av læreplanen ivaretar de normative, sosiale og moralske sidene ved opplæringen og elevens rolle. En annen tolkning er at dette betraktes som en mindre viktig verdi ved selve opplæringen enn det å bli kvalifisert som arbeidskraft og således bidra til nasjonens humankapital.

4.1.7 En utvidet elevrolle i skolen som kompleks organisasjon og organisme

Opplæringsplikten vil for de aller fleste barn innebære skoleplikt. Som tidligere nevnt, er det svært få barn i Norge som får sin opplæring andre steder enn på skolen. Det er imidlertid en kjensgjerning at mange barn og unge ikke har det bra i skolehverdagen. I 2015, for første gang, ble selve skolemiljøet utredet. Dette resulterte i en av de mest omfangsrike NOU-er siden første utgivelse i 1972: NOU 2015:2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Utredningens uttalte formål er en nasjonal mobilisering mot mobbing (NOU 2015:2, s. 17). I teksten er det eleven som står i sentrum, og det er derfor grunn til å ta med dette dokumentet i gjennomgangen. Skolevirkeligheten beskrives i dette dokumentet med et annet utgangspunkt enn i reformdokumentene og læreplanen som styringsdokument. I denne teksten er elevene først og fremst sosiale aktører, og læring betraktes både som noe mer enn fag, og i lys av omgivelsene læringen foregår i. Det er derfor interessant å undersøke om rollen elevene tillegges i dette dokumentet samsvarer med rollen ifølge Kunnskapsløftet. Elevenes rolle og rettigheter som *borgere* er sterkere til stede i dette dokumentet, ved et gjennomgående fokus på FNs barnekonvensjon. Barnekonvensjonen kommer tidlig inn i dokumentet og står helt sentralt i målsettinger for elevens psykososiale miljø (s. 43). Artikkel 12, retten til å bli hørt, er særlig vektlagt og utdypet. Denne retten settes i sammenheng med retten til brukermedvirkning: "For barn som aktive deltakere i samfunnet er elevenes

medbestemmelse gjennom skolens brukerorgan sentralt" (s. 45). Brukerbegrepet og rollen som følger med det er m.a.o. fortsatt gjeldende for elevens formelle tilknytning til skolen.

Det relasjonelle aspektet i skolen er framhevet i større grad enn i Kunnskapsløftet-dokumentene. Læreren er fortsatt omtalt som klasseleder og som en faglig ressurs og veileder, men samspillet mellom faglig og sosial trivsel er poengtert i tilknytning til lærerens rolle (NOU 2015:2, s. 121). Ifølge læreplanens generelle del er som nevnt elevens rolle tett knyttet til lærerens rolle. I *Å høre til* er lærer-elev-relasjonen som formende for elevens rolle spesielt nevnt (s. 122). Elevkulturen og eleven som en del av et sosialt samspill, er framhevet (s. 123 ff). Slik tegnes en mer mangfoldig elevrolle, hvor normene for atferd innebærer mer enn atferd direkte knyttet til det faglige arbeidet, og også innbefatter atferd utenfor undervisningssituasjonen. Barns behov for vennskap og samhørighet er grundig behandlet (s. 125 ff). Kompleksiteten i rollesamspillet mellom lærer og elev, og hvordan det i sin tur kan påvirke de respektive rollene, er også med i betraktningen: "(...) forståelsen av sin egen rolle og måten [læreren] responderer på elevers atferd på, er avgjørende for hva slags kultur som utvikler seg på skolen" (s. 166).

Elevenes medvirkning anses som en viktig ressurs i arbeidet for et godt psykososialt miljø (NOU 2015:2, s. 172). Arenaene for dette er fortsatt omtalt som brukerorganer, i form av elevrådet, skolemiljøutvalget og Elevorganisasjonen, og gjennom Elevundersøkelsen, men elevmedvirkningen understrekes som sterkere knyttet til barnet som borger enn som bruker (s. 205). Skoleplikten trekkes inn i drøftingen av elevens individuelle rett: "Utvalget understreker at det fortsatt er viktig at elevene har en individuell rett når det gjelder det psykososiale skolemiljøet. De aller fleste barn er brukere av opplæring som en offentlig tjeneste, og da er det viktig at denne tjenesten ikke skader dem. (...) Foreldrene har en straffesanksjonert plikt til å sørge for at eleven oppfyller opplæringsplikten" (s. 206). At den offentlige tjenesten opplæring under gale forutsetninger kan være potensielt skadelig for en bruker er en viktig framheving i et offentlig dokument. Det er en viktig anerkjennelse av det problematiske ved elevrollen i grunnskolen – at det er en rolle som kan potensielt er påtvunget, i den forstand at eleven ikke ønsker å være på skolen. Retten til medvirkning i skolehverdagen blir dermed særlig nødvendig å innfri, og evnen og viljen til å medvirke en viktig komponent i elevrollen.

Elevrollen innebærer også i denne sammenhengen å prestere og arbeide, men i *Å høre til* får dette en tilleggsdimensjon. Utvalget foreslår å harmonisere kravene til internkontroll i

skolemiljøet med kravene som allerede finnes i arbeidsmiljøloven (NOU 2015:2, s. 218). Elevundersøkelsen trekkes fram som et viktig kartleggingsverktøy og en del av det systematiske HMS-arbeidet i skolen. Selv om undersøkelsen fortsatt klassifiseres som en brukerundersøkelse, poengteres det at den tilsvarer en arbeidsmiljøundersøkelse (s. 292). Det minnes om at opplæringslovens § 9-A uformelt går under benevnelsen elevenes arbeidsmiljølov (s. 41). Man knytter dessuten lærernes arbeidsmiljø til skolemiljøet, altså elevenes arbeidsmiljø, i omtalen av skoleorganisasjonen og mobbing (s. 111 ff). Dette kan tolkes som en tydeliggjøring av at eleven er en annerledes bruker i et offentlig tjenesteperspektiv. Å anerkjenne at eleven har plikt til å gå på skolen for å gjøre en innsats, og at dette har enkelte trekk av å være en arbeidsplass for elevene, utvider brukerrollen til å ha trekk av en rolle som *medarbeider*, noe som i utgangspunktet ikke ligger i den generelle brukerrollen i offentlig sektor. Det kan også tolkes som en stadfesting av at et element i elevens rolle er å være *produsent* i skolen.

4.1.8 Elevrollen i policy- og styringsdokumenter oppsummert

Elevrollen slik den tegnes i de offentlige dokumentene er svært mangfoldig. Det er en rekke forventninger knyttet til elevers holdninger, opptreden og atferd i skolehverdagen. Dette er imidlertid iht. en virkelighet sett fra avstand, med blikket til politiske ledere og det byråkratiske apparatet rundt dem, som produserer disse tekstene og meningsinnholdet i dem. Med tanke på den videre undersøkelsen på bakkenivå i skoleorganisasjonen vil jeg trekke ut det jeg oppfatter som de tydeligste forventningene og bringe dem videre til praksisplan for å se om elever og lærere kjenner igjen denne elevrollen, eller om det finnes andre virkelighetsoppfatninger blant dem som lever i skolehverdagen.

Helt overordnet er det liten tvil om at skolens formål er opplæring, slik at den mest grunnleggende delen av elevrollen er å være et lærende vesen. Dette kan synes selvsagt, men likevel nødvendig å poengtere. Aktørene i organisasjonen kan ha ulike vektlegginger av hva man skal lære, og ulike oppfatninger av hvorfor man skal lære det. I denne forbindelse kan man med et framtidsrettet blikk peke på to hovedmålsetninger: for det første at man både i opplæringstiden og i framtiden skal bidra til fellesskapet og få demokratisk trening, for det andre at eleven bør være bevisst om at hun/han er en framtidig arbeidstaker. En klar forventning er at eleven skal ta ansvar, både for egen læring og for sitt bidrag til skolemiljøet. Aktiv medvirkning er også en sentral del av elevrollen slik den er beskrevet i dokumentene. Medvirkning har tre formelle forankringspunkter, som alle er omtalt i dokumentene: For det

første er medvirkning framhevet som en del av den demokratiske praksis. For det andre hører det til brukerrollen og ha et bevisst forhold til tjenesten som ytes, og til å stille krav til tjenesten for å påvirke tjenestekvaliteten positivt. For det tredje har barn en styrket borgerrettighet til medvirkning generelt, gjennom barnekonvensjonen.

Arbeid er et nøkkelord i dokumentene. Alle dokumentene legger opp til en klar forventning om å arbeide og gjøre en innsats. I læreplanens generelle del er imidlertid ikke graden av innsats presisert, arbeidsbegrepet er brukt generelt, slik at det skapes rom for ulike nivåer av innsats. Innledningen til NOU 2002:10, startskuddet for Kunnskapsløftet, skaper imidlertid en forventning om å *prestere*, i betydningen yte sitt beste. Forventningen til arbeidsinnsats synes å ha dreid i en strengere retning. Dette kan knyttes til en annen del av elevrollen – å være produsent av resultater. Det økte fokuset på resultatstyring har ført til at det ligger i forventningene til elevene at de ikke bare skal arbeide, men arbeide hardt og lære mest mulig.

Læreren rolle er tydelig framhevet i dokumentene, som elevenes omsorgsperson, motivator, miljøbygger, veileder, klasseleder og arbeidsleder. Læreren har et formelt ansvar knyttet til sitt ansettelsesforhold som offentlig tjenesteperson, noe som skaper et eget sett av rolleforventninger for læreren. Også overfor læreren gis det indirekte noen imperativer i innledning til *Førsteklasses fra første klasse*: "Skolen skal støtte deg i din personlige og sosiale utvikling og stimulere din nysgjerrighet og fantasi. Skolen skal bidra til at du ser verden utenfor. Skolen/lærebedriften skal la deg erfare at demokratiske spilleregler, kommunikasjon og konfliktløsning også er tema i den flerkulturelle norske skolen og på andre arbeidsplasser" (NOU 2002:10, s. 5). Samspillet med læreren er en del av elevrollen. For elevens del dreier forventningene seg først og fremst om å spille på lag med læreren. I dokumentene er det imidlertid tatt for gitt at læreren oppfyller forventningene som er lagt til lærerrollen. Det er i liten grad tatt høyde for at det kan være vanskelig for en elev å ha et konstruktivt samspill med en lærer som bryter med forventningene til lærerrollen. Det vil høyst sannsynlig også være variasjoner i hvordan lærere oppfatter sin rolle. Det ligger altså en form for spenning og uklarhet i elevrollen: Formelt sett er man en bruker som mottar en tjeneste. I retorikken ligger det imidlertid elementer av å være en medarbeider, ikke bare i relasjon til sine medelever, men også i relasjonen til læreren som arbeidsleder, og ved å være et aktivt leverende ledd i resultatkjeden.

4.2. FUNN I INTERVJUUNDERSØKELSEN

Formålet med intervjuundersøkelsen var todelt: For det første ville jeg undersøke om virkelighetsoppfatningen (diskursen) som skapes i policy- og styringsdokumentene stemmer overens med normer og forventninger til elevene slik de selv og lærerne oppfatter dem. For det andre ville jeg undersøke hvordan elever og lærere oppfatter elevrollen i sammenheng med markedsorienterte ideer, med særlig fokus på resultatstyring og et blikk på brukerbegrepet. For å kunne besvare spørsmålene i problemstillingen var det behov for et helhetlig bilde av det overordnede innholdet i dokumentene og å få et innblikk i elevens og lærers oppfatning om elevrollen på et generelt plan. Samtidig var det en målsetning å ikke gi for tydelige signaler om hvordan jeg tolker innholdet i dokumentene.

Det er grunn til å minne om at lærerne i utvalget er svært erfarne, alle har jobbet i skolen i rundt 20 år. Det vil si at de har erfaringer med et stort antall elever, og ikke bare dem de har rundt seg nå. Elevene har ti års erfaring med å gå på skolen, men har opplevd kun sitt eget årskull på nært hold, altså på klassenivå. Deres erfaringsgrunnlag er m.a.o. smalere enn lærernes, noe svarene naturlig nok bærer preg av. Kun én av elevene har gått hele grunnskolen på en 1–10-skole, de fire andre har opplevd å bytte skolemiljø minst en gang, fra barneskolen til ungdomsskolen. På denne måten har utvalgene erfaring med endringer i større eller mindre grad, noe som gjør at uttalelser og oppfatninger bygger på langt mer enn nåværende hverdag og den dagsaktuelle situasjonen for hver enkelt av intervjupersonene.

Det er en svært stor samstemthet i hva intervjupersonene – både elever og lærere samlet – gir uttrykk for. En av elevene har erfaringer som skiller seg litt ut sammenlignet med de fire andre fordi vedkommende går i en klasse med mange utfordringer. Likevel er grunnholdningene hos denne eleven de samme, i den forstand at synspunktene angående hva som burde vært annerledes for at klassemiljøet og arbeidsforholdene skulle vært bedre, i stor grad samsvarer med det de andre intervjupersonene oppfatter som positive mekanismer og holdninger i skolehverdagen.

4.2.1 Eleven som lærende vesen

Det er liten tvil om at intervjupersonene som samlet gruppe oppfatter eleven som et lærende vesen. Samtlige elever svarer "for å lære" på det første spørsmålet, om opplæringens formål. Alle elevene setter dessuten dette umiddelbart i sammenheng med å være en framtidig arbeidstaker, de har en klar oppfatning om at det er nødvendig å gå på skolen med tanke på et

daglig virke i voksenlivet som venter i framtiden. Også en elev som ikke er topp motivert på intervjudagen, har denne holdningen:

Guro: Hvorfor går du på skolen?

Elev B: Eh... for å lære ting... ja. Jeg vet egentlig ikke... Man går jo ikke på skolen fordi man har lyst akkurat.

Guro: Hvorfor går du på skolen de dagene du ikke har lyst?

Elev B: Må jo egentlig, vel? Hvis du skal få deg utdanning og jobb og alt det der, så må du på skolen for å lære ting.

Elevene assosierer først å lære med faglig læring, på oppfølgingsspørsmål av typen "Hva tenker du at du skal lære?", men også sosial læring og personlig utvikling kommer fort opp:

Elev D: Nå som jeg er 15 år, så vil jeg jo si at jeg går på skolen for at jeg skal få meg en utdanning, sånn generelt og for å ... kunne... vet ikke, bidra eller... ja, man må jo stå sammen i det, liksom. (...) Jeg vet jo at hvis jeg ikke hadde gått på skolen, så hadde jo ikke jeg fungert heller, egentlig. Jeg hadde jo vært *dum*, altså jeg trener jo hjernen min generelt også, når jeg går på skolen. (...) Så jeg har jo lært veldig mye om meg selv også, om hvordan jeg fungerer som læringsperson.

Elev E: Man lærer kanskje å snakke med mennesker og være med andre mennesker, da. (...) Det er kanskje mer viktig enn de andre fagene. Man må jo kunne snakke og kunne være med andre folk i livet sitt, det er viktigere enn å bare kunne noen ting.

Ingen av de spurte elevene opplever skolen kun som et oppbevaringssted, eller kun som en plikt. Det generelle inntrykket at de oppfatter opplæringsplikten som noe positivt, og at denne forpliktelsen til å lære ruster dem for livet framover. Samtidig har flere av elevene en oppfatning om at det er lærerens oppgave å vekke lærelyst.

Elev A: De som ikke liker noe på skolen, det er vel fordi de ikke skjønner det, og du kan ikke skylde på dem for det, da er det opp til læreren å forklare det bedre til dem. Og hvis de blir bedre forklart, kanskje de skjønner mer og vil starte å like det bedre.

Lærerne har også en oppfatning om elever som lærende vesener, men ser det i et større perspektiv enn elevene – både fordi lærerne er eldre og har mer erfaring, og fordi det er deres oppdrag og daglige virke å lære opp elever. Det å lære fag og god atferd generelt setter alle lærerne inn i et større og mer komplekst bilde enn elevene. Inntrykket er at lærerne i enda større grad enn å betrakte elevene som lærende vesener, ser på dem som mennesker i utvikling. Det kan være delvis knyttet til spørsmålsformuleringen, i og med at elevene ble stilt det enklere spørsmålet "Hvorfor går du på skolen?", mens det overfor lærerne også ble brukt ordet "formål", som ble noe abstrakt for elevene. Det kommer svært tydelig fram at samtlige lærere har et overordnet fokus på dannelsesaspektet i langt større grad enn selve læringen som sådan, faglig og sosialt. Elevene skal lære for å dannes: "bli gode samfunnsborgere og klare

seg i samfunnet" (Lærer E), "klare å løse problemer de støter på" (Lærer F), "se seg selv som en viktig person" (Lærer D), "få et kognitivt immunforsvar og tro på seg selv" (Lærer C), "komme gjennom grunnskolen med sjøltilliten i behold" (Lærer A), "lære seg å omgås andre mennesker og lære seg dynamikken i det å være i et samfunn med andre" (Lærer B). De er opptatt av at læringsprosesser i liten grad kan betraktes isolert fra hverandre, og ingen av lærerne anser læringsarbeid rettet mot å oppnå kompetansemål som det viktigste. Alle lærerne er opptatt av å sørge for at elevene får kunnskap, men inntrykket er at disse lærernes kunnskapsbegrep går langt ut over de definerte kompetansemålene og ferdighetene som det legges opp til i dokumentene.

Lærer B: Det er ikke bare fag, det er mange ting som skjer i det å lære fag som også gir læring på andre, mye viktigere områder.

Lærer C: Vi skal skape nysgjerrige elever, vi skal skape kunnskapsrike elever, de skal lære seg å tenke kritisk.

Lærer E: Vi har jobba mye med generell del og er veldig bevisste på at vi heller er litt mer slomsete med kompetansemål innimellom.

Lærer F: Jeg håper de synes det er moro å orientere seg i fagstoff, og at de synes det er gøy å utvikle seg og lære. (...) Men det aller viktigste for meg er at jeg kan treffe dem ti år etterpå, og så husker de at dette var en bra tid, både menneskelig og faglig, og at det kan være noe de kan bygge videre på i livene sine, da.

Oppsummert mener både elever og lærere at det å være et lærende vesen hører til elevrollen. Samtidig ser det ut til at de har en oppfatning av at å lære noe av verdi for ens egen utvikling er viktigere enn å oppnå kompetansen som er definert i de fagspesifikke læreplanene. Den instrumentelle nytteverdien av læring er knapt nevnt, og da i sammenheng med helt konkrete ferdigheter som å kunne regne med prosent eller å lære å bruke verktøy på sløyden.

4.2.2 Ansvar for egen læring og for skolemiljøet

Elevens ansvar i skolehverdagen er vektlagt i elevrollen slik den framstilles i dokumentene, både ansvaret for å lære og ansvaret for å bidra til miljøet. Inntrykket fra intervjuene er at både elever og lærere mener at dette har nær sammenheng med hva slags samspill elevene og klassen har med læreren. Det kommer klart fram at både elever og lærere oppfatter at læreren har det overordnede ansvaret og skal ha ledelsen, selv om eleven til syvende og sist har ansvaret for sin egen læring.

Elev E: Det er læreren som bestemmer det meste, da, hva vi skal gjøre og hvordan vi skal gjøre det. Og elevene, de må jo bare følge med og gjøre det de sier. (...)

Guro: Hvor mye ansvar føler du at dere har?

Elev E: Vi har jo det meste, læreren må jo prøve å lære oss ting, da, men vi må jo bestemme oss for å lære det selv også.

Elev A: De [lærerne] må jo være litt strenge, hvis du er altfor snill og lar elevene gjøre hva de vil, får du ikke gjort noe unna

Elev C: Jeg tror ikke det er *enten* eleven eller læreren som sitter med hovedansvaret, jeg tror det er litt en mellomting.

Både lærere og elever knytter det å ta ansvar til klasseledelse: at læreren må legge et grunnlag for at ansvarsfølelsen skal kunne vekkes. Det at læreren ser elevene og verdsetter dem som mennesker, og har forståelse for det som måtte finnes av utfordringer, vektlegges av alle intervjupersonene. Den eneste eleven som forteller at hverdagen er preget av et dårlig klassemiljø, Elev B, har imidlertid en opplevelse av at ansvaret for både miljø og egen læring legges på klassen selv. Samtidig er denne eleven ikke i tvil om at klassemiljø og den generelle ansvarsfølelse var bedre tidligere, da de hadde en annen lærer, fordi denne ene læreren hadde sterk positiv innflytelse. Eleven legger særlig vekt på det å bli sett for å vekke ansvarsfølelse og arbeidslyst. Det gjør også en av de andre elevene, ut fra en litt annen innfallsvinkel.

Elev B: Etter at hun slutta så har innstillinga til mange bare falt i gulvet. Det ødela for veldig mange at hun ble byttet ut, for vi ble faktisk veldig glad i henne, hun var en lærer som så oss! Da hadde vi én lærer som faktisk så oss, og som brydde seg, og som prøvde å gjøre timene gøyale. (...) I hennes timer ble klassen bedre.

Elev D: Hvis man har et veldig bra forhold med læreren, så vil man automatisk lære så sinnssykt mye mer, fordi man *vil* lære mer.

Alle lærerne oppfatter et slikt samspill som sentralt for å skape et miljø som legger til rette for at elevene skal ønske og kan få til å ta ansvar. De har særlig fokus på klasseledelse som en essensiell faktor for at elevene skal finne viljen til å ta ansvar for seg selv og fellesskapet. Samtidig er det tydelig at det er snakk om klasseledelse i interaksjon med elevene, at ledelsesfunksjonen i stor grad går ut på å få fram det beste i elevene som deltakere. Selv om det ifølge både elever og lærere er slik at det mest hensiktsmessige er at læreren er sjefen, er det en felles oppfatning i begge utvalgene at det er samspillet som avgjør hvorvidt læreren oppfattes som en *god* sjef, og som på den måten motiverer elevene til å opptre ansvarlig. Lærerne er opptatt av at elevene i grunnskolen faktisk er barn, slik at det er en balansegang hvor mye ansvar de skal få og være nødt til å ta. Flere av lærerne trekker også inn opplæringsplikten og minner om at for noen av elevene er skolen først og fremst en oppbevaringsinstitusjon, i tillegg til at alder og erfaringsgrunnlag legger enkelte naturlige begrensninger for hvor mye man kan kreve av elevene når det gjelder å ta ansvar.

Lærer D: Det blir mer og mer ditt eget ansvar å lære deg det du mener du trenger, så da må vi jo øve litt på det. Det handler jo om å få eleven til å ta ansvar for læringen sin.

Lærer B: Og så er de jo barn, så noen ganger når det går litt dårlig, så er det jo behagelig å kunne skylde at den læreren er kjip og urettferdig, men det må være lov.

Lærer E: Det å se seg selv i en større sammenheng, hvordan man virker på hverandre, og at plikter går begge veier og sånne ting, det må vi jobbe litt med.

Totalinntrykket når det gjelder ansvarsdelen av elevrollen er at viljen til å ta ansvar helt klart er til stede, men at elevene anser det som nødvendig å få hjelp av læreren til å utvikle ansvarsfølelsen, og at lærerne ser på dette som en naturlig del av sin oppgave. Elevene ser ut til å ha en oppfatning om at ansvarsfølelse og lærelyst henger sammen, og at når læren klarer å vekke en av disse egenskapene, vil den andre følge naturlig med.

4.2.3 Elevens relasjon til læreren

Som påpekt i dokumentanalysen er elevrollen og lærerrollen uløselig knyttet til hverandre, noe som bekreftes av intervjupersonene. Med unntak av én elev, som ikke var spesielt opptatt av dette, er alle de som ble intervjuet svært bevisst det relasjonelle mellom elever og lærere, og at det er en helt sentral faktor i skolehverdagen. At læreren er en sentral bidragsyter i hvordan elevene kan oppfylle forventningene som ligger til elevrollen, er en felles oppfatning. Både elever og lærere gir klart uttrykk for at det er viktig at lærerne bryr seg om elevene sine i noen grad, og at de må se hver og en av elevene som et menneske, ikke bare et hode i en klasse. Selv om "helhetlig omsorg" ikke er et begrep fra nåværende policydokumenter, ser det ut til at lærerne selv mener at de har en forpliktelse til å gi elevene en helhetlig omsorg. Et av spørsmålene dreier seg om hvorvidt man kan sammenligne lærer-elev-relasjonen med andre relasjoner mellom bruker og tjenesteyter. For elevene ble dette litt abstrakt, for de har ikke hatt så mange slike relasjoner i livet sitt, som Lærer B påpeker. Men blant lærerne er det en krystallklar felles oppfatning om at relasjonen de har til elevene, spesielt som kontaktlærer, er tettere enn andre tjenesterelasjoner. Lærerne trekker også inn forholdet til foreldrene som et element i det relasjonelle aspektet.

Lærer F: Den er tettere, og den må nesten være mye tettere, vi har jo også et omsorgs- og oppdrageransvar. (...) Man får en sånn samarbeidskultur med foreldrene som noen ganger handler om at vi blir en forlenga foreldrerolle, for når [elevene] er på skolen, så skal vi overta omsorgsrollen.

Lærer E: Man er en veldig viktig voksenperson i livene deres, da. Det er selvfølgelig litt forskjellig, det avhenger av hvor trygt og stabilt ting er hjemme, noen trenger deg mer enn andre. (...) For noen blir du kanskje den viktigste voksenpersonen en periode. (...) Jeg tenker at de må være trygge på deg og vite hvor de har deg. (...)

Guro: Mener du at den omsorgsdelen er noe annet enn opplæringsdelen?

Lærer E: Nei, det henger jo helt sammen. For uten å få til en eller annen relasjon (...) så fungerer det jo ikke, det er bare å glemme, i hvert fall i den alderen her.

Lærer A: Vi er tettere på elevene, tettere på foreldrene (...) og det påvirker jo vårt elevsyn også. Noen foreldre er kanskje litt for mye på, da, at de vil styre for mye, kanskje.

Samtidig er det tydelig at foreldrene til vanlig er på sidelinjen og ikke en del av hverdagen i skolen. Skole-hjem-samarbeidet synes å være aktivt først og fremst dersom det oppstår utfordringer, og kommer i liten grad fram som tema i svarene. Det er elevene oppmerksomheten rettes mot, som personer lærerne forholder seg til hver dag på skolen.

Lærernes generelle holdning forteller at de har en ambisjon om å se hver og en av elevene sine, og å bidra til at elevene skal få til å hente fram det beste i seg selv. De har også et tydelig ønske om at elevene skal ha en opplevelse av det samme, og at når lærere må stille krav og være strenge, eller til og med må bli sinte, skal det være på et rimelig grunnlag og ikke vilkårlige utbrudd. Akkurat på dette feltet er det en form for avvik mellom elevutvalget og lærerutvalget – alle lærerne jeg har snakket med, har en oppfatning om at dette er noe de streber etter og oftest får til. Alle elevene er opptatt av at det relasjonelle er avgjørende i opplæringen, men fire av dem opplever at en del lærere ikke fyller sin rolle slik de spurte lærerne selv opplever at de gjør. Dette kan ha flere årsaker som det ikke er mulig å finne i materialet her, og ingen av disse lærerne har noen av elevene i undersøkelsen i sine klasser. Elevene nevner relasjonens betydning i flere sammenhenger, både når det gjelder trivsel, arbeidsforhold, motivasjon og omsorg. Flere av elevene har en oppfatning om at det hender at lærere ikke liker enkelte elever, eller gir elever gode karakter fordi de liker den eleven spesielt godt, men ingen av lærerne har gitt uttrykk for at dette er verken vanlig praksis eller følelser for deres vedkommende. Elevene er opptatt av at lærere skal være omsorgsfulle og positivt innstilt for at de selv skal kunne gjøre det som forventes av dem som elever.

Elev C: Man har vel stort sett bra forhold til lærerne, jeg tenker at det er veldig viktig å ha det, så det skal bli morsommere og bedre å følge med. Man blir jo ikke engasjert i en time der man skal ha en lærer man ikke liker, liksom.

Guro: Hva slags lærere er det dere ikke liker, da?

Elev C: Lærere som bare er sure og kjefter og ser etter feil.

Elev A: Lærerne burde skjønnere eleven sin side av ting også, sånn hvis en elev er lei seg og løper ut av klasserommet (...) Det er noen ganger sånn at hvis en elev har et problem eller noe, så får de ikke den hjelpen de trenger. Jeg synes lærerne burde skjerpe seg på det.

Elev B: Vi er den dårligste klassen. Det får vi bekrefta av lærerne og alt som er. Og så får vi ikke de lærerne som bryr seg om oss.

Guro: Sier de det til dere, at dere er den dårligste klassen?

Elev B: Ja. Faktisk.

Guro: Mener de i oppførsel eller i karakterer – hva mener de?

Elev B: Oppførsel og karakterer, og at vi bråker så mye i timene og ikke gjør noen ting. Vi er ikke noen bra klasse, vi har rykte på oss.

Guro: Er det ikke sånn at lærerne spør dere "hva kan jeg gjøre med dette"?

Elev B: Nei, det er nettopp det de ikke gjør. De bare setter opp undervisningen, kjefter på oss hvis ikke vi gjør det vi skal, og satser på at vi bare gjør det. Gjør vi ikke det, så er det tydeligvis vår feil.

Det elevene beskriver kan tolkes i retning av at lærerens egen rolleoppfatning har sterk innflytelse på elevens mulighet til å oppfylle sin rolle. Lærerne i mitt utvalg er opptatt av at å skape en god relasjon først og fremst er lærerens ansvar, som voksen. De oppfatter alle klasseledelse som helt avgjørende i tillegg til omsorgen for å få dette til. Inntrykket er at lærerne i denne undersøkelsen legger mer i klasselederbegrepet enn hvordan lederspektet ved lærerrollen beskrives i dokumentene som ligger til grunn for Kunnskapsløftet. I NOU 2003:10 er læreren som leder omtalt i noen grad, men da først og fremst som veileder, arbeidsleder og faglig ressurs. Lærerne som er intervjuet her, synes å oppfatte klasseledelse som noe mer i retning av den helhetlige omsorgen, å være tydelig og skape et trygt klassemiljø. Det høres ut til at det er noe som ikke nødvendigvis er forbundet med det faglige arbeidet, men snarere er et overordnet prinsipp med et moralsk og normativt preg, som passer bedre med beskrivelsen av lærerens rolle i den generelle læreplanen. Dersom man ser elevenes utsagn over i lys av en lærerrolle som kun innebærer faglig ledelse, kan man mene at elevene har feil forventninger til lærerne, og at det er i orden å bli irettesatt når de ikke jobber hele tiden, eller er urolige og ikke følger beskjeder. Dersom man derimot ser utsagnene i tilknytning til en tanke om helhetlig omsorg, vil konklusjonen kunne være at elevene har rimelige forventninger, og at frustrasjonen de uttrykker er knyttet til å ikke få den støtten de trenger for å innfri forventningene som hører til deres egen rolle.

4.2.4 Aktiv medvirkning

Et funn i dokumentgjennomgangen er at medvirkning er sentralt i elevrollen, både som demokratitrening og ut fra brukeraspektet i rollen. I tillegg er den styrkede retten til medvirkning gjennom FNs barnekonvensjon framhevet i utredningen om skolemiljøet. Derfor var medvirkning særlig til stede i intervjuundersøkelsen, med en konkret referanse til barnekonvensjonen og lovverket, og utdyping knyttet til Elevundersøkelsen, som formelt er klassifisert som en brukerundersøkelse. Den er obligatorisk å gjennomføre hvert år for 10. trinn i grunnskolen. Det ble spurt både om medvirkning i hverdagen og om undersøkelsen,

med åpne spørsmål som kunne gi svar om elevundersøkelsen både som kanal for medvirkning og som måleverktøy.

Det er tydelig at både elever og lærere mener at elevene har en del muligheter til medvirkning, men at graden av medvirkning er for lav. I et brukerrolleperspektiv skal medvirkningens funksjon først og fremst være å bedre selve tjenestetilbudet og å ha reelle valgmuligheter. Dette ser ut til å være delvis innfridd, i den forstand at elever til en viss grad opplever å få påvirke undervisningen, og at lærere opplever at de gir anledning til dette. Elevrådet er også omtalt i de fleste intervjuene, som en kanal for medvirkning. Samtidig synes medvirkningen i stor grad å foregå på et relativt trivielt nivå. Alle intervjupersonene opplever at det gis noe anledning for elevene til å påvirke undervisningsopplegg, til å velge vurderingsform, og til å fremme konkrete forslag til skolemiljøet via elevrådet, men at det er innenfor ganske begrensede rammer, og at det ikke alltid er klart hva medvirkning faktisk er.

Lærer A: Retten til å bli hørt, jeg mener at vi tar hensyn til det. Det er jo en del de har mulighet til å påvirke. (...) Mye er lærerstyrt, men det er innimellom rom for elevmedvirkning.

Lærer F: Det kommer litt an på hvordan man forstår elevmedvirkning, for det er egentlig et litt diffust begrep, litt stort begrep.

Elev E: Som elev kan vi bare si hvordan vi vil ha prøver og sånn, vi kan ikke bestemme hva vi skal lære og hva vi skal gjøre i timene.

Når det gjelder elevrådet, er det en felles oppfatning at de er aktive og behandler reelle saker, men på et trivielt nivå av tjenesten, ikke strukturelt. Samtidig oppfattes elevrådet som demokratitrening på den måten at man får fremme saker som blir behandlet, og i mange tilfeller vedtatt. Det er imidlertid oftest praktiske anliggender, som servering i kantina, vannkoker i klasserommet og regler for skoleballet. To av elevene har selv erfaring fra elevrådet, men referer kun til praktiske saker. Samtidig forteller lærerne, som har observert elevrådsarbeid gjennom flere år, at det hender at elevene også får medvirke på et noe høyere nivå, som skolens utforming eller ordensregler.

Lærer D: En del ting skal ut på høring, altså skal ut til klassene først, og så opp i elevrådet etterpå, om det er utforming av den nye skolen som vi driver med eller uteplasser, som er slags mulighet for dem til å påvirke skolen som helhet. (...) Og så er de med på å mene ting i forhold til mobilbruk og ute og inne i friminuttene.

Det er imidlertid en utbredt oppfatning at elevene har for liten mulighet til medvirkning i skolen. For elevenes del knyttes dette for det meste til undervisning og vurdering, og de gir uttrykk for at det er stor variasjon blant de ulike lærerne de forholder seg til. De intervjuede

lærerne ser på dette i et større perspektiv, og det er flere av lærerne som konkret oppfatter at graden av reell medvirkning er altfor lav.

Lærer B: De er med på å velge litt vurderingsform, de får velge om de vil ha prøve eller oppgave med bok eller fagsamtale, sånne ting. (...) Men ellers er det ikke sånn at de har kjempemye medvirkning, synes jeg, de har *lite* medvirkning, egentlig, på det vi driver med.

Guro: [Angående Elevundersøkelsen] Hva tenker du om at medvirkning alltid er en av de indikatorene som får lavest score?

Lærer E: Jeg synes ikke det er rart. (...) Skole er på en måte noe som er påtvunget uansett. Og så tror jeg det er helt reelt at vi har mer å gå på.

Lærer C: Jeg tenker at det er veldig lite medvirkning i skolen. Hvordan skal de medvirke hvis vi har en liste over kompetansemål vi skal gjennom? Medvirkning i mine øyne ville vært hvis de hadde mer valg, at de kunne velge bort noe, så de kunne valgt det de er interessert i.

Alle ser sammenhengen mellom medvirkning som fenomen og Elevundersøkelsen, og alle har bevisste oppfatninger om den. Overordnet er det en felles oppfatning at det er positivt at elevene blir spurt og får denne anledningen til å gi anonyme opplysninger om hvordan deres skolehverdag arter seg og hvilken opplevelse de har av opplæringen. Elevene gir uttrykk for at de synes det er positivt å ha denne muligheten, og flere av elevene sier at de oppfatter temaene som relevante. Samtidig kommer det fram at det er svært ulik praksis på skolene når det gjelder både gjennomføring og rapportering tilbake til elevene. Spennet går helt fra "ikke noe forvarsel om gjennomføring, ingen tilbakemelding til elevene om hva som kom fram i undersøkelsen", til "gode forberedelser og aktiv bruk av resultatene i utviklingsarbeidet på skolen eller i klassen". Samtlige elever og lærere oppfatter undersøkelsen som svært lang³. Mange påpeker også at det er mye gjentakelse, i form av spørsmål som ligner hverandre, og at skalaen enkelte steder skifter valør, slik at elevene krysser av feil.

Elev D: Jeg merker jo noen ganger at jeg synes det blir så mange spørsmål at jeg ikke gidder å svare på alle. (...) Jeg bare trykker i vei.

Elev B: Det var veldig mange spørsmål. Og så var de innoen sånn gjentatte ganger hvor mye du trives på skolen og om du blir mobba og om du føler deg utestengt. Man gikk jo helt i surr: "Har jeg ikke svart på dette tidligere, da?"

Elev E: Jeg tror ikke den er helt nøyaktig, for det er mange som trykker på det midterste hele tiden, helt til de er ferdige. (...) Det er masse spørsmål som gjentar seg selv, bare på andre måter.

³ Elevundersøkelsen inneholder 188 spørsmål/påstander som eleven må ta stilling til ved avkryssing (ett kryss eller valg på skala) eller å ikke krysse av.

Alle lærerne er enige med elevene i denne vurderingen av undersøkelsen. I tillegg oppfatter de at elevenes svar kan være påvirket av dagsform eller hvorvidt det har skjedd spesielle saker på den aktuelle skolen i nær fortid. De nevner at det kan være ganske mange undersøkelser i perioder, slik at elevene går litt lei, og at Elevundersøkelsen derfor ikke er helt pålitelig som verktøy. Både en lærer og en elev påpeker at anonymiteten i enkelte tilfeller kan være et tveegget sverd – når enkeltelever svarer i en stor anonym undersøkelse at de faktisk blir mobbet eller mistrives sterkt på skolen, vil det ikke nødvendigvis være mulig å identifisere disse individene for å kunne sette inn tiltak. Det blir også påpekt at Elevundersøkelsen kan bli et prestasjonsrettet verktøy, på samme måte som mediene i en del kommuner har vist til resultater fra nasjonale prøver og kartleggingsprøver til å rangere skoler framfor å sette inn tiltak for elevene som har lav score.

4.2.5 Arbeide, prestere, levere – elevens daglige innsats

Ordet *arbeid* står sentralt i dokumentene, og arbeid har naturlig sammenheng med det å oppnå resultater. Også i pedagogisk perspektiv er læring et arbeid, man kan sjelden lære uten å gå aktivt inn for det. I dokumentene er det imidlertid ulike forventninger til graden av innsats. I læreplanens generelle del ligger det en klar forventning om at elevene skal være arbeidende mennesker, og felles innsats er også vektlagt, både i form av samarbeid og det å generelt bidra til å skape et godt fellesskap på skolen. I Kunnskapsløftet er det større vekt på den individuelle innsats, og ikke bare arbeide, men arbeide *hardt*. Forventningene om prestasjon er langt tydeligere her. Dette kan knyttes til den tilbakevendende medieomtalen av økende press og stress i skolen. Jeg brukte ingen av disse ordene i spørsmålene, verken prestasjon, stress eller press. Likevel var dette faktorer som var høyst til stede i intervjuene.

For elevene her synes det selvsagt at man skal gjøre en innsats og delta i noen grad mens man er på skolen. De snakker om å "følge med", "jobbe", "være engasjert i timene". Elevene går på 10. trinn og har alle søkt inntak til videregående skole 1. mars, like etter at intervjuene ble gjennomført. Derfor var de kanskje ekstra fokusert på prestasjoner på intervjudispunktet, men inntrykket var at dette hadde de vært opptatt av gjennom hele ungdomsskolen. Jeg spurte ikke om hva slags nivå de er på karaktermessig, men fikk inntrykk av at de jevnt over mestrer skolearbeidet greit. Men de er opptatt av karakterer og vurdering som fenomen, og at dette er en stressfaktor. Selv om ingen av elevene som er intervjuet her gir inntrykk av å være svært svake faglig, er det flere av dem som snakker om at det er for mye å gjøre, og at det kan være

vanskelig å henge med på kriterier og krav. Det blir også nevnt at de ser andre som strever tungt og mister motivasjonen for skolearbeid.

Elev E: Det er folk som sliter veldig mye med skolen, da, som jobber mye, men ikke får det til.

Elev C: Det er så mye, spesielt i tiende, mye stress og mye karakterer og press og sånn her, alt handler på en måte om resultatene du får. (...) Det blir litt sånn å følge noen regler, nesten, om hvordan alt skal være. Og så blir vi vurdert for hvordan vi gjør det opp til de kravene. (...) Alle elever synes jo det er altfor mye arbeid, og altfor mye lekser.

Elev B: På ungdomsskolen så kommer du, og så plutselig får du en til to prøver i uka, ofte framføringer, og det blir veldig brå overgang. (...) Det kan bli vanskelig etter hvert å henge med på neste prøve, på neste framføring, hvis du ikke har fått med deg den første delen.

Selv om elevene legger merke til andre i klassen, ser de saken fra sitt eget ståsted. De gir inntrykk av at for dem er arbeidsmengden for stor, men mulig å håndtere. Lærerne, som har fulgt mange elever gjennom mange år, ser mer alvorlig på hvordan den generelle situasjonen er. Alle lærerne beskriver et økt press på elevene, og at det er flere elever som stresser og presser seg langt for å prestere. En av lærerne beskriver høyt presterende elever som likevel er bekymret for at det ikke er bra nok. Andre beskriver hvordan de høye kravene virker demotiverende og gir elever mindre arbeidslyst enn de kunne hatt:

Lærer C: Skolen gjør dem ingen tjeneste ved å stemple dem som late og svake. Det finnes elever som virkelig er late og slappe, men det hadde vært lettere å sparke dem i ræva hvis de fikk tilbud om en aktivitet som de hadde forutsetninger for å klare. Jeg sliter med å kjeft på en elev som virkelig sliter i matte for at han er lat, fordi hver oppgave er et strev, hver oppgave er ikke noe gøy, det er en bekreftelse på at ... han titter rundt seg og ser at "de andre får det til, jeg får det ikke til".

Lærer A: Det er ingen tvil om at dropouten starter før videregående. Det er mange krav og høye krav, og mange som føler at de ikke kan oppfylle alle krava.

Alle lærerne mener at resultatfokuset skaper og forsterker det de oppfatter som en prestasjonskultur som legger en tyngre vekt på prestasjon som en av normene for elevens rolle i organisasjonen. Enkelte av lærerne gir uttrykk for at hele organisasjonshierarkiet er preget av kulturen, og at det påvirker lærerrollen, som er forbundet med elevenes rolle.

Lærer D: Nå må vi jo bremse dem. Før så satt jeg jo ofte på konferansetimer med foreldrene og sa at det er viktig å gjøre leksene og sånn. Men nå er det "ikke stress så fælt, da!". De er stressa, de er lei seg, og de føler at de ikke får det til, og de gråter hvis de får en firer, fordi de trodde kanskje de skulle få fem. (...) Mange er så redd for å ikke være bra nok at de jobber seg omtrent i hjel.

Lærer F: Vi driver en skole som er blitt mer prestasjonsretta. (...) Det er jo et paradoks at vi samtidig som vi har en prestasjonskultur som lager stress, som vi åpenbart har, og som vi prøver å tenke litt at vi ikke lager. Men jeg tror vi er med på å lage den, definitivt. For det er ikke

foreldrene som lager det, foreldrene blir jo veldig bekymra, synes de [elevene] jobber for mye med skole. (...) Vi skal på en måte hjelpe hjelpe eleven til å få resultater, og så skal jeg levere resultater sånn at skolen får gode resultater.

Lærernes oppfatning synes å være at forventningen om en arbeidsinnsats som passer for eleven, har blitt til en forventning om prestasjon. Dette er knyttet til resultatstyringen og det å fokusere på kvantifiserbare faktorer, og konkurranseelementet legger ekstra press på hva som skal oppnås av elevene. Dette omtaler lærerne både på fagnivå og på systemnivå.

Lærer C: Selv gym er ikke lenger et aktivitetsfag hvor du skal ha det gøy. Du skal ha ferdighetsprøver i alle de ulike idrettene, det er jo helt absurd. Det er så høytidelig og alvorspreget.

Lærer A: Offentliggjøring av karakterer og sånn, det har det også blitt mer av. Det er ikke så positivt, synes jeg, det kan bli litt stemplende for skoler, man får A- og B-skoler. (...) Og det er veldig mye mediafokus på resultatene på enkelte skoler og karaktersnittet står i avisene og mye sånn, jeg vet ikke hvor glad jeg er for det.

Lærer E: Jeg synes det er veldig forstyrrende at resultatene skal være offentlige, for det blir sammenligning av skoler, så blir det sånn "den kommunen scorer så høyt", ikke sant.

I Kunnskapsløftets dokumenter ser det ut til at forventningen om prestasjon er tenkt å være til elevens beste, ved at det er positivt å skape gode arbeidsvaner og et ønske å gjøre en innsats, både med skolearbeid, på andre arenaer og i senere i livet. Bivirkningen av dette synes imidlertid å være at resultatstyringen som overordnet prinsipp fører til at elevrollen får tillagt et belastende element av ansvar for å produsere resultater ikke bare til gode for seg selv og sin egen framtid, men for hele virksomheten.

4.2.6 Eleven som produsent av resultater

Elevene som er intervjuet, snakker om å jobbe, og synes i utgangspunktet å være positivt innstilt til å gjøre en innsats når de nå en gang har plikt til å få opplæring. Ingen av elevene jeg har snakket med forteller om egne stressrelaterte helseproblemer, men alle lærerne nevner erfaringer med slike utfordringer. Elevene er imidlertid svært opptatt av karakterer. Det er som nevnt mulig at de kan ha vært ekstra oppmerksomme på dette fordi de forberedte søknader til videregående skole i intervjuperioden, men ifølge lærerne er en stor andel av elevene opptatt av karakterer fra tidlig på åttende trinn. Det er først og fremst resultater i form av den løpende vurderingen elevene er opptatt av, ikke nasjonale prøver eller eksamen – naturlig nok: nasjonale prøver har de ikke på 10. trinn, og eksamen har de ennå ikke hatt erfaring med. For elevenes del synes karakterene å føre med seg en viss ambivalens. På den

ene siden er det en form for vurdering som er enkel å forstå. På den andre siden opplever de karakterene som en identitetsskapende faktor, og at vurderingene kan være litt tilfeldige.

Elev D: Vi *er* karakterene på alt.

Elev B: Jeg føler at lærerne våre bruker et slags skuffesystem. Enten havner du i den gode bunka, eller så er du midt i mellom, eller så er du i den dårlige. Du havner liksom i en av de skuffene, og det er veldig vanskelig å komme seg over i en annen en.

Elev C: Den læreren du har i faget som vurderer deg etter prøvene, har jo kriterier å jobbe ut fra, men veldig mange lærere lager jo kriteriene selv og vurderer ut fra sånn de vil at det skal være. Så vi får jo kriterier å jobbe ut fra, men de gjør det jo veldig på den måten *de* synes at det skal være, da.

Elev E: De burde kanskje ikke ha karakterer, at man heller kan snakke med læreren sånn at man vet hva slags nivå man ligger på.

Elev A: Det er ikke et sikkert system, men det er et ganske decent system å bruke, synes jeg da. (...) Men på sånne skriftlige prøver er det litt stressende å sitte der, for du tenker på hva slags karakter du vil få.

Lærerne betrakter vurdering og resultater i et større perspektiv, hvor også andre målinger er med i betraktningen. Samtlige av lærerne i undersøkelsen mener at det er et uheldig sterkt fokus på målbare resultater, og at dette gir elevene belastninger. De er langt mer opptatt av at dette er belastende for elevene enn av merarbeidet det fører til for lærerne selv, selv om resultatfokuset også har innvirkning på lærerrollen. Både elever og lærere mener at det å levere resultatene er et samarbeid, men at selve arbeidet med de konkrete leveransene som blir produsert og vurdert i stor grad ligger hos eleven. Enkelte av lærerne omtaler nasjonale prøver som et i utgangspunktet positivt verktøy for å kartlegge hvor det trengs ekstra innsats fra skolen. De er imidlertid kritiske til at resultatene offentliggjøres og brukes som kvalitetsmål for de enkelte skolene. Elevene er ikke så bevisst på skolesystemet som helhet, mens alle lærerne gir uttrykk for at det er selve resultatsystemet som legger forpliktelsen til å levere resultat på elevene. Flere av lærerne omtaler dette eksplisitt som en risikofaktor for elevenes psykiske helse.

Lærer A: Det er en del som dropper ut [fra videregående skole], og det har jo ofte sammenheng med psykisk helse, det er jo noe vi har sett mer av her også de siste åra. (...) Det er økt press på skolen, da. I de tjue åra jeg har jobba her, har jo elevene blitt mer resultatorienterte.

Guro: Hvor opplever du at det presset kommer fra?

Lærer A: Det tror jeg kommer fra hele samfunnet, jeg, fra økt oppmerksomhet på skolen og skolerresultater og gode skoler.

Lærer F: Altså, det er jo eleven som gjør alt arbeidet, det er jo eleven som jobber. Det er eleven som sitter oppe om natta og jobber, så det er helt klart eleven som leverer et sluttresultat. (...) Så måles jo vi på deres prestasjoner, så det er jo helt sært prestasjonshierarki. (...) Vi blir pressa av

vår leder, lederen blir pressa av sine overordna igjen for å levere resultater. (...) Så blir det sånn at vi uten å egentlig mene det blir med på å lage det stresset som har kommet inn i skolen, det prestasjonspresset, som vi blir litt bekymra for og sier "huffameg, det er så mye stress i skolen" og "dere må senke skuldrene", og så er vi egentlig med på å lage det hele veien.

Lærer D: De er mye mer opptatt av å prestere enn før. (...) Det er et press som har kommet et eller annet sted fra.

Guro: Hvor tror du det kommer fra?

Lærer D: Det må være fra mange kanter, men jeg tror også det er skolens feil. Vi skal dokumentere alt, og alt skal legges ut, og vi skal ha så og så mange vurderinger pr. elev pr. halvår, de blir bombardert med karakterer og vurderinger, og det er klart du blir påvirket av det. (...) Det blir for mye for elevene, å føle at de blir vurdert hele tiden.

Det synes å være en felles oppfatning blant lærerne at prestasjonspresset er en tilstand som har oppstått over tid, noe elevene naturlig nok ikke kan bedømme på samme måten. I læreplanens generelle del ligger det også et klart element av innsats i opplæringen som tjeneste, en forventning til elevrollen om å ha en positiv og aktiv innstilling til tjenesten og utbyttet av den. Utbyttet skal være både til gode for eleven selv som borger, og for samfunnet. Det som har kommet til i dokumentene som legger grunnlaget for Kunnskapsløftet, er en forventning lagt til elevrollen om leveranse i virksomheten som sådan. Elevene skal med sitt arbeid levere produkter i form av kvantitative resultater som settes inn i en konkurransefunksjon med andre skoler og til og med andre land, i OECD sitt testsystem. Flere av lærerne uttrykker bekymring for at dette overskygger idealene og dermed forventningene til elevens rolle som finnes i læreplanens generelle del. En av lærerne er særlig opptatt av hva som kan være bivirkninger av resultatfokuset.

Lærer B: Jeg tenker at det er ålreit å ha noen kartleggingsprøver, sånn at man har litt sammenligningsgrunnlag, men det er viktig at det ikke blir det eneste, og at man er åpen for at skole handler veldig mye om ting som ikke *kan* måles. Derfor blir det viktig å ikke se seg blind på de resultatene. Og hva det er man *ikke* kan bruke de resultatene til, må man være veldig bevisst på. (...) Hvis du setter en elev til å regne matte ti timer om dagen i tre uker, så vil jo den eleven sannsynligvis gjøre det bra på en mattetest. Men hvis effekten er at den eleven hater matte resten av livet, så er jo det en ganske alvorlig bivirkning, da, som ikke synes i PISA.

Måling og resultatstyring har en direkte sammenheng med effektivitetsprinsippet, og dette er helt sentralt i Kunnskapsløftet. I et pedagogisk perspektiv vil dette være knyttet til instrumentell nytte. Læreplanens generelle del har imidlertid samme formelle status som styringsdokument, og i dette dokumentet er det dannelsen og den menneskelige utvikling som er vektlagt. I policydokumentene som ligger til grunn for Reform 97 er som nevnt også effektivitet, målstyring og vurdering til stede som elementer, men i læreplanen er dette tonet ned. Selv om interesse, arbeidsvaner og egeninnsats er framhevet, tolker jeg det som forventninger som er ment for elevens beste, og i intervjuene som noe både elever og lærere

oppfatter som positive og rimelige forventninger. I Kunnskapsløftet ligger en forventning til elevene om å strekke seg langt og yte sitt beste, både med tanke på sin egen framtid og å levere resultater for å øke verdien av den norske humankapitalen og nasjonens konkurranseevne. Disse forventningene oppfattes i intervjuundersøkelsen som en belastning, og ikke en ressurs for elevene selv, både på kort og lang sikt.

4.2.7 Elevens status og plass i skoleorganisasjonen

I og med at jeg i utforskningen av elevrollen trekker inn brukerstatusen som en del av de markedsorienterte ideene, var spørsmålene formulert slik at dette kom fram. Alle elevene måtte forklare hva det generelle brukerbegrepet innebærer. I forklaringen knyttet jeg brukerbegrepet løst til kundebegrepet, men understreket at det ikke er det samme som en kunde, fordi det er en tjeneste man får fra kommunen, og ikke noe man selv har valgt å kjøpe ut fra personlige preferanser. Lærernes rolle i dette perspektivet er offentlig tjenesteperson. Elevens formelle status er helt klart underordnet læreren, det mener både elever og lærere. Det er ingen tvil om at læreren er lederen i klasserommet, og at elevene aksepterer det.

Det er heller ingen tvil om at både lærere og elever betrakter aktiviteten i skolen som et arbeidsfellesskap, og kanskje først og fremst dette. Ord som "jobbe" og "arbeid" forekommer hyppig i samtalene, i begge grupper. Med utgangspunkt i Elevundersøkelsen ble alle stilt spørsmål om de hadde noen betraktninger rundt det faktum at undersøkelsen defineres som en brukerundersøkelse, men har sterke trekk av å være en arbeidsmiljøundersøkelse. Spørsmålet var knyttet til NOU 2015:2 hvor nettopp dette er behandlet spesielt, og hvor man snakker om skolemiljøet som et arbeidsmiljø. Elevene opplever at de er i aktivitet på skolen, og ser sin egen rolle som en mottaker, men også noe mer enn bare det. Så når skolen omtales som en arbeidsplass, kommer det fram en viss dobbelthet i rolleoppfatningen.

Elev E: Det er jo litt som en jobb, på grunn av at vi må komme dit, og så drar vi hjem etter det, så vi gjør på en måte det samme hver dag som man gjør på jobb. Og man får jo kunnskap ut av det, da.

Elev B: Men det kalles jo ikke en jobb, du får ikke lønn, og du blir ikke forfremma hvis du gjør det bra, sånn egentlig.

Elev A: Jobben vår er jo å gå på skolen, på en måte. Du kan ikke kalle det ansatte, vi er ikke ansatte på skolen, men vi er der, vi må gå dit. (...) Det er jobb, for man får en oppgave å gjøre, og man gjør den.

Lærerne har et mer bevisst forhold til begrepsapparatet og en internalisert oppfatning om hva en offentlig tjenesteperson og en bruker er, men de identifiserer ikke seg selv og elevene med disse benevnelsene i hverdagen.

Lærer C: Jeg sliter med å tenke på det jeg gjør som en tjeneste. Det er for organisk, det er ikke mekanisk nok til å være en tjeneste.

Lærer E: Jeg tenker at det er en arbeidssituasjon for meg, og for elevene. Jeg tenker på det som et arbeid, jeg gjør det. Jeg tenker ikke sånne begreper som "tjenesteyting", det høres helt fjernt ut for meg. De er jo mennesker, så for meg er det viktig å se individene.

Lærer B: De er jo ikke brukere på samme måten som andre, i og med at de også må komme hit og være her. (...) De blir jo en helt annen type gruppe, fordi det er så altoppslukende i tilværelsen deres.

Det er den daglige aktiviteten lærere og elever er mest opptatt av, og relasjonene i klasserommet, ikke opplæring som tjeneste, eller elevenes framtid som arbeidstakere og samfunnsborgere. De er alle opptatt av at skolehverdagen bør være en positiv opplevelse, og at man skal lære og utvikle seg, og å bistå med dette på ulike måter for å favne flest mulig elever. Selv om elever og lærere ser saken fra ulike perspektiv, har ulike oppgaver og ulike erfaringsgrunnlag, er det overveldende samstemthet i intervjuene om at skolehverdagen er en arbeidsdag, og at det man driver med er læringsarbeid. Inntrykket er at elevene jevnt over tenker at når man først må gå på skolen, er det bra å tilegne seg en del kunnskap og gjerne bli flink hvis man får det til.

Det er tydelig at alle intervjupersonene betrakter elevens funksjon som noe mer enn en mottaker av en tjeneste. Samtidig er det klart at alle oppfatter lærerens veiledning som nødvendig for å få til det man ønsker. Dette kommer til syne på flere måter, både når de snakker om det relasjonelle, om de daglige gjøremål, og om hva opplæringen innebærer. Relasjonen med lærere kan i enkelte tilfeller oppfattes som mer i retning av familiær enn profesjonell, på godt og vondt. Elevene snakker en del om lærere man liker og ikke liker, og at de tror mange lærere kan like enkelte elever bedre enn andre.

I undersøkelsen stilte jeg alle lærerne et spørsmål om lojalitet i tillegg til de felles spørsmålene i intervjuguidene. Spørsmålet gjaldt hvor deres lojalitet ville ligge dersom de kom i en situasjon hvor de måtte velge om lojaliteten skulle tilfalle eleven eller ledelsen, det være seg ledelsen på skolen eller den politiske ledelsen. Det er ingen tvil om hvor den ligger for de intervjuede lærernes del, på tidspunktet de ble spurt.

Lærer A: [kontant, uten nøling] Eleven. Fordi det er elevene vi er her for, ikke sant, for å hjelpe og få videre. Ledelsen og kommuneledelsen ser jo ting ovenfra, selv om de også kan være på elevens parti.

Lærer B: Det er klart at i de store, alvorlige sakene er det viktig å høre på eleven, men du må kanskje ha med systemet og ledelsen for å hjelpe. (...) I litt mindre alvorlige ting, så er det lett å være lojal mot eleven, da. Jeg tenker at hvis lederen bli sur, så får jeg heller si unnskyld, da.

Lærer C: Lojaliteten min ligger hele tiden hos elevene, det er min forståelse av meg selv, samtidig som jeg må gjøre jobben min så jeg ikke blir sparka. Jeg kan jo ikke løsrive meg fra systemet jeg er en del av.

Lærer D: Hvis det handler om en elevs ve og vel, så vil jeg gjøre alt for jeg kan for at det skal tas hensyn til den eleven.

Lærer E: Jeg ser på meg selv som elevens advokat, på et vis. Jeg prøver å tale deres sak alltid, nesten. Jeg tror elevene opplever at jeg er veldig lojal, jeg tenker at det er viktig å bevare et tillitsforhold til dem.

Lærer F: Jeg er veldig elevlojal. Det kommer litt an på hva slags lojalitetskonflikt man snakker om, da, hvor alvorlig problemet er, men jeg er kompromissløst elevens advokat, har alltid vært det.

Denne holdningen til elevene sier noe om disse lærernes oppfatning av elevrollen, og at de oppfatter at læreren og elevene har en tilhørighet til hverandre som aktører i hverdagen. Ingen av lærerne svarte at de ikke kunne forestille seg en slik type lojalitetskonflikt, inntrykket var at alle hadde en eller annen form for erfaring som tilsa at høyere nivåer i organisasjonen ikke alltid oppfatter hva som er elevenes behov i visse situasjoner. Samtidig nevner to av lærerne en form for balansegang, at det kan være viktig å spille på lag med ledelsen i disse situasjonene. Imidlertid ser det også ut til at lærerne regner med ledelsen som en støtte for elevene når det er nødvendig, det er ikke slik at ledelsen blir avskrevet. Mitt inntrykk er likevel at de intervjuede lærerne opplever å være sterkere knyttet til elevene enn til ledelsen som aktører i organisasjonen.

4.2.8 Refleksjoner fra elever og lærere om utfordringer ved dagens elevrolle

Å forstå elevrollen innebærer også å peke på konkrete utfordringer ved rollen, og elementer som ikke er hensiktsmessige. Med henblikk på problemstillingen er det grunn til å se om disse elementene er forbundet til markedsorienterte ideer. Som det har kommet fram i det ovenstående, har intervjupersonene en felles oppfatning om at enkelte trekk ved elevrollen ikke fremmer god opplæring. Det som peker seg ut, er et for stort fokus på resultater og prestasjoner, og for lite elevmedvirkning. Når det gjelder det siste punktet, er det imidlertid variasjoner i svarene, noe som ser ut til å ha en viss sammenheng med at det kan være uklart hva medvirkning faktisk er, og også hva retten til medvirkning i praksis innebærer.

Elevene har forholdt seg til det samme systemet i ti år og kjenner ikke noe annet. De har dessuten i all hovedsak bare sine medelever å sammenligne med, og har beveget seg i takt med dem oppover i klassetrinnene. Når de siden de var seks år har forholdt seg til et system som de nå, i sitt siste år i grunnskolen, oppfatter at har visse mangler, er det ikke nødvendigvis enkelt å reflektere rundt hva som kan være konkrete utfordringer. Som nevnt over har de en klar oppfatning om at læreren er leder, og når lærerne er en del av systemet, er det ikke så mange alternative impulser for elevene. Så når de nevner noe som kan være en utfordring knyttet til markedsorienterte prinsipper, er det relatert til direkte spørsmål.

Guro: Hva tenker du om det, at de er så opptatt av resultater som kan telles og måles når de skal bestemme hvordan skolen skal være?

Elev C: Jeg synes de legger altfor mye vekt på det. Jeg synes de skal legge mer vekt på det vi faktisk gjør i timene og ikke legge så mye vekt på prøvene (...) Hvordan du skriver og sånn er selvsagt viktig, men om du har svart på oppgaven på riktig måte, det sier ikke så mye om hvordan du er flink i f.eks. engelsk.

Elev E: [Om elevundersøkelsen] Jeg føler egentlig at vi kan prøve på andre måter for at de skal finne ut hvordan man har det på skolen og hvordan det er der og sånn.

Guro: Hvordan tenker du at det burde vært undersøkt, da?

Elev E: Jeg vet ikke helt. Det er jo ganske vanskelig å gjøre det, da.

Lærerne, derimot, peker på konkrete normer og forventninger for elevene som er knyttet til markedsorientering. Som nevnt er alle de intervjuede lærerne svært erfarne. Alle hadde vært yrkesaktive som lærere i flere år og dermed allerede omfattende erfaring da Kunnskapsløftet trådte i kraft som reform. De har fulgt flere elevkull gjennom hele ungdomsskolen, og enkelte av lærerne har også erfaring fra mellomtrinnet (5.-7. trinn) og/eller videregående skole. De har m.a.o. et helt annet sammenligningsgrunnlag enn elevene har, og naturlig nok også et annet refleksjonsgrunnlag. Samtlige lærere har refleksjoner rundt prestasjonspress og begrensningene i kvantifiserbare målinger som verktøy. De opplever resultatfokus og den instrumentelle tilnærmingen til opplæring som lite formålstjenlig.

Lærer A er særlig opptatt av konkurranseelementet og rangering av skoler som en uheldig faktor. Denne læreren mener at offentliggjøring av resultater øker det generelle presset på elevene og heller ikke er relevant som kvalitetsmål, fordi variasjonen ofte har sterk sammenheng med helt andre faktorer enn kvaliteten på opplæringen, f.eks. demografi i skolekretsen. En del av dette er eksamensfokus, som Lærer A også oppfatter som uheldig. Det gjør undervisningen ensrettet og prestasjonsfokuset, og skaper et ekstra press:

Tilbakemeldingene blir veldig sånn framovermeldinger om hva du kan gjøre for å gjøre det enda bedre neste gang, ikke sant, resultatet skal hele tida opp, ingenting er bra nok, på en måte.

Lærer A ønsker mindre fokus på konkurranseelementet, og framhever offentliggjøring av resultater og rangering av skoler som noe man med fordel kan slutte med i skolen.

Lærer B har erfaringer med reell elevmedvirkning, og framhever elevstyrte aktiviteter som et element i Reform 97 som ble sterkt tonet ned etter Kunnskapsløftet, tilbake til "en mer gammeldags skole", som vedkommende uttrykker det.

For lenge siden hadde vi et veldig fokus på medvirkning her. (...) Elevrådet, dette var før Elevundersøkelsen, men de lagde en egen undersøkelse på skolen og møtte på personalmøte og redegjorde for svarene, hadde samarbeidsmøter med lærere og elever, diskuterte problemstillinger elevrådet løftet fram, og det var veldig spennende.

Denne læreren er også opptatt av behovet for en større bevissthet rundt alt som ikke kan måles, og de kvantitative resultatenes begrensninger. Som nevnt under pkt. 4.2.6 snakker vedkommende om bivirkninger av resultatfokuset, i tillegg nevnes at den personlige og sosiale utvikling ikke kan måles kvantitativt. Også Lærer B nevner eksamen som en usikker faktor, bl.a. pga. variasjonene i oppgavetekster fra år til år, men også fordi hvert elevkull er ulikt. Lærer B taler altså for mer reell elevmedvirkning og mindre vekt på målbare resultater.

Lærer C er blant lærerne som har svært bevisst forhold til hva som er utfordringene i elevrollen og mener at de som lærer mer gjennom praktiske aktiviteter, bør få undervisning som er tilrettelagt ut fra det. Vedkommende mener at det rådende kompetansefokuset er lite hensiktsmessig og stiller spørsmålstegn ved hvorfor det er nødvendig at alle ideelt sett skal gå ut av skolen med den samme kompetansen: "Alle kan da klare seg i livet selv om de har forskjellig kompetanse." Kompetansemålene er for mange og for urealistiske og bør reduseres i både omfang og antall, mener Lærer C, og knytter dette også til medvirkning:

Så kan de kanskje medvirke til valg av metode, men jeg synes ikke det er reell medvirkning. Medvirkning i mine øyne ville vært hvis de hadde mer valg, at de kunne velge bort noe, så de kunne valgt det de er interessert i. (...) De burde få være med å lage læreplaner. Da kunne vi begynt å snakke om medvirkning for elever, men det får de jo ikke.

Lærer C foreslår å innføre et femtimers interessebasert valgfag, hvor man trekker inn ulike grunnleggende ferdigheter, som lesing og matematikk, alt forankret i elevenes interessefelt.

Kanskje det ville være lettere for de elevene å akseptere at du må sitte stille i noen timer fordi man har noe å glede seg til hver dag når man går på skolen. Hvis en tredjedel av uka er noe man synes er kult, da blir det et helt annet liv, ikke sant, enn å ha tretten fag der man gruer seg til det

aller meste eller alt er dritt og kjedelig. De ville fått oppfylt behovene sine og da kanskje det andre.

Også denne læreren er kritisk til resultatstyringen og mener at det i stor grad er å prøve å kvantifisere ukvantifiserbare størrelser. Som Lærer B er Lærer C opptatt av at det i undervisningssituasjonen er mye som ikke kan kvantifiseres, og er også skeptisk til motivene bak kvalitetsvurderingssystemet, som vedkommende oppfatter som uredelige – at systemet angivelig er et verktøy for å forbedre opplæringen, men først og fremst dreier seg om oversikt og kontroll, m.a.o. accountability.

Lærer D peker, som de andre lærerne, på problematiske sider ved fokuset på kvantifiserbare størrelser, også i forbindelse med Elevundersøkelsen. Lærer D opplever at den er et utilstrekkelig verktøy for medvirkning, både mht. spørsmål og svaralternativer, og når det gjelder forsøket på å måle psykososiale faktorer. Denne læreren er ellers spesielt opptatt av eksamen som et fenomen som krever altfor mye oppmerksomhet, og som fører til feil fokus.

Det er én karakter, og vi bruker så himla mye tid på det i timene. (...) Og du skal vise hele pensum i løpet av fem timer.

Lærer D opplever at all den formelle og kvantitative vurderingen går på bekostning av personlig veiledning, og at det er belastende for elevene å bli vurdert kontinuerlig.

Lærer E ser utfordringer ved Elevundersøkelsen, fordi den er for lang, og fordi den blir vanskelig å svare på med ulike skalaer og ulike formuleringer av de samme spørsmålene. Også denne læreren framhever resultatstyringen som uheldig for elevene.

Karakterer synes jeg definitivt er et veldig forstyrrende element. (...) Man ser bare tall, og så glemmer man hva man egentlig skal, man skal utvikle seg, ikke sant?

Lærer E omtaler også offentliggjøringen av resultater som noe uønsket og lite relevant, og framhever underliggende faktorer, som demografi, på samme måte som Lærer A.

Lærer F mener at mye i skolen har blitt bedre med årene, men er samtidig svært kritisk til det økende prestasjonfokus i skolen, som vedkommende beskriver som et gjennomgående trekk i organisasjonen i pkt. 4.2.6. Også denne læreren framhever rangeringen av resultater som lite hensiktsmessig og ønsker mer fokus på faglig interesse uavhengig av resultater.

Stress er ikke noe bra, og jeg er ikke noe glad for den utviklinga hvor vi har veldig mange stressa ungdommer som ikke sover, og som føler at de må prestere.

Lærer F mener at prestasjonsmessige nederlag går ut over følelsen av livsmestring generelt og virker demotiverende. Vedkommende mener at prestasjonsfokus er stressfremkallende i hele organisasjonen, særlig for elevene, og ønsker større rom for å verdsette andre kvaliteter hos elevene enn evnen til å få gode karakterer eller høy score på tester.

4.2.9 Oppfatningen av elevrollen i intervjuene oppsummert

Det er en overraskende stor samstemthet i intervjumaterialet, særlig med tanke på at intervjupersonene kommer fra ti ulike skolekulturer. Hovedtrekkene som peker seg ut, er at alle elever og lærere, med unntak av én elev, mener at relasjonen mellom elev og lærer er helt avgjørende for å få utbytte av opplæringen. Samtlige intervjupersoner mener at det er for mye kvantitativ måling og vurdering. Samtlige intervjupersoner mener at det er for lav grad av medvirkning for elever. Det samlede inntrykket er at elevrollen både av elevene selv og av lærerne oppfattes delvis i tråd med elevens rolle slik den tegnes i dokumentene, men da først og fremst slik elevrollen framstår i læreplanens generelle del. Normene og forventningene som gjelder lærelyst, ansvar, arbeid og bevissthet rundt relasjoner ser ut til å bli oppfattet som hensiktsmessige og relevante. Med tanke på policydokumentene for Kunnskapsløftet, er det større avvik. Særlig når det gjelder prestasjoner og resultater synes det som om både elever og lærere i noen grad følger disse forventningene ut fra pliktfølelse, men slett ikke alltid, og at de mener at disse normene ikke er relevante for elevene, eller for å oppnå læring. Hva medvirkning angår, er inntrykket at begge utvalgene opplever en viss grad av medvirkning, men ikke nok. Lærerne gir også uttrykk for at elevene sjelden får medvirke på et høyere nivå, at det stort sett dreier seg om praktiske behov. Begge gruppene omtaler normer og forventninger som fører til utfordringer for elevene, men det er først og fremst lærerne som utdyper utfordringene med tanker om hva som burde være annerledes.

5. Analyse – drøfting av elevrollen

5.1 DISPOSISJON FOR ANALYSEN

I det følgende skal jeg drøfte funnene jeg har gjort i tekstanalysen og intervjuundersøkelsen angående elevens rolle i skolen for å svare på problemstillingen. Til grunn for analysen ligger empirien og de to institusjonelle perspektiver – myteperspektivet og kulturperspektivet – som jeg har gjort rede for i det teoretiske rammeverket. Både ideer og kultur i skoleorganisasjonen former elevens rolle i og tilknytning til organisasjonen. I denne gjennomgangen vil jeg ta som utgangspunkt at ideene både legger premisser for formell struktur og påvirker kulturen. Derfor har jeg valgt som overordnet struktur å først ta for meg myteperspektivet, og deretter kulturperspektivet. Samtidig er de to tilnærmingene i denne sammenheng forbundet med hverandre på en slik måte at jeg i noen grad vil måtte vise til kulturelle trekk i et myteperspektiv og vice versa. Dokumentene omtaler både formelle og verdimessige aspekter ved elevrollen, og de er delvis adskilt, delvis vevd inn i hverandre.

Jeg vil si noe om hva slags ideer som har blitt etterlignet for adopsjon i skolen (Meyer & Rowan, 1991). I forlengelsen av det vil jeg vise hvordan overordnede, markedsorienterte ideer har reist inn i skolen, og hvordan de påvirker elevrollen direkte ut fra formell struktur og regelverk og indirekte via lærernes mottak av ideene (Czarniawska & Jorges, 1996; Røvik, 2007). Konkrete elementer i idésettet er accountability som masteridé i form av resultat- og kvalitetsmåling, og brukerbegrepet. Jeg vil vise til den politiske ledelsens betydning som kraftsenter i oversettelsen av ideene, først i offentlig sektor i Norge generelt, og deretter i skolen som offentlig organisasjon (Selznick, 1997). I analysen betrakter jeg lærerne teoretisk som mottakere av ideene, og formelt som ansatte i skoleorganisasjonen. Jeg vil vise hvordan lærerne i undersøkelsen gir uttrykk for aksept og motstand, og at det blant lærere finnes eksempler på frikobling fra ideene (Meyer & Rowan, 1991).

Videre vil jeg analysere hvordan elevrollen er beskrevet i dokumentene ut over dette idégrunnet, i et verdiorientert perspektiv – kulturperspektivet (Christensen et al., 2015). Jeg vil vise hvilke normer og forventninger som skaper elevens formelle rolle iht. de offentlige dokumentene, både påvirket av de omtalte ideene og av andre normative og verdimessige faktorer. Ved å bruke intervjumaterialet vil jeg utdype dette og vise i hvilken grad de intervjuede elevene og lærernes personlige oppfatning av elevrollen stemmer overens

med den formelle elevrollen. Ut fra samsvar og felles oppfatninger kan man peke på mønstre som gjelder uformelle trekk ved elevrollen, elever og læreres oppfatning av identiteter i skolen, og uformelle normer og regler. Disse faktorene påvirker atferd ut fra passendelogikk (March & Olsen, 1989). Jeg vil vise at elever og lærere i undersøkelsen i bestemte situasjoner har sammenfallende passendelogikk som til dels står i strid med atferd iht. den formelle elevrollen slik den kommer til syne i offentlige dokumenter. I drøftingen vil de pedagogiske grunnsyn om dannelse og nytte i noen grad trekkes inn på grunn av lærernes formelle identitet som pedagoger i sin yrkesutøvelse.

Ut fra dette vil jeg til slutt reflektere rundt dagens elevrolle i skoleorganisasjonen. En del av dette er å diskutere hvorvidt elevenes nåværende formelle rolle og status er i tråd med barns demokratiske rettigheter som borgere og med det overordnede juridiske prinsippet om barns beste, og hvorvidt rollen er hensiktsmessig mht. å finne løsninger for utfordringer i skolen.

5.2 ELEVENES ROLLE I ET MYTEPERSPEKTIV

Myteperspektivet fokuserer på skiftende verdier og sosialt skapte normer i omgivelsene rundt organisasjonen (Christensen et al., 2015). Myter sprer seg, ofte raskt. De kan bli tatt inn i offentlige organisasjoner uten å få direkte effekt på formell struktur og regelverk, men som jeg vil vise i det følgende, er ikke dette tilfelle for skolens del. Myter har i relativt stor grad hatt betydning for skoleorganisasjonens instrumentelle trekk og dermed for elevenes formelle rolle. I min empiri kommer dette særlig tydelig fram i forbindelse med Kunnskapsløftet som reform. Den nye strukturen med et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem er fundamentert på markedsorienterte ideer og påvirker forventninger til elevenes atferd. I et myteperspektiv velger jeg å betrakte lærere som siste ledd i mottakskjeden, ikke elevene. Dette fordi lærerne formelt sett er førstelinjetjenesten i skolen og dermed nederste ledd i den formelle hierarkiske strukturen i skoleorganisasjonen. Elevene betraktes her som brukere/tjenestemottakere, som da ikke er en del av den hierarkiske strukturen. Lærerne er altså i denne sammenheng ikke å betrakte som oversettere av ideene til elevene.

5.2.1 De overordnede ideenes reise inn i skolen

Innføringen av markedsorienterte ideer i offentlig sektor er et eksempel på en myte spredt gjennom imitasjon (Meyer & Rowan, 1991). Den politiske ledelsen i Norge valgte å introdusere disse nye ideene i nasjonal styring av offentlige tjenester ut fra en tanke om økt effektivitet. I innføringen av slike ideer er det vist til forsøk i andre land (NOU 1989:5). Man

kan m.a.o. se hvordan den politiske ledelse, representert ved et regjeringsoppnevnt utvalg, setter i gang en oversettelsesprosess av en viss type ideer fra omgivelsene til norske forhold. Ideene basert på markedsorienterte løsninger dekontekstualiseres fra andre land, i en etterligningsprosess – isomorfi (Meyer & Rowan, 1991). Disse ideene blir så kontekstualisert til norsk offentlig sektor, som har sine særskilte virksomheter og formål. I denne sammenheng er det fokus på mål- og resultatstyring i offentlige tjenester som de viktigste elementene. Et element i idésettet er å omtale alle grupper av tjenestemottakere som brukere (NOU 1989:5), også i utdanningssektoren (St. meld. nr. 43 (1988–89); St. meld. 37 (1990–91)).

En videre spredningsprosess foregår deretter innad i norsk offentlig sektor til de ulike virksomhetsområder, i denne sammenheng til de offentlige tjenesteytende organisasjoner. Den nasjonale politiske ledelse er fortsatt et kraftsenter, og et nytt regjeringsoppnevnt utvalg peker ut noen satsningsområder, heriblant utdanning (NOU 1991:28). Ideene skal så gjennom en ny kontekstualiseringsprosess, denne gangen til skolen som organisasjon. Resultatstyring som prinsipp og brukerbegrepet blir slik oversatt inn i skolen ved å dekontekstualiseres fra de overordnede prinsippene for hele offentlig sektor og deretter kontekstualisert inn i skolen som organisasjon (Røvik, 2007). Kontekstualiseringen innebærer å sette ideene inn i en ny sammenheng. De offentlige policydokumentene for skolen kan betraktes som oversettelser av disse ideene inn i skolesammenheng og beskrivelser av hvordan ideene blir tatt inn i organisasjonen, og hvordan det er meningen at de skal tas i bruk. Her møter markedsideene en ny organisasjon, skolen, i Reform 97 representert av det daværende Kirke-, Undervisnings- og Forskningsdepartementet (KUF), nåværende Kunnskapsdepartementet, med sin ledelse, omtalt som "departementet" i dokumentene. Som vist i dokumentgjennomgangen blir de generelle markedsideene fra overordnet nasjonalt hold akseptert og tatt inn i den nye konteksten, i form av politikkforberedende dokumenter som gjelder utdanning spesielt (St. meld. nr. 43 (1988–89); St. meld. 37 (1990–91)).

Herfra skal ideene oversettes med tanke på innarbeiding på praksisplan. Dette er eksempel på en translasjonskjede, hvor ideene reiser mellom organisasjoner og i økende grad blir konkretisert (Czarniawska & Jorges, 1996). Man kan ikke nødvendigvis peke på enkeltpersoner som ledere og kraftsenter for translasjonen, men den til enhver tid sittende politiske ledelse vil være en slik kraft, i denne sammenheng vil det dreie seg om statsråd og departement. En del av ledelsens funksjon er å definere formålet for virksomheten, altså opplæringen og skoleorganisasjonen (Selznick, 1997). Når den politiske ledelsen definerer

formålet, legger dette premisser for aktørenes posisjoner og roller i skoleorganisasjonen, fra øverste nivå til bakkenivå, klasserommet. I den forstand synes selve formålet med opplæringen å i liten grad være endret, og lærerne i intervjuundersøkelsen som mottakere omtaler i dag Reform 97 i positive ordelag. Etter dokumentene fra 1980- og 1990-tallet å dømme, har det vært en klar vilje til å oversette markedsideer inn i offentlig sektor, men på generell basis og med liten evne til å konkretisere ideene. I *Om prinsipper og retningslinjer for en 10-årig grunnskole* er det riktignok et kort avsnitt om planer for et nasjonalt vurderingssystem, men sekvensen er lite konkret, og omtaler ikke elevene. (St. meld. 29 (1994–95), s. 49). I læreplanens generelle del som styringsdokument er det lite som peker i retning av markedsorientering, selv om det pedagogiske nytteperspektivet er synlig.

Det eneste tydelige uttrykket for konkretisering av markedsideer som påvirker elevens rolle i dokumentene fra Reform 97, er innføringen av brukerbegrepet i *Mer utdanning til flere* og i *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Imidlertid er heller ikke dette i noen særlig grad konkretisert. Hva som er årsaken, går ikke fram av dokumentene, men det er grunn til å anta at begrepet i skolesammenheng på dette tidspunktet var uvant og derfor abstrakt. Gjennom to århundrer hadde disse rollene vært definert som elever, foreldre og studenter – begreper som har hatt et velkjent innhold både for myndigheter og allmennheten. Når man i *Mer utdanning til flere* omtaler "brukermedvirkning fra foreldre, lokalmiljø, arbeidsliv og interesseorganisasjoner" (St. meld. nr. 43 (1988–89)) er dette et så vidt brukerbegrep at det kan tyde på at selve innholdet i begrepet i liten grad er reflektert rundt, og at forfatterne automatisk har integrert begrepet som en del av en adoptert terminologi tilhørende de nye ideene. I tillegg er det upresis bruk av begrepet slik det er framstilt i teorien og i *En bedre organisert stat*, i og med at lokalmiljø og arbeidsliv inkluderes i det som forutsettes å være skolens brukere, altså tjenestemottakere fra skoleorganisasjonen.

Samtidig er da altså brukerbegrepet ikke benyttet i *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole*, som ligger til grunn for Reform 97 og læreplanens generelle del. Dannelsesaspektet er dominerende i generell del av læreplanen, og markedsorientering som sådan er knapt til stede overhodet. Det klassiske nytteaspektet kan leses inn i teksten når det gjelder eleven som arbeidende menneske (KUF, 1996), men det instrumentelle nytteperspektivet i form av resultatorientering er ikke synlig som norm. Noen konkretisering av markedsorienterte ideer har altså ikke skjedd i læreplanens generelle del, og disse ideene ser ikke ut til å ha påvirket elevrollen overordnet via dette dokumentet, selv om elevene i

tidligere policydokumenter er omtalt som brukere (pkt. 4.1.2). Jeg har ikke vært i stand til å finne en åpenbar forklaring på at begrepet er utelatt i dokumentet. En mulighet kan være den samme grunnen som nevnt over, at begrepet på dette tidspunktet var så nytt i skolesammenheng at det var fremmed og dermed tryggest å utelate for å unngå uklarheter om f.eks. roller og forventninger i en stor reform. En annen mulighet kan også være at begrepet i den aktuelle sammenhengen ikke ble oppfattet som relevant av de aktører i organisasjonen som produserte dokumentet, byråkrater i KUF og statsråden selv. Dermed kan det ha vært et bevisst valg i oversettelsen å utelate begrepet i et dokument som skulle legge premisser for praksis i skolen.

5.2.2 Markedsideene oversatt til Kunnskapsløftet

I policydokumentene i forkant av Reform 97 er det ikke lett å spore oversettelsesprosessen mht. markedsideer. De ligger i bakgrunnen i noen relevante dokumenter, men i det store og hele er disse ideene lite direkte til stede, selv om målstyring er nevnt som prinsipp, og det finnes en uttalt plan om et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. I grunnlagsdokumentene for Kunnskapsløftet derimot, er markedsorienteringen tydelig i dokumentene. Det synes som at det å dreie skolen i retning av individ- og konkurranseorientering har vært et bevisst valg, med bakgrunn i vurderinger fra OECD (NOU 2002:10; NOU 2003:16). Den politiske ledelse som kraftsenter har slik sett hatt til hensikt å dreie skolen over i en retning hvor skolerresultatene er et mål for Norges nasjonale konkurranseevne og humankapital. Det representerer en omdefinering av selve formålet, noe ledelsen har mandat til (Selznick, 1997). I kontekstualiseringen ligger en antydning til et skremmebilde: Opplæring i Norge holder ikke høy nok kvalitet, Norges konkurranseevne vil svekkes, dette medfører økonomisk risiko. Skolepolitikken slik den framstår i Kunnskapsløftet er primært lagt til rette for å sikre nytte ut fra økonomiske motiver, og er i mindre grad enn tidligere rettet mot å danne gode medborgere. Det er en klar vekting til fordel for instrumentell nytte, og en nedtoning av dannelsesverdier som en del av utdanningssystemets fundament. Skolesystemets demokratiske legitimitet kan reduseres som følge av dette (Biesta, 2011a), noe jeg vil komme tilbake til. Intervjuene viser at både elever og lærere er fokusert på dannelses. Samtlige intervjupersoner framhever den sosiale læringen – alle lærerne betrakter den som viktigere enn fag. Som jeg vil vise etter hvert, kan dette peke i retning av frikobling fra ideen om instrumentell nytte og verdien av konkurranse og prestasjon.

5.2.3 Accountability som masteridé

Masterideer er som nevnt ideer som i en periode får særlig stor legitimitet og utbredelse, og virker reformutløsende i organisasjoner (Czarniawska & Jorges, 1996; Røvik & Pettersen, 2014). Jeg vil her først og fremst trekke fram accountability, sett i sammenheng med kvalitet, som en masteridé som i stor grad påvirker elevens rolle, og se på mottakelsen på bakkenivå i skoleorganisasjonen. Enkelte argumenterer med at accountability er en positiv mekanisme for brukerne, ved at de åpne systemene gjør offentlig sektor lydhør og ydmyk for borgernes ønsker og behov (Røvik & Pettersen, 2014). Imidlertid forutsetter accountability stor grad av rapportering og kontroll, noe vi vil se at har en direkte innflytelse på elevrollen, i en retning elever og lærere i intervjuundersøkelsen oppfatter som ugunstig. Ideen om kvalitet er dominerende i Kunnskapsløftet (NOU 2002:10; NOU 2003:16), og accountabilityprinsippet benyttes for å legitimere at man bruker kvantifiserbare mål som dokumentasjon for måling av kvalitet og kompetanse.

En sentral konkretisering av accountability som masteridé er det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og offentliggjøringen av resultater via Skoleporten (Røvik, 2014). Slik man organiserer tjenester og prosesser i samfunnet i dag, kan det være urealistisk å ha en innstilling om at en stor og komplisert sektor som utdanningssystemet skal være helt fri for testing og måling. Det er heller ikke sikkert at det er ønskelig, noe lærerne i undersøkelsen antyder. De er ikke nødvendigvis negative til alle måleverktøy, som f.eks. nasjonale prøver og kartleggingsprøver (pkt. 4.2.6). Det innarbeidede effektivitetsprinsippet knyttet til målstyring etter resultater som dominerer i styringen av skolen i dag, medfører imidlertid også en relativt omfattende kontroll, og dessuten rangeringer av nasjoner, fylker, kommuner og skoler. Konkurransen som verdi er altså klart til stede i opplæringssektoren (Thuen, 2017). Ideen resultatstyring påvirker elevrollen, og forventningene om å prestere og levere er konkretisert i innledningen fra NOU 2002:10. Lærerne i intervjuundersøkelsen er bekymret for belastningen disse normene påfører elevene og prøver å skjerme elevene fra et prestasjonspress de opplever som uheldig. Ideen om accountability er konkretisert (Czarniawska & Jorges, 1996), ved rangering av skoler under forutsetning av at konkurranse er en positiv drivkraft. Det er viktig å ha en høy bevissthet angående hva som skal måles, hvorfor det skal måles, hva man skal bruke tallmaterialet til, og på hvilken måte dette skal gagne elevene (Biesta, 2011a). Svarene fra elever og lærere i intervjuundersøkelsen forteller at intervjupersonene ikke opplever at måling og resultatfokus gagnar elevene, snarere tvert imot. Ideen om kvalitet som noe til enhver tid målbart ser ut til å være fremmed for lærerne

som tjenestepersoner (pkt. 4.2.8). De fokuserer i større grad på dannelsesidealer og verdier som de ikke oppfatter som målbare, og signaliserer en viss motstand mot ideene som ligger til grunn for kvalitetsvurderingssystemet.

5.2.4 Mottak av accountability og markedsorienterte ideer for øvrig

I det teoretiske rammeverket finnes dyder som oversetteren, i dette tilfellet politisk ledelse for utdanningssektoren, bør tilstrebe å følge for å lykkes med oversettelsen i mottakelsen av ideene nedover i organisasjonshierarkiet (Røvik, 2007). Min undersøkelse dreier seg om den nåværende situasjonen mht. opplevelsen og oppfatningen av elevrollen. Samtidig har det skjedd en utvikling over tid, som gjelder selve oversettelsesprosessen. Læreres, og dermed elevers, oppfatning av elevrollen kan knyttes til mottaket av translasjonen blant bakkebyråkratene. Derfor er det relevant å vise til hele prosessen. Dyden flerkontekstualitet er forbundet med kulturen i organisasjonen. Dette dreier seg altså om kunnskap om konteksten man oversetter fra og til (Røvik, 2007). I *I første rekke* vises det gjentatte ganger til OECDs rapporter og målesystemer, og via dette til skolen som en ressurs for å bedre Norges konkurransevne (NOU 2003:16). Dette tyder på en inngående kunnskap om konteksten man oversetter fra – OECDs diskurs synes å oppfattes som etablert sannhet. Når man setter innføringen av resultatstyring i sammenheng med flerkontekstualitet og betrakter ideen i lys av intervjuer med lærerne som mottakere, ser det imidlertid ut til at oversetteren har hatt mindre innsikt i konteksten det er oversatt *til*. De spurte lærerne, som alle var ansatt i skolen før Kunnskapsløftet, synes å ha en oppfatning om at ideen resultatstyring er lite relevant (pkt. 4.2.6). Det kan hende at den politiske ledelse ikke har hatt kjennskap til at denne innfallsvinkelen ville oppfattes som så lite kompatibel med praksis i skolen og med elevens rolle iht. læreplanens generelle del.

Når det gjelder dyden mot/kreativitet, har den sammenheng med den språklige og innholdsmessige framstillingen av ideene (Røvik, 2007). I dokumentanalysen ser man at retorikken i Kunnskapsløftet-dokumentene er annerledes enn i Reform 97-dokumentene. Som nevnt er markedsretorikken lite tilstede i Reform 97, og i all hovedsak som symbolfaktor, kanskje med utgangspunkt i at de overordnede ideene på nasjonalt plan fra *En bedre organisert stat* i liten grad var operasjonalisert. Et tiår senere var disse ideene godt etablert i offentlig sektor og begrepsapparatet var langt mer innarbeidet. Grunnlagsdokumentene for Kunnskapsløftet har et sterkt fokus på effektivitet og kompetanse som begreper (NOU 2002:10; NOU 2003:16; St. meld. 30 (2003–2004)). Kompetansebegrepet er viet et helt

kapittel i *I første rekke*, hvor det vises til ulike internasjonale utredninger angående ulike aspekter ved begrepet. Utvalget understreker at kompetanse er vanskelig både å måle, definere og operasjonalisere. Anbefalingene fra utvalget er likevel i stor grad fundamentert på kompetanse som begrep, og ut fra en økonomistisk tilnærming til utdanning og elevene som humankapital, og kompetansebegrepet knyttes tett til Norges konkurranseevne (Stray, 2009). Kompetanse er i dokumentene stor grad forbundet med måling og vurdering. Det er et uttalt argument at utdanningssystemet må tilpasses et samfunn som har et økt individfokus, samtidig som utvalget minner om at utdanningssystemet i stor grad påvirker samfunnet (NOU 2003:16). I intervjuene er det lite som tyder på at dyden mot/kreativitet har blitt utøvet på en virkningsfull måte. Kompetansebegrepet forekommer riktignok i intervjuene med elever og lærere, men i liten grad, og i en bredere betydning enn den økonomistiske. Effektivitet som prinsipp er helt fraværende i intervjuene.

Den tredje dyden er tålmodighet – tidsfaktoren for modning av ideene i organisasjonen (Røvik, 2007). Den politiske ledelsen innførte nasjonale prøver som en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet allerede i 2004, året etter at Kvalitetsutvalget hadde avsluttet sitt arbeid, to år før selve reformen trådte i kraft. Stortingsmeldingen som ligger til grunn for reformen ble vedtatt 2. april 2004, nasjonale prøver ble gjennomført første gang samme vår (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette vitner om en viss utålmodighet, noe som kan ha sammenheng med at det var stortingsvalg det følgende året, og at politisk ledelse ville implementere ideene mens de hadde myndighet til det. I intervjuene er nasjonale prøver et tema som går igjen. Ut fra lærernes utsagn ser det ut til at flere av dem i utgangspunktet oppfattet nasjonale prøver som en god idé, ut fra tanken om at de skulle være kartlegging for kunnskap om hvilke elever som trengte ekstra hjelp og støtte. Når resultatene fra prøvene blir brukt som en del av kvalitetsmålingen for de enkelte skoler, og satt opp mot hverandre i konkurransehenseende, er imidlertid ikke lærerne positive lenger (pkt. 4.2.6). Ut fra dette kan man trekke den konklusjon at modningen av det konkrete idéelementet nasjonale prøver har gått i en annen retning enn hva ledelsen har ønsket: Blant de intervjuede lærerne har en i utgangspunktet positiv innstilling forandret seg til skepsis overfor ideen.

Det ovenstående har direkte sammenheng med den fjerde og siste dyden, styrke, som angår det å sette seg inn i organisasjonens eksisterende interesser og kultur, og dermed normer. Det kan oppstå motstand dersom de ansatte oppfatter ideene som dårlige løsninger eller som inkompatible med gjeldende praksis og verdier (Røvik, 2007). En sterk translatør må som

nevnt ha evne til å gi gode forklaringer på ideens legitimitet, og myndighet til å overbevise om at ideene er relevante. Motstanden kan føre til avvising av eller frikobling fra ideene (Meyer & Rowan, 1991). Grunnlagsdokumentene for Kunnskapsløftet er fyldige og grundige, og i utgangspunktet kunne man tenke seg at en så solid og overbevisende argumentasjon ville skape en kime til positiv mottakelse. I dokumentempirien som gjelder elevrollen i Kunnskapsløftet, har jeg trukket fram prestasjon og leveranse som sentrale normer for elevene, samt brukerbegrepet som term. I intervjuene ser det ikke ut til at noen av disse normene oppfattes som relevante av lærerne som mottakere av ideene i organisasjonen, og de er ikke komfortable med å bli stilt til ansvar på den måten accountabilityprinsippet forutsetter (pkt. 4.2.5; 4.2.6; 4.2.8). Lærerne uttrykker i stor grad at både normene og selve brukerbegrepet er lite relevante for deres praksis. Også elevenes utsagn viser at de ikke har en positiv oppfatning om og opplevelse av disse elementene i elevrollen knyttet til opplæring som praksis. De er ikke å betrakte som mottakere av ideene på samme måten som lærerne, i og med at de ikke har formell status som ansatte eller medarbeidere. De kunne derfor tenkes å ha andre oppfatninger, og oppfatte de nevnte normene og brukerrollen som relevante. Imidlertid er det lite som tyder på dette – tvert imot synes det som om brukerbegrepet i betydningen ekvivalent til "kunde" er fremmed, og at normene om å prestere og levere oppfattes som lite motiverende. Samtidig blir medvirkningsdelen av brukerrollen verdsatt både hos lærere og elever, selv om de oppfatter graden av medvirkning som for lav (pkt. 4.2.4; 4.2.8).

5.3 ELEVROLLEN I ET KULTURPERSPEKTIV

Hittil har jeg først og fremst sett på formelle aspekter ved elevrollen som er påvirket av ideer utenfra. I dokumentene, særlig i læreplanens generelle del, er elevenes rolle nært knyttet til lærernes praksis og rolleforståelse. Innad i organisasjonen formes en kultur og uformelle normer og regler. De uformelle normene og reglene er ikke nedfelt noe sted, er ikke aktivt vedtatt og kan heller ikke vedtas å endre (Christensen et al., 2015). Derfor kan de heller ikke tolkes ut av dokumentene, som representerer formelle trekk ved organisasjonen. Man kan i høyden peke på kulturelle trekk som ser ut til å være påvirket av de formelle reglene og strukturene. Når det gjelder kulturperspektivet, vil jeg i hovedsak vise til intervjuempirien.

5.3.1 Generelt om skolekulturen slik den framtrer i intervjuene

Intervjupersonene har alle minimum ti års erfaring fra skoleorganisasjonen, men det er stort sett bare lærerne som har en bevisst opplevelse av kulturutvikling over tid. I enkelte

sammenhenger sammenligner elevene nåsituasjonen med barneskoletiden, men jevnt over svarer de ut fra hvordan de oppfatter sin rolle og omgivelsene her og nå. Tidsdimensjonen er sentral, fordi regler og standarder ofte befester seg som sedvane over tid (March & Olsen, 2004, s. 22). Felles erfaringer og utbredt samhandling blant aktørene i en organisasjon kan skape en sterk kultur. På en skole kan det oppstå en så sterk kultur at den oppfattes som en regel, og det kan ha store kostnader å bryte reglene for hva som er passende i kulturen. Ved andre enheter kan normen derimot være at aktører med ulike holdninger til reglene, kan arbeide på hver sin måte og ha ulike holdninger til styringsprinsipper og regler, uten at noen av dem oppfatter at atferden bryter med normene.

Uansett i hvilken retning kulturutviklingen går, vil kulturen påvirke atferd, holdninger og beslutninger ut fra den lokale oppfatningen om identitet/roller og regler (Christensen & Røvik, 1999). Som nevnt i teoridelen er det et relasjonelt aspekt i tilknytningen mellom brukeren og forvaltningen, i det som kalles emosjonelt arbeid (Vabø, 2014b). Innenfor pedagogikk som fagfelt, er det relasjonelle sterkt vektlagt i utgangspunktet (Imsen, 2011). Det er derfor grunn til å anta at lærere som offentlige tjenestepersoner kan være særlig preget av dette, og at det påvirker kulturen. Med tanke på de pedagogiske grunnsynene er det tydelig at lærerne i undersøkelsen er langt mer opptatt av normative aspekter ved opplæringen og dannelse enn av instrumentell nytte. Elevene er heller ikke i noen særlig grad orientert mot nytte som prinsipp, de framhever også verdier og relasjoner i langt større grad enn prestasjoner og resultatoppgåelse. (pkt. 4.2.1; 4.2.2)

Blant intervjupersonene ser det ut til at enkelte av de formelle aspektene ved elevrollen nedprioriteres, og at de er mer opptatt av normative enn regulative trekk (Scott, 2013) ved sitt daglige virke og sin formelle rolle. Flere av de formelle forventningene aksepteres og oppleves som relevante av både elever og lærere, f.eks. lærelyst, å ta ansvar, å bidra til gode relasjoner, å arbeide og å medvirke. Alle disse trekkene ser imidlertid også ut til å bli akseptert fordi de oppfattes som generelt relevante verdier, ikke bare fordi det er forventet ovenfra. Der det oppstår avvik i større eller mindre grad, er når det gjelder medvirkning og resultater/prestasjoner. Medvirkning oppfattes som et positivt fenomen, samtidig som alle intervjupersonene mener at graden av medvirkning er for lav, og at det er begrensede muligheter for å innfri disse forventningene til rollen (pkt. 4.2.4). Når det gjelder resultatorienteringen og kvantitativ måling/vurdering, er det også bred enighet om at dette er forventninger som bør tones ned, og som til og med kan ha uønskede bieffekter (pkt. 4.2.6).

5.3.2 Innflytelse fra politisk ledelse på kultur og roller

Ledelsen, i denne sammenheng den nasjonale politiske ledelse, har betydning både for spredning av ideer og for organisasjonskulturen (Selznick, 1997). Disse fenomenene er her betraktet innenfor ulike teoretiske perspektiver, men er likevel forbundet med hverandre. Ideene blir vedtatt av nasjonale myndigheter å innføre, og bidrar til å definere den formelle strukturen og styringspremissene som skaper de regulative trekkene i organisasjonen (Scott, 2013). Disse trekkene har stor grad av påvirkning på de formelle trekkene ved elevrollen. Samtidig vil mottaket av ideene påvirke kulturen i organisasjonen og hvordan aktørene forholder seg til den politiske ledelsen som målbærere for formelle regler og strukturelle forhold. Tilknytning til, motstand overfor eller frikobling fra ideene vil være en del av det som danner holdninger og verdier i organisasjonskulturen (Meyer & Rowan, 1991).

Elevene som er intervjuet, ser ut til å ha liten bevissthet om den politiske ledelse, og at nasjonale myndigheter setter premisser for deres skolehverdag. For dem synes det å være læreren som er sjefen, og som setter premisser, noe som delvis er reelt, ut fra lærerens rolle i organisasjonen (pkt. 4.2.3). Når elevene gir uttrykk for frustrasjon over lærere som skaper stress eller legger for mye press på dem for å prestere, ser de ikke ut til å være bevisste om at grunnen kan være lærernes vilje til å følge regler og formelle normer. Eksempler på slike formelle trekk kan være at lærerne godtar premisset at høyest mulig score i målinger er viktig, og følger pålegget i *Førsteklasses fra første klasse* om å arbeide hardt for å lære mest mulig (NOU 2002:10). Dette vil igjen påvirke normer oppfattet av elevene. Dersom det finnes helt frikoblede lærere som velger å se bort fra disse ideene, vil elevens oppfatning av sin rolle antakelig være lite preget av høy målbar prestasjon som forventning. Imidlertid representerer det nasjonale vurderingssystemet en kontrollmekanisme som gjør det vanskelig for lærere å frikoble seg totalt. Derfor er det en reell mulighet at elevene også oppfatter prestasjonspress fra lærere som egentlig ønsker å unngå å påvirke elevens rolleoppfatning i den retning, jf. Lærer Fs beskrivelse i pkt. 4.2.6.

Det oppstår en form for spenning i premissene som er satt gjennom dokumentene. Læreplanens generelle del er et tydelig dannelsesorientert dokument, selv om det også innbefatter nytterelaterte normer, som arbeid og ansvar (KUF, 1996). Det eksisterende nasjonale kvalitetsvurderingssystemet representerer andre verdier og en annen virkelighetsoppfatning. Det vil si at politikkgrunnlaget for skolen har vært til dels motstridende siden 2006. Spenninger ut fra motstridende hensyn vil ofte være til stede i

offentlige organisasjoner fordi de er multifunksjonelle og skal utføre mange oppgaver og tilfredsstille flere ulike behov (Christensen et al., 2015). Samtidig har denne spenningen i skolen vært svært synlig i lang tid, både i offentlige debatter, i media og i litteraturen. I intervjuundersøkelsen er den også klart til stede. Lærerne i undersøkelsen gir uttrykk for et verdisyn som i stor grad sammenfaller med synet i læreplanens generelle del, flere av dem nevner den også konkret. På den ene siden er de opptatt av dannelsesnorm, samtidig som de er like opptatt av elevene må få et visst faglig utbytte av å gå på skolen. (pkt. 4.2.1; 4.2.2). På den andre siden oppfatter de en del av kravene fra politisk ledelse, håndhevet gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, som irrelevante, og dessuten uheldige for elevenes utvikling (pkt. 4.2.5; 4.2.6; 4.2.8).

Det ser ut til at lærerne oppfatter resultatstyring delvis i strid med verdier i opplæringsloven. De støtter ikke nødvendigvis opp om påleggene, men ser ut å snarere tone ned betydningen av å prestere overfor elevene. Organisasjoner blir til institusjoner når de gjennomføres av verdier (Selznick, 1997, s. 41). Verdiene danner mønstre som skaper gruppeintegritet. I den store og komplekse organisasjonen skolen kan det oppstå flere slike mønstre, på de ulike nivåene og i de ulike enhetene. Den nasjonale politiske ledelse opprettholder kvalitetsvurderingssystemet for hele grunnskolen og dermed ideene bak dette, mens de spurte lærernes verdisyn fører til at de ikke støtter helhjertet opp om systemet og ideene. Det tyder på at det kan finnes ulike institusjonelle trekk på ulike nivåer i organisasjonen. For elevrollen har dette den konsekvensen at det kommer ulike normer og forventninger fra øverste og nederste nivå i organisasjonen, noe som kan føre til en ambivalens. Utsagnene til elevene i undersøkelsen forteller at de i utgangspunktet opplever skolegangen som noe positivt og verdifullt, samtidig som de føler seg utsatt for et leveransepress som i verste fall kan gå ut over det de verdsetter med skolen: å lære og ha gode relasjoner. Ser man dette i et brukerperspektiv, kan holdningene tolkes i retning av at de som brukere verdsetter tjenesten som sådan, men opplever kravene om personlig leveranse som urimelige ut fra hva som er tjenestens natur.

5.3.3 Identitet, roller og regler

Kultur, roller og normer er tett innvevd i hverandre og påvirker hverandre kontinuerlig (Christensen & Røvik, 1999). Disse faktorene former også hvert individs identitetsoppfatning. I tilnærmingen til passendelogikken i klasserommet er det viktig å understreke at aktørene i en organisasjon har flere identiteter (March & Olsen, 2004). Man har både en individuell og en institusjonell identitet, hvor sistnevnte er basert på felles individuelle eller

gruppeidentiteter som gir en felles normativ referanseramme: "Vi som er elever", "Vi som er lærere" – som kan utvides til den felles identiteten "Vi som jobber i klasserommet". Identitetene dannes i skjæringspunktet mellom interne og eksterne faktorer og er m.a.o. delvis selvvalgte, men også formet av omgivelsene. Når elev B snakker om at de er den dårligste klassen (pkt. 4.2.3), er dette en identitetsdannende faktor. Eleven synes å på et vis avfinne seg med den tildelte identiteten, samtidig som det er en klar oppfatning om at identiteten "en elev i den dårligste klassen" er formet av omgivelsene ved for høye krav og for lite støtte til å innfri kravene. Samtidig vil de sterkeste elevene i en slik klasse også ha identiteten "en av de flinkeste elevene i klassen", og kan også ha som en tredje identitet "en som hjelper medelever som ikke mestrer arbeidsoppgavene". I tillegg kan en elev i den samme klassen ha selvvalgte identiteter, som "den som er engasjert i samfunnsfagtimene" eller "den som er frekk mot lærerne". Og dette er bare identitetene innenfor klasserommets fire vegger. I tillegg har man relasjonelle identiteter som datter/sønn, søster/bror, venn, samt sosiale identiteter knyttet til interesser og fritidsaktiviteter, som også kan gjøre seg gjeldende på skolen. For lærerne gjelder de samme mekanismene.

Innenfor gruppeidentitetene dannes uformelle regler, i tillegg til det formelle regelverket (Christensen & Røvik, 1999). "Vi som jobber i klasserommet" er en felles identitet for elever og lærere, og i intervjuene synes det som om denne identiteten er sterkt tilstedeværende i den daglige aktiviteten. Etter intervjusvarene å dømme følger aktørene som enhetlig gruppe de formelle reglene i relativt stor grad når det gjelder normer for elevrollen. Med tanke på innstillingen til læring, ansvar og arbeid er svarene ikke særlig avvikende fra normene som uttrykkes i læreplanens generelle del (pkt. 4.2.1–4.2.3). Elev-lærer-relasjonen, som også er til stede i de offentlige dokumentene, ser ut til å være en helt sentral faktor i dannelsen av gruppeidentiteten, kanskje i større grad enn det som forutsettes i premissene fra den politiske ledelse. Det ser ut til at en uformell regel er å ikke ha som målsetning å til enhver tid yte maksimalt i arbeidet rettet mot målbare resultater. Dette kan bidra til å skape en moralsk ramme for atferd, en form for "korpssånd" i klasserommet (Christensen et al., 2015).

Medvirkning som fenomen er formelt sett i stor grad knyttet til rollen som bruker, hvor Elevundersøkelsens status som brukerundersøkelse er sentral (NOU 2015:2). Brukerrollen synes ikke å oppleves som relevant for elevene, noe som nok delvis skyldes at de ikke har særlig høy bevissthet om hva begrepets innhold egentlig er. At lærerne heller ikke opplever dette rollebegrepet som særlig relevant, er imidlertid grunn til å dvele mer ved, i og med at de

har en annen livserfaring og derfor en klarere oppfatning om hva en brukerrolle kan innebære. Lærerne har en formell rolle og identitet som tjenesteytere, men har fokus på den daglige samhandlingen i klasserommet og relasjonen til elevene, ikke på effektivitet eller målbare resultater. Regler og identiteter utvikles gjennom sosial interaksjon over tid (Christensen & Røvik, 1999). Den kontinuerlige samhandlingen i relativt tette relasjoner ser ut til å svekke relevansen av brukerbegrepet om elevrollen med tanke på lærernes refleksjoner rundt begrepet (pkt. 4.2.7). En medvirkende faktor til dette kan være at brukerrollen er uklar. I samtlige policydokumenter omfatter brukerbegrepet flere grupper enn elevene, bl.a. foreldre, som ikke er til stede i den daglige aktiviteten, og som regel er på sidelinjen så lenge det ikke oppstår spesielle utfordringer.

Elevrollen er tett knyttet til lærerrollen (pkt. 4.1.4, 4.2.3). Identiteten til lærerne i undersøkelsen er ikke "tjenesteyter". De beskriver isteden identiteter som klasseleder, veileder, oppdrager, omsorgsperson eller "en å snakke med". Det er særlig skoleplikten og forventningen om felles arbeidsinnsats som er det punktet hvor lærernes oppfatning av den daglige aktiviteten bryter med det de oppfatter som en offentlig tjeneste. Elevrollen passer sammen med brukerbegrepet i den forstand at elevene som er spurt har en nokså klar oppfatning om tjenestens formål, de tar ansvar for å få utbytte av tjenesten, har en bevisst relasjon til tjenesteyter og deltar i aktiv medvirkning (Aasbrenn, 2010). Men det å gjøre en arbeidsinnsats som blir vurdert, og forventningen om å prestere på vegne av organisasjonen, er et element som gjør at lærerne oppfatter at opplæringen skiller seg fra andre offentlige tjenester. Dersom det var en gjengs oppfatning blant lærere og elever at dette var en positiv kraft for å bygge samfunnet og en motiverende faktor for alle, kunne prestasjonsaspektet vært betraktet som ønsket. Imidlertid gis det uttrykk for at dette i all hovedsak er en belastende forventning, både blant lærere og elever (pkt. 4.2.5; 4.2.6; 4.2.8).

5.3.4 Fra kultur og identitet til atferd

I det foregående har jeg beskrevet et påvirkningsforløp på elevrollen fra øverste nasjonalt politikkkutformingsnivå, slik det framstår som ønsket i offentlige policy- og styringsdokumenter for skoleorganisasjonen. Mottaket av ideene som ligger til grunn for de beskrevne aspekter ved den ønskede elevrollen, synes imidlertid å ha ført til en oppfatning på praksisplan som avviker fra rollen som tegnes i dokumentene, blant de intervjuede elever og lærere. Som nevnt er den norske offentlige grunnskolen en stor organisasjon, og har dermed at stort antall bakkebyråkrater. Dersom de nye ideene ikke oppleves som relevante, kan dette

føre til motstand på praksisplanet (Meyer & Rowan, 1991). Jo flere som opplever ideene som lite kompatible med praksis, desto mer vil motstanden prege kulturen i organisasjonen.

I det følgende velger jeg å behandle funnene i intervjuundersøkelsen som om de var generaliserbare, av analytiske hensyn. Jeg vil igjen understreke at de elleve intervjupersonene representerer et svært lite utvalg, men mener samtidig at det store graden av samstemthet gjør det mulig å behandle funnene som analytisk generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle lærerne i intervjuundersøkelsen har jobbet i skolen siden lenge før siste reform, og flere utsagn peker mot at alle disse lærerne har hatt og har en viss motstand mot de markedsorienterte ideene i reformen, m.a.o. det som gjelder resultatstyring. Uansett om de er representative for populasjonen eller ikke, vil disse enkeltlærerne representere en del av den lokale kulturen på skolen der de er ansatt. For deres del kan dette ha ført til uformelle regler som innebærer andre normer for og forventninger til elevrollen enn det som forutsettes i dokumentene. I og med at lærerrollen er så tett knyttet til elevens rolle, og læreren i hverdagen er representant for organisasjonen, kan lærernes oppfatning ha formet elevenes rolleoppfatning i like stor grad som de formelle prinsippene og strukturene, organisasjonens instrumentelle trekk. Det blir derfor vanskelig å betrakte elevers og læreres atferd ved en aggregativ tilnærming, altså ved kun å ta med egeninteresse innenfor bestemte spilleregler i betraktningen (March & Olsen, 1989). Det er nødvendig å legge vekt på de integrative trekk – kulturen og det sosiale fellesskapet i organisasjonen.

I et kulturperspektiv vil organisasjonskulturen ha stor tyngde når det gjelder implementeringen av reformer og nye ideer (Christensen et al., 2015). Når kulturen på bakkeplan i skolen avviker fra den nasjonalt vedtatte formelle strukturen, vil det være mindre tilbøyelighet til å følge alle formelle regler og premisser for å handle ut fra egennytte. Ut fra det foreliggende datamaterialet kan det ikke sies noe om hva som faktisk var gjeldende normer i den dominerende kulturen på bakkeplan i skolen da de nye ideene ble innført i 2006, men de intervjuede lærerne signaliserer en viss motstand mot bestemte elementer som ble oversatt inn i skoleorganisasjonen: markedsorientering i form av resultatstyring. En sterk eksisterende kultur vil forme aktørenes profesjonelle identiteter som lærere og elever kan velge mellom i en gitt situasjon. De vil kunne være like opptatt av hva som oppfattes som kulturelt passende, framfor hva som er tillatt eller ikke tillatt, eller hva som er de praktiske konsekvensene av handlingene. Blant de spurte lærerne er det relativt sterk motstand mot resultatstyring i form av måling, offentliggjøring og rangering.

5.3.5 Passendelogikk blant elever og lærere

De sosiale omgivelsene har stor betydning for utvikling av identiteter på skolen og i klasserommet, og dermed for hva som oppfattes som passende. I denne dynamikken oppstår passendelogikken. Til grunn for atferd ligger lange rekker av beslutninger. Atferden oppstår ut fra hvordan man matcher regler og identiteter med situasjonene (Christensen & Røvik, 1999). Alle intervjupersonene legger vekt på sosiale forhold og samhandlingen på skolen. Når identiteter og regler er mange, og de i tillegg kan være uklare og motstridende, vil lærere og elever i en beslutningssituasjon, bevisst eller ubevisst, velge identitet og regel som matcher situasjonen. I en skolehverdag hvor man er tett på hverandre over lang tid, og tempoet ofte er høyt, kan beslutningen om valg av atferd være intuitiv uten at aktøren analyserer situasjonen i noen særlig grad, eller tenker nøye gjennom verken selve situasjonen eller alternativer. Når både elever og lærere f.eks. beskriver lærere som er strenge eller kjefter, får man inntrykk av at ingen av aktørene oppfatter dette som positiv atferd, men at det likevel er passende, i den forstand at det er vanlig og blir akseptert. Læreren velger identiteten "den (ansatte) som har autoritet", og regelen "det skal være ro i klassen". Elevene velger identiteten "underordnet", og situasjonen fører til læreratferd alle opplever som utrivelig, men samtidig passende.

I andre situasjoner vil imidlertid atferd være mindre intuitiv og skje ut fra en mer bevisst og gjennomtenkt matchingprosess. Det kan oppstå situasjoner hvor eleven ikke vil følge en formell norm for sin rolle, og læreren må ta et bevisst valg om atferd ut fra en vurdering av situasjonen, valg av identitet i situasjonen, og valg av handling ut fra identitet (March & Olsen, 2004). Et fenomen flere av intervjupersonene i begge grupper omtaler, er prestasjonspress. Å prestere for å levere resultater er en formell forventning til elevrollen (NOU 2002:10; 2003:16). Imidlertid tyder intervjuene på at det er en kultur i klasserommet hvor denne forventningen oppfattes som en belastning for eleven. I utgangspunktet kunne man tenke seg at eleven vil handle ut fra formelle regler og egennytte, at passendelogikk vil ligne konsekvenslogikk, fordi passende atferd betraktes som å strekke seg for å prestere:

- 1) Hva slags situasjon er dette? – Jeg forventes å yte maksimalt for å få gode resultater, slik at jeg bidrar til skolens samlede resultat og får gode nok karakterer til å komme inn på den videregående skolen jeg ønsker.
- 2) Hvem er jeg i situasjonen? – En elev som arbeider hardt for å oppnå resultater, og en bruker som vil få mest mulig utbytte av opplæringen for å komme inn på den skolen jeg vil.
- 3) Hva gjør en person som meg i denne situasjonen? – Strekker meg så langt jeg kan for å oppnå et godt resultat.

Imidlertid ser det ut til at de uformelle normene i klasserommet innebærer at det i en del sammenhenger forventes for mye av eleven. Et eksempel er når lærer D beskriver at elever begynner å gråte fordi de ikke evner å jobbe hardt nok (pkt. 4.2.5). Det fører til at matchingen blir annerledes:

- 1) Hva slags situasjon er dette? – Jeg forventes å yte maksimalt for å få gode resultater, men jeg er så stressa at det går ut over livskvaliteten.
- 2) Hvem er jeg i situasjonen? – En ungdom som utsettes for et for hardt press ovenfra.
- 3) Hva gjør en person som meg i denne situasjonen? – Jeg vil ikke / orker ikke yte maksimalt, men begynner å gråte foran læreren.

Elevens passendelogikk går ut på at det er passende atferd å bryte med den formelle forventningen til rollen og handle med grunnlag i andre identiteter og regler enn dem som ligger i de formelle strukturene.

Læreren må forholde seg til denne situasjonen, i sin formelle rolle som offentlig tjenesteperson. Hun/han kan handle ut fra konsekvenslogikk eller passendelogikk. Innenfor konsekvenslogikk vil læreren velge å følge formelle regler og normer ut fra hensyn til egennytte, og eventuelt trekke inn egennyttehensyn for eleven, f.eks. økt karaktersnitt. I intervjumaterialet forteller imidlertid flere lærere om forløp hvor konsekvenslogikk må vike for passendelogikk, når de beskriver at de bremser elevene (Lærer D, pkt. 4.2.5) eller gi dem beskjed om å senke skuldrene (Lærer B, pkt. 4.2.6). I slike situasjoner har elever og lærere felles passendelogikk, basert på uformelle regler i klasserommet, som går ut på at de formelle forventningene til elevens rolle er uheldige. Lærerne er i utgangspunktet underlagt et accountabilityregime og står ansvarlig for elevenes resultatoppnåelse (Røvik & Pettersen, 2014), noe Lærer F beskriver i klartekst (pkt. 4.2.5; 4.2.6). Man kunne derfor forestilt seg at de vill hatt en sterk tilbøyelighet til å handle ut fra konsekvenslogikk eller på bakgrunn av at matchingen skjer ut fra hva som er passende atferd i den formelle strukturen. Imidlertid er det i intervjuene tydelig at lærerne i situasjonene som er beskrevet, velger passende atferd ut fra registeret av uformelle regler og identiteter som henger sammen med relasjonen til elevene, ikke ut fra det formelle accountabilityansvaret.

Dette er eksempler på beslutningssituasjoner hvor valg av identitet og regler i matchingen til passende atferd bryter med formelle roller og regler. I intervjumaterialet finnes flere tydelige indikasjoner på hvordan elever og lærere forholder seg til formelle normer knyttet til elevens rolle. De formelle strukturene oppfattes som relevante i varierende grad. Både elever og

lærere har en oppfatning om at det målte, faglige utbyttet ikke alltid er viktigst, at det ikke er noe mål i seg selv å jobbe så hardt man kan til enhver tid, og at de formelle kravene er for høye (pkt. 4.2.5; 4.2.6; 4.2.8). Lærerne som offentlige tjenestepersoner gir uttrykk for at det er mange ting som er viktigere å lære enn fag, at man ikke alltid følger faglige kompetansemål, og at klasseledelse er like mye en omsorgsfunksjon som en arbeidslederfunksjon. Når man ser intervjumaterialet i sammenheng med dokumentmaterialet, er det flere av de formelle aspektene ved elevrollen som også er akseptert som normer i gruppen "vi som jobber i klasserommet". Dette gjelder både arbeid, ansvar, å bidra til en god relasjon mellom elev og lærer og å delta aktivt i medvirkning.

Den felles passendelogikken kunne stått i motsetning til brukeraspektet som en del av elevenes formelle rolle, i og med at brukere ikke er en del av hierarkiet. Uavhengig av termer vil det imidlertid som hovedregel være en felles interesse for brukere og tjenesteytere at tjenesten er så god som mulig (Vabø, 2014b). I mange tilfeller vil det også finnes felles oppfatninger om hva som er gode løsninger for å få det til. Det kan knyttes til hva lærerne svarte på det direkte spørsmålet om lojalitet (pkt. 4.2.7). Man kan i prinsippet tenke at den sterke lojaliteten kunne vært et utslag av kundeaspektet ved brukerrollen, at "kunden har alltid rett". I lys av hva jeg har funnet i det øvrige intervjumaterialet, ser jeg ikke på lojaliteten som et uttrykk for dette. Ut fra ordvalgene i utsagnene kan man betrakte lojaliteten som et utslag av helhetlig omsorg, og som et ønske om å verne elevene mot myndighetsinstanser som fra avstand ikke alltid ser hva som er best for elevene som mennesker. Lojaliteten til elevene er ekstra interessant med tanke på at offentlige tjenestepersoner forventes å være lojale overfor gjeldende politiske retningslinjer (Jacobsen, 1960; Lipsky, 2010).

At de spurte lærerne, som har den daglige kontakten med elevene, står for et slikt syn, er det grunn til å legge stor vekt på når man skal betrakte elevrollen i et organisasjonsperspektiv. Sosialisering er et sentralt element i kulturperspektivet (Christensen et al., 2015). Elevene betrakter læreren som leder (pkt. 4.2.3), og er fortsatt barn som er vant til en innstilling om at de voksne bestemmer mest. Dersom det i et lærerkollegium er en sterk kultur for å anse enkelte formelle trekk ved elevrollen som irrelevante, er det grunn til å tro at elevene kan sosialiseres inn i den samme oppfatningen. Samtidig er det mye i lærernes svar som peker i retning av at de ikke flagger slike holdninger åpenlyst, men diskré velger bort bestemte trekk ved den formelle strukturen. Derfor kan det være mulig at elevene ut fra egne erfaringer

konkluderer med det samme, uten å ha fanget opp at læreren ikke støtter opp om disse trekkene ved den formelle strukturen, f.eks. resultatstyring og prestasjon som prinsipp.

5.3.6 Hva forteller passendelogikken i klasserommet?

Kjerneelementene i passendelogikken er identitet og regler (Christensen & Røvik, 1999). I den institusjonaliserte organisasjonskulturen på praksisnivå i skolen slik den kommer til syne i intervjuundersøkelsen, synes lærere og elever å ha en sammenfallende oppfatning om at virkeligheten i klasserommet kan være annerledes enn det som forutsettes i dokumentene. Empirien viser at det finnes et tvetydig institusjonalisert syn på elevenes rolle i styrings- og policydokumentene. På den ene siden forutsetter noen av normene og forventningene til elevene at deres funksjon er å skape humankapital i samfunnet og å være rasjonelle brukere/kunder – aktører styrt av egeninteresse. På den andre siden finnes det et like tydelig normsett som er rettet mot at elevene skal dannes til gode mennesker og medborgere som handler ut fra tanken om å bidra til fellesskapet. De intervjuede elever og lærere er langt mer opptatt av det sistnevnte normsettet. De oppfatter resultatstyringen som belastende, og brukerbegrepet om elever som lite relevant.

En organisasjon er utsatt for kontinuerlig påvirkning fra omgivelsene (Christensen et al., 2015). Kulturen i grunnskolesektoren som helhet og på den enkelte skole vil påvirkes av holdninger og forventninger utenfra. Overnasjonale organer er en del av omgivelsene. Blant dem har det svært markedsorienterte OECD har blitt gitt stor innflytelse av den politiske ledelse i skolesektoren (Karlsen, 2014). Det er et sterkt resultatfokus også i media, hvor norske elevers målte resultater stadig er gjenstand for oppmerksomhet. Til tross for at resultatorienteringen er så innarbeidet gjennom mer enn et tiårs praksis, er det utbredt pedagogikkfaglig skepsis mot en slik tilnærming til opplæring (Biesta, 2011a; Haugen, 2014; Sjøberg, 2019). Slik kan lærerne som bakkebyråkrater komme i et krysspress mellom faglige trender innenfor sitt profesjonsfelt og de nasjonale formelle retningslinjene og politiske styringssignaler de forholder seg til som offentlige tjenestepersoner.

Uformelle regler læres, mens formelle regler finnes nedfelt skriftlig (March & Olsen, 2004). De uformelle reglene lever i større eller mindre grad sitt eget liv i en kontinuerlig utvikling av organisasjonens integrative trekk. Passende atferd kan altså være en intuitiv og kompleks respons i situasjoner ut fra institusjonalisering, som går på bekostning av tilpasning til nye forutsetninger (Christensen & Røvik, 1999). I skolen er de markedsorienterte ideene et

eksempel på nye forutsetninger innført i skoleorganisasjonen via Kunnskapsløftet. De intervjuede lærernes handlingslogikk ser ut til å være fundamentert i et valg om å legge mer vekt på tidligere forutsetninger – læreplanens generelle del og helhetlig omsorg som premiss. Dersom disse holdningene er utbredt på bakkeplan i skolen, vil det foregå en intern læring av at de nye forutsetningene er noe man som lærer delvis kan se bort fra. Dette vil ha innvirkning på elevrollen – hvordan elevene oppfatter sin egen rolle, og hva rollen innebærer i praksis. Elevene kan oppleve motstridende forventninger i sin egen rolle. På den ene siden blir de som brukere skjermet av lærere som toner ned fokuset på resultater og prestasjon, og legger vekt på dannelse og verdier framfor instrumentell nytte mht. utbyttet av tjenesten. Samtidig er 10.-trinns elevene klar over at svake resultater kan koste dem en plass på ønsket videregående skole, og at skolen deres blir framhevet som en "B-skole" i media og omgivelsene forøvrig.

Passendelogikk dreier seg om tolkning av handling (March & Olsen, 2004). Ved å kartlegge utslag av passendelogikk på praksisplan i skoleorganisasjonen kan man skissere forklaringer på handlinger og beveggrunnene for handlingene. Empiriske mønstre kan si noe om i hvilken grad reformer er vellykkede og hvordan nye regulative trekk i en organisasjon passer sammen med eksisterende normative og kognitive trekk (Scott, 2013). Lærerne i intervjuundersøkelsen synes å ha hatt en positiv innstilling til regulative trekk før innføringen av resultatstyring. De opplever de nye regulative trekkene som mindre relevante, og til dels inkompatible med en del av de normative trekkene fra før Kunnskapsløftet. Det er grunn til å framheve at det er resultatstyringen som trekkes fram som et problematisk strukturelt trekk (pkt. 4.2.5; 4.2.6). Andre sentrale markedsorienterte trekk, som vinklingen av kompetansebegrepet, brukerbegrepet og testing av elever for kartlegging, blir ikke oppfattet som irrelevante i samme grad. På bakgrunn av funnene som gjelder valg av identitet og regler for handling, oppfatter jeg at de spurte lærerne er delvis frikoblet fra resultatstyring som idé, ut fra hensyn til elevene og hvilken betydning resultatstyringen har for elevrollen.

Bakkebyråkraters profesjonsutøvelse er ofte preget av skjønnsmessige tilpasninger av (tildels motstridende) mål og premisser gitt ovenfra (Vabø, 2014b). For lærere er dette kanskje ekstra framtreddende, i og med at de forholder seg til brukerne daglig, ofte gjennom flere år. Samspillet mellom elev- og lærerrollen er nesten familiært i følge beskrivelsene fra elever og lærere i intervjuundersøkelsen, selv om relasjonen også synes å ha et nokså profesjonelt preg. Samtidig befinner rollene seg i et grenseland på grunn av kombinasjonen av arbeid og omsorg over lang tid. Regler for hva som er passende er tilbøyelige til å utvikle seg ut fra oppsamlet

erfaring i bestemte situasjoner over lang tid (March & Olsen, 2004, s. 22). Klasseromssituasjonen er et eksempel på en type situasjon hvor både lærere og elever har anledning til å få akkumulert erfaring over tid, og slik utvikle en felles passendelogikk i møte med fenomener begge gruppene erfarer daglig. Prestasjon for resultater er eksempel på et slikt fenomen. Også andre offentlige tjenester styres etter resultatmål, så andre tjenesteytende organisasjoner i offentlig sektor kan i så måte være preget av målbare størrelser. Det som er spesielt i tilfellet skolen, er at det i stor grad er brukerne som får selve arbeidsbyrden med å produsere og levere resultatene som virksomheten måles etter (Haugen, 2014). Slik sett kan det være en mulighet at ikke bare elevene sosialiseres inn i lærernes oppfatninger, men at lærerne også påvirkes av hva de ser, hører og opplever at elevene uttrykker om sin rolle.

5.4 MEDVIRKNING OG DEMOKRATI RELATERT TIL MARKEDSIDEENE

Sentralt i elevrollen iht. læreplanens generelle del og opplæringsloven er dannelsen som borger og opplæring i demokratisk medborgerskap (KUF, 1996; Opplæringslova § 1-1). Med bakgrunn i utsagnene fra elevene og lærerne i undersøkelsen er inntrykket at lærerne frikobler seg fra resultatstyring som idé, ut fra en tanke om at å gå på skolen er langt mer enn effektiv læring og å få et målbart utbytte av opplæringen i form av kvantifiserbare resultater. Derfor oppfatter de intervjuede lærerne sin profesjonsutøvelse som langt mer enn overholdelse av accountabilityansvaret. Det har betydning for den uformelle elevrollen. Selv om Kunnskapsløftets policydokumenter framholder at resultatstyringen er til elevenes beste, er dette noe verken de spurte elevene eller lærerne ser ut til å bifalle. Selv om det bare er lærerne som bruker begrepet dannelse, er det tydelig at det er dannelsen alle de spurte er mest opptatt av, ikke den instrumentelle nytteverdien av opplæringstjenesten. I læreplanens generelle del er dannelse nært knyttet til demokrati: "(...) den danninga alle må vere fortrulege med om samfunnet skal bli verande demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige" (KUF, 1996, s. 38). Man kan imidlertid stille spørsmål om hvorvidt en markedsorientert opplæring er i tråd med ideer om medborgerskap og demokrati, særlig med tanke på at lærerne i intervjuene er så pass kritiske til det markedsorienterte fokuset (pkt. 4.2.8).

5.4.1 Medvirkning satt i system?

Medvirkning i opplæringen er en del av den demokratiske oppdragelsen, og begge disse elementene er en del av formålsparagrafen: "Opplæringa (...) skal fremje demokrati (...). Dei [elevane] skal ha medansvar og rett til medverknad" (Opplæringslova, § 1-1). I undersøkelsen ser vi at de spurte elevene oppfyller disse forventningene: De er innstilt på å selv gjøre en

innsats for god kvalitet på tjenesten, at de er villige til å ta ansvar for sin egen læring, og er aktive i relasjonsbygging og medvirkningsprosesser. Brukerbegrepet er i utgangspunktet også en del av markedsterminologien (Pollitt, 2003), men i funnene fra intervjuene ser begrepet ut til å være løsrevet fra resultatstyring som idé i klasserommet. Det synes mer å være et noe abstrakt begrep som verken elever eller lærere har noen sterk bevissthet om, men som i for seg er akseptert fordi det har liten praktisk betydning. Med utgangspunkt i skoleplikten som en borgerplikt, ligger det en dobbel rett til medvirkning i elevrollen: Medvirkning som borger, med bakgrunn i barnekonvensjonen og lovverket, og medvirkning som bruker av opplæringstjenesten. Lærerne gir uttrykk for at de mener at elevene har for lav grad av og for få muligheter til medvirkning (pkt. 4.2.4). Med tanke på et tradisjonelt brukerperspektiv beskriver imidlertid både elever og lærere at elevene har en viss grad av påvirkning på sin individuelle tjenesteleveranse, med tanke på at de får valgmuligheter når det gjelder arbeidsmetoder og vurderingsform. Når man tar de omfattende rettighetene til medvirkning med i betraktningen, sammen med opplæringsplikten, kan det argumenteres for at elevmedvirkning bør betraktes som noe mer enn brukerinnyflytelse (NOU 2015:2).

Det er tydelig at både elever og lærere mener at elevene har lite medvirkning på strukturelt nivå – f.eks. det som i *En bedre organisert stat* omtales om "tilbakeføring av erfaring for å påvirke tjenestetilbudet" (NOU 1989:5, s. 68). I og med at elevene har en mer omfattende rolle, som også innbefatter et medarbeiderskap og forventninger om aktive resultatleveranser, blir også medvirkningsaspektet mer komplekst og innbefatter et element av demokratisk deltakelse (Backe-Hansen, 2010). Et eget punkt i *Kultur for læring* dreier seg om elevers og læringers medvirkning, og setter Elevundersøkelsen⁴ i sammenheng med demokratisk praksis i skolen (St. meld. nr. 30 (2003-2004)). Utdanningsdirektoratet sier om undersøkelsen: "Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse der elevene får si sin mening om læring og trivsel i skolen. Svarene brukes av skolen, kommunen og staten for å gjøre skolen bedre" (Utdanningsdirektoratet, 2018). Elevmedvirkning er en viktig del av elevrollen. Det er et bredt begrep som bl.a. rommer demokratiske prosesser og opplæring i det å representere andre (Wendelborg et al., 2018, s. 16). Elevundersøkelsen er det eneste systematiserte verktøyet for medvirkning i skolen på nasjonalt nivå og er derfor sentral i forbindelse med dette aspektet ved elevens rolle.

⁴ På det tidspunktet kalt Elevinspektørene.

Svarene i min intervjuundersøkelse peker på flere utfordringer med Elevundersøkelsen som en arena for reell medvirkning. For det første oppleves undersøkelsen som for omfattende og til dels uklar. Det er for mange spørsmål, spørsmål som gjentas og svaralternativer som kan misforstås (pkt. 4.2.4). Dette samsvarer med funn i hovedrapporten for Elevundersøkelsen fra 2017 (Wendelborg et al., 2018). For det andre er undersøkelsens karakter tvetydig – er det en brukerundersøkelse eller er det en arbeidsmiljøundersøkelse? Dette blir også problematisert i *Å høre til*, og bidrar til tvetydighet i selve elevrollen. Her er man mer opptatt av medvirkning gjennom skolens brukerorganer enn gjennom Elevundersøkelsen (NOU 2015:2). For det tredje er også Elevundersøkelsen en kvantitativ måling som kan bli gjenstand for rangering av skoler etter score på undersøkelsen, noe som blir påpekt i intervjuene (pkt. 4.2.4). Tilbakeføringen av erfaring kan dermed også bli et område hvor elevene skal levere resultater i form av gode tilbakemeldinger som skolen kan vise til i aktuelle sammenhenger, og som kan legges fram i omgivelsene som kvalitetsmål for hver enkelt skole.

I hovedrapporten om Elevundersøkelsen legges det stor vekt på tolkning av resultatene, men det er lite fokus på hvordan man kan bruke resultatene til å endre konkrete forhold i skolen generelt eller på den enkelte skole spesielt, og lærere rapporterer om for lite tid og rom til å bruke funn fra Elevundersøkelsen i utviklingsarbeid (Wendelborg et al., 2018). Ingen av elevene jeg har intervjuet forteller om at de har vært involvert i utviklingsprosesser i kjølvannet av Elevundersøkelsen. Blant lærerne nevnes det at resultatene brukes til utviklingsarbeid, men ikke så mye konkret om hvordan. Når det gjelder medvirkning via brukerorganer – elevrådet og skolemiljøutvalget – svarer både elever og lærere at elevene for det meste får medvirke på et trivielt nivå (pkt. 4.2.4). Brukermedvirkning i form av elevundersøkelsen kan betraktes som én markedsorientert idé (ut fra brukerrollen som en kunderolle), og accountability som en annen markedsorientert idé. Da peker både dokumenter og intervjusvar i retning av at det er de kvantifiserbare målingene det legges vekt på, ikke hva man bruker målingene til. Accountability blir altså et mål i seg selv, ikke et middel til å oppnå andre mål – man verdsetter det man måler framfor å måle det man verdsetter (Biesta, 2011a). I et slikt perspektiv blir det viktigste i elevrollen å levere målbare resultater. Dette er imidlertid ikke til stede i elevrollen slik den framstår i opplæringslovens formålsparagraf eller i læreplanens generelle del. Dette er et eksempel på problemet med markedsorienterte ideer som myter – at de er antatt å fungere i en hvilken som helst organisasjon, noe de i realiteten ikke gjør (Christensen & Røvik, 1999). Lærerne i undersøkelsen påpeker at det er svært mye

ved opplæring som aktivitet som ikke kan måles (pkt. 4.2.8). Dette vil da heller ikke komme fram i Elevundersøkelsen, og man vil kun fokusere på det som er målbart.

Biesta (2011a) framholder at markedsorienterte prinsipper for opplæringen er problematiske i et demokratisk perspektiv. Det er grunn til å diskutere hvorvidt slike grunnprinsipper svekker den demokratiske deltakelsen i samfunnet. Konklusjonen i en doktorgradsavhandling fra 2009 er at skolen som demokratibyggende institusjon er svekket etter Kunnskapsløftet, og at læreplanverket K06 er tilpasset den markedsorienterte retorikken (Stray, 2009). I dette forskningsprosjektet rettes oppmerksomheten mot det nytteorienterte kompetansebegrepet og elevens rolle som framtidig bidragsyter til Norges konkurransevne og humankapital. Dette er indikasjoner på at medborgerskap, som har vært sentralt i de foregående utdanningsreformene, er nedprioritert i Kunnskapsløftets utdanningsdiskurs. Resultatfokuset skaper en kultur for at det i siste instans kun er målbare kompetanse som har reell verdi, i form av karakterer og testscorer. Det innebærer et innsnevret perspektiv på skolens rolle, og hindrer reell medvirkning for elever, siden ønskede sluttresultater er forhåndsdefinert ut fra accountability som prinsipp (Hestbek, 2014). Selv om de intervjuede lærerne er langt mer opptatt av dannelsesidealer enn av målbare resultater, begrenses handlingsrommet for å realisere andre aspekter ved elevrollen enn resultatorienterte prestasjoner. Lærer F beskriver hvordan prestasjonsfokuset er gjennomgående og gjensidig forsterkende på alle nivåer i organisasjonshierarkiet (pkt. 4.2.6). Normene for elevrollen ser ut til å være ulikt vektet, til fordel for resultatorientering og med mindre vekt på dannelsesidealer og medborgerskap som verdi. Knytter man dette til dekontekstualisering og kontekstualisering kan det hende at demokratisk dannelse ikke har blitt tatt nøye nok i betraktning ved oversettelsen av ideene inn i skolen, slik at implementeringen har fått utilsiktede virkninger (Røvik, 2007). Det gjenspeiles i de intervjuede lærernes synspunkter på utfordringer i elevrollen (pkt. 4.2.8).

5.4.2 Et rettighetsblikk på den mangslungne elevrollen

Opplæringsplikten gjør skoleorganisasjonen spesiell som offentlig tjenesteyter og fører med seg utfordringer mht. elevenes rettssikkerhet (Jakhelln & Møller, 2016). Synet på eleven som menneske står sentralt i skoleorganisasjonen og påvirker forventningene til elevrollen. Opplæringsretten er en helt sentral rettighet for barn, men på grunn av at det også er opplærings*plikt*, er det nødvendig å ha med i betraktningen at for en del elever oppleves opplæringen som tvang. Derfor er det avgjørende å ha en lovgivning som sikrer at årene i grunnskolen blir til gagn og ikke til skade for eleven (Welstad, 2016). Barns generelle

rettigheter iht. barnekonvensjonen er lite synlige i policydokumentene som ligger til grunn for Kunnskapsløftet, mens de samme dokumentene i stor grad er innrettet etter markedsorienterte føringer (pkt. 4.1.5; 4.1.6). Det legger bestemte, til dels motstridende føringer for elevens rolle som dermed også kan være tuftet på motstridende normer og forventninger. Intervjusvarene synliggjør dette – elevene har en gjennomgående positiv holdning til skolegangen som sådan (pkt. 4.2.1; 4.2.2), mens de uttrykker frustrasjon over fokuset på resultater og kvantitativ vurdering (pkt. 4.2.5). Lærerne på sin side prøver å skjerme elevene fra prestasjonsforpliktelsen, noe som bekreftes av den felles passendelogikken i klasserommet ut fra felles uformelle regler (March & Olsen, 2004). Passendelogikken oppstår delvis som en konsekvens av at det ligger motstridende forventninger i elevens rolle.

Tradisjonelt har lærerstanden i Norge i stor grad identifisert seg med dannelsesidealene. Lærerprofesjonens etiske plattform gjenspeiler dette ved å være et tydelig verdibasert dokument. Resultatoppnåelse, prestasjon og effektivitet i arbeidet på skolen er ikke nevnt, mens det derimot vises konkret til barnekonvensjonen (Utdanningsforbundet, 2018). Det har oppstått en viss opprørsstemning blant lærere i kjølvannet av innføringen av de tydelig markedsorienterte prinsippene (Marsdal, 2015; Nordkvelle & Nyhus, 2017). Lærerne jeg har intervjuet gir ikke uttrykk for direkte opprør eller aktiv motstand, men deres holdninger bærer preg av frikobling fra de markedsorienterte ideene. Sett i sammenheng med de rettighetsrelaterte spenningene i retningslinjene, kan dette forsterke den felles passendelogikken i klasserommet ved at de ulike aspekter elevrollen oppleves som motstridende, noe som kommer fram i intervjuene (pkt. 4.2.9).

Barns rettigheter er knyttet til frihet, noe utdanningssystemet bør ivareta i ulike former – både friheten til å realisere sine muligheter, og friheten til å ha en verdi i seg selv, ikke bare som et eksemplar i samfunnet (Biesta, 2011a). Respekten for elevens frihet og verdi i seg selv står i fare for å bli svekket i et system tuftet på rangering og måling. Under et resultatorientert regime blir lavt presterende elever et problem som må løses. Elevens verdighet kan i de voksnes bevissthet synke i takt med prestasjonene. Elever som mht. kvantifiserbare resultater presterer lavt, vil ofte oppleve at de har feilet, og at deres verdi i seg selv ikke er tilstrekkelig. Det reduserer deres følelse av likeverd, noe Lærer F peker på som en utfordring (pkt. 4.2.8). De markedsorienterte føringene framhever barnets framtidige produktivitet og representerer en grunnleggende holdning om eleven som mindre verdifull i seg selv, og at barnets egen rolle som medborger har mindre verdi enn barnet som resultatleverandør. I et

rettighetsperspektiv er en slik elevrolle problematisk. Man legger mer vekt på barnas plikter og ansvar enn på livskvalitet og personlige utvikling, som også er rettigheter iht. til barnekonvensjonen (FN, 2003). En slik vektlegging peker også i retning av et større fokus på aggregative enn integrative trekk fra den politiske ledelses side (March & Olsen, 1989). Dette kan settes i sammenheng med funn i intervjuene angående lærernes selvforståelse som bakkebyråkrater, og med elevenes og lærernes syn på opplæringens formål, som i stor grad er preget av et syn på skolen som en integrativ institusjon.

5.4.3 utfordringer i skolen – potensialet for avmakt i en uklar elevrolle

NOU 2015:2 *Å høre til* omhandler et av skolens største og mest komplekse problemer – mobbing. I utredningen omtales dette som et "samfunnsproblem som må løses gjennom felles nasjonal innsats" (NOU 2015:2, s. 17). Komplekse (eller "uregjerlige") problemer er problemer som er vanskelige å avgrense fra andre problemer, som har flertydige årsaker, som ikke har noen objektive kriterier for beste løsning, som det er vanskelig å si når/om problemet faktisk er løst, hvor hvert problem i prinsippet er unikt, og hvor løsninger er normative/politiske (Vabø, 2014a, s. 17). Andre komplekse problemer i grunnskolen er f.eks. fravær og atferdsproblemer, hvilket igjen har sammenheng med frafall i videregående skole. Disse problemene kan man knytte til indikatoren "Trivsel" i Elevundersøkelsen. I snitt 2,9 % av elevene i grunnskolen oppgir at de mistrives eller ikke trives noe særlig på skolen (Wendelborg et al., 2018). Dette er en lav prosentmessig andel, men andelen omregnet til absolutte tall peker mot at i overkant av 17 000 barn daglig mistrives i en rolle de har plikt til å være i og ikke kan velge bort. Samtidig er det grunn til å tro at en god del elever som har atferdsproblemer eller etter hvert dropper ut av videregående ikke oppgir at de mistrives på skolen, fordi de likevel kan oppleve at de er inkludert i det sosiale livet.

Selv elever som ikke direkte mistrives, kan yte stor motstand i skolen ved ulike former for inaktivitet (passiv motstand) og forstyrrelser eller skulking (aktiv motstand) (Nordahl, 2010). I læreplanteorien brukes motstandsbegrepet for å beskrive reaksjoner på manglende vektlegging av elevens muligheter til å påvirke det som skjer i skolen gjennom egne handlinger (Nordahl, 2010, s. 71). Motstand forekommer i ulik grad, men er alltid til stede som et mulig fenomen i klasserommet. Selv handlinger som betraktes som uønskede av lærere og gir negative sanksjoner, kan likevel gi en form for sosial status blant de andre elevene. Dersom man ser på de ulike formelle forventningene til elevrollen slik de er beskrevet ut fra tolkningen av dokumentene (pkt. 4.1.8), er det mulig å se for seg at jo flere av

disse forventningene som oppleves som irrelevante eller vanskelig å innfri for eleven, desto mer tilbøyelig kan eleven være til å yte motstand, passivt eller aktivt. Slik kan det oppstå kulturer i klasserommene som den Elev B beskriver (pkt. 4.2.3), som ikke er preget av en felles passendelogikk for lærere og elever, enten fordi læreren ikke har felles rolleoppfatning med elevene, eller fordi elevene oppfatter seg selv som problemer ut fra manglende rollegjenkjennelse, eller en kombinasjon av dette. Matchingen i situasjoner vil altså ikke foregå ut fra en felles identitet (Christensen & Røvik, 1999).

Som nevnt har elevrollen slik den er beskrevet i *Å høre til* et preg av å være medarbeider, ikke tjenestemottaker (pkt. 4.1.7). Medarbeiderbegrepet har ikke det samme meningsinnholdet som "ansatt". Diskursanalysen tar utgangspunkt i språket. Rent språklig er medarbeider definert som "person som arbeider sammen med noen" (Språkrådet, 2018). Lærere omtales i flere sammenhenger i policydokumentene som ledere – arbeidsleder/klasseleder – for elever. Dersom man i sin rolle utsettes for forventninger om å være en aktiv deltaker og medarbeider, men samtidig opplever forventningene som irrelevante eller uoppnåelige, kan dette føre til en form for avmaktsfølelse. En slik avmaktsfølelse kan ligge til grunn for klasseromskulturen Elev B forteller om (pkt. 4.2.3). Dersom opplæringen i tillegg oppleves som tvang, med få påvirkningsmuligheter vil dette høyst sannsynlig sette sitt preg på ens rolleforståelse som elev. Det er grunn til å undersøke hvorvidt dette kan ha sammenheng med utfordringer i skolen, og at det derfor kan være nødvendig å endre den formelle elevrollen med tanke på å finne nye måter å møte disse utfordringene på.

Elevene jeg har intervjuet oppgir ikke at de selv har store faglige eller sosiale utfordringer, men flere av dem viser til at dette er noe de ser rundt seg i hverdagen. Likevel ser det ut til at de til dels oppfatter sin egen rolle som uklar. De har en klart underordnet posisjon og status, samtidig som de ikke kan velge bort det å gå på skolen. De skal prestere og levere resultater og opplever høye krav, samtidig som de har liten medvirkning og påvirkningskraft på graden av forventninger og krav. De er innstilt på å lære, arbeide og ta ansvar, men synes å være i tvil om hvor mye ansvar de selv må ta, og hvordan ansvaret er fordelt mellom dem og læreren (pkt. 4.2.2). Lærerne på sin side synes å manøvrere i et farvann preget av motstridende føringer fra ulike hold. De innførte markedsideene ser ut til å være lite kompatible med deres profesjonspraksis (Meyer & Rowan, 1991). Ideene synes å ligge til grunn for en del av motsetningene i elevrollen.

5.5 REFLEKSJONER OM ELEVENES ROLLE I STYRING OG UTVIKLING

Funnene i dokumentanalysen og intervjuundersøkelsen tegner et bilde av skolen som en organisasjon med uklare roller, og med motstridende forventninger til elevene som aktører. Funnene peker i retning av at lærere er frikoblet fra distinkte ideer fra politisk hold som er sentrale for elevenes rolle. Det trenger i utgangspunktet ikke være et problem at ansatte er frikoblet fra ideer. I kunnskapsvirksomheter som skolen kan den daglige aktiviteten gå sin gang så lenge det ikke er åpen motstand mot ideene og så lenge den formelle strukturen består (Meyer & Rowan, 1991). Et tankekors er at bakkebyråkratene argumenterer for sine holdninger ut fra et ønske om å skjerme tjenestemottakerne fra konsekvenser av ideer de oppfatter som uhensiktsmessige for god opplæring iht. opplæringsloven og demokratiske dannelsesprinsipper (pkt. 4.2.8).

Intervjupersonene snakker om utfordringer som stress, mobbing og frafall i skolen – det jeg har karakterisert som skolens komplekse problemer. Dette er problemer man kan betrakte som kollektive utfordringer, i den forstand at de har ringvirkninger ut over i samfunnet. Kollektive utfordringer vil i teorien ha et behov for bidrag fra flere aktører som bidrar til et felles formål (Sørensen & Torfing, 2005). Interessegrupper er sentrale aktører i slike prosesser. Elevene har en formell status som brukere, og er derfor å betrakte som en interessegruppe utenfor skolen. Imidlertid kan det synes som at elevene som interessegruppe ikke har reelle muligheter til å delta i slike kollektive prosesser. Dessuten har den formelle elevrollen et innhold som går ut over den generelle brukerrollen. I styrings- og policydokumentene er elevene tillagt en rolle som aktive deltakere i mangeårig, daglig aktivitet, og de har et klart preg av å være en form for medarbeidere i skoleorganisasjonen. (KUF, 1996; NOU 2015:2; pkt. 4.2.7).

Det finnes pedagogikkforskere som tar til orde for økt elevinnflytelse, men da med fokus på pedagogiske tilnærminger og metoder (Hargreaves & Shirley, 2012). Det kan være grunn til å ha en annen innfallsvinkel til elevinnflytelse og se etter muligheter for reell innflytelse på strukturelt nivå, altså i selve politikktutformingene. Lærer C har konkrete forslag om slik deltakelse fra elever, f.eks. å involvere dem i utvikling av læreplaner (pkt. 4.2.8). Det finnes ulike former for styringsnettverk, bl.a. integrative nettverk, basert på en felles forpliktelse (Bukve, 2012). Denne formen har nær sammenheng med passendelogikk som tilnærming, ved at aktørene i nettverkene i større grad forholder seg til verdier og forståelsesrammer enn til formålsrettede kalkyler. Det er i tråd med lærernes ønsker om en nedtoning av resultatstyring

som faktor i elevrollen (pkt. 4.2.8). Funksjonen til integrative nettverk er basert på kultur i form av felles verdier og tillit, med det mål å realisere felles interesser.

Det kan umiddelbart synes fremmed å omtale barn som deltakere i styringsnettverk, men en del av nettverksideen er at aktørene er avhengige av hverandres ressurser (Torfing et al., 2014). I skolesammenheng er det utvilsomt en gjensidig avhengighet, i og med at elevenes potensial som borgere må betraktes som en sentral ressurs i samfunnsbyggingen. På samme måte er opplæringen en helt nødvendig ressurs for elevene i utviklingen som samfunnsborgere. De nevnte utfordringene i skolen er tilbakevendende tema, og det kan være grunn til å nærme seg disse på nye måter, som f.eks. ved en bottom-up-tilnærming, altså at målsetningene blir definert nedenfra i organisasjonen (Christensen et al., 2015). En slik tilnærming vil innebære en omdefinering av normer og forventninger til elevrollen med et annet utgangspunkt enn den tradisjonelle brukerrollen, delvis med bakgrunn i eleven som en aktør i skoleorganisasjonen, og delvis med bakgrunn i barns borgerrettigheter til medvirkning. Lærernes holdninger taler for at en slik omdefinering er nødvendig, særlig med tanke på resultatstyring som idé. Innovasjon og mestring av nye betingelser er sentralt i samfunnsutviklingen, og nye politiske løsninger kan oppstå på tvers av tradisjonelle organisatoriske grenser (Bukve, 2012). I lys av dette er det hensiktsmessig å drøfte elevens rolle i nye politiske tilnærminger til selve samfunnsutviklingen og barn som samfunnsborgere og selvstendige rettssubjekter.

Samarbeidsdrevet innovasjon, eller samskaping, er en stadig mer utbredt tilnærming innenfor offentlig tjenesteutvikling (Torfing et al., 2014; Bason, 2010). Dette er nært knyttet til nettverkstankegangen og fundamentert på tanken om at alle berørte parter må oppleve planer og mulige virkninger som hensiktsmessige for at nye løsninger skal bli vellykkede. Kunnskapsutveksling i nettverkene er en del av grunntanken, noe som kan settes i sammenheng med ideen om tilbakeføring av erfaring (NOU 1989:5). Det er også en utbredt oppfatning innenfor teoriene om nettverksstyring at samarbeid er hensiktsmessig for å skape innovative løsninger på komplekse problemer (Torfing et al., 2014). Den aktive deltakelsen fra berørte aktører i utviklingen at offentlige tjenester er fundamental for å forstå hva borgerne erfarer, hvordan erfaringene kan bedres og hvordan dynamikken kan endres som følge av denne innsikten (Bason, 2010). For å finne hensiktsmessige løsninger i offentlige tjenester må de skapes *med* borgerne, ikke *for* borgerne. Dette vil også gjelde for elever.

Det kan være en uvant tanke å involvere barn i strukturelle utviklingsprosesser. De yngste elevene har ennå ikke fylt seks år, og det vil ikke være en enkel oppgave å involvere dem, også fordi de med sitt nokså begrensede erfaringsgrunnlag kommer i en svært asymmetrisk relasjon med andre deltakere. En del av innovasjonsprosessen må være å finne metoder for hvordan barn kan delta og med hva, ut fra alder og erfaringsgrunnlag. De eldste elevene i grunnskolen har fylt 16 år og har nådd et visst modenhetsnivå. De har på dette tidspunktet blitt tiltrodd en rekke andre selvstendige rettigheter, og har til og med stemmerett som forsøksordning i enkelte kommuner. Elevene på ungdomstrinnet har dessuten sin interesseorganisasjon, Elevorganisasjonen, som representerer elever på ungdomstrinnet og i videregående skole. Organisasjonen har "En opplæring på elevenes premisser" som en av sine politiske målsetninger og har formulert en rekke konkrete tiltak for å styrke retten til deltakelse og medvirkning (Elevorganisasjonen, 2018). I intervjuundersøkelsen gir særlig to av lærerne, Lærer B og Lærer C, uttrykk for at å involvere elever på strukturelt nivå kan være fullt mulig (pkt. 4.2.8). Dette er i tråd med fokuset på medvirkning i *Å høre til*, hvor dette er helt sentralt (NOU 2015:2).

6. Konklusjon

6.1 ELEVROLLENS LEGITIMITET

Analysen gir en forståelse av elevens rolle som peker i retning av at innføringen av markedsorienterte ideer skaper motstridende trekk i rollen, og at innføringen av disse ideene har gitt bestemte uforutsette virkninger. De intervjuede elevene og lærerne gir uttrykk for at disse virkningene, konkretisert i form av et for stort press på elevene om leveranse av målbare resultater, ikke er hensiktsmessige for elevenes faglige og personlige utvikling. Selv om elevene prinsipielt sett ikke betraktes som nederste ledd i organisasjonshierarkiet fordi de ikke er ansatt, må de anses som aktive deltakere i organisasjonen. Elever og lærere i undersøkelsen har en felles passendelogikk som på det sentrale punktet resultatstyring avviker fra forventninger til elevenes rolle slik de tolkes ut fra de offentlige dokumentene.

Man blir ikke en samfunnsborger som voksen, man er en samfunnsborger fra man er født. Opplæringslovens første setning sier at formålet med opplæringen er "å åpne dører mot verda og framtida". Opplæringen er ikke definert som et redskap for å skape de kommende voksne borgere, men å åpne dører for unge mennesker som allerede er en del av samfunnet. Når dannelsen er så sentral i formålsparagrafen, skaper et instrumentelt og økonomisk målesystem spenninger som oppleves belastende for elever og lærere i hverdagen. Med tanke på spørsmålene i problemstillingen blir svarene kort oppsummert: Det som kjennetegner elevrollen, er et register av normer og forventninger som stort sett har en innbyrdes sammenheng, men et vesentlig unntak fra denne sammenhengen er for sterkt fokus på målbare prestasjoner. På grunnlag av det oppstår det spenninger i en rolle som bør være klar og tydelig og mulig å finne seg til rette i for barn og unge. Når man skal forstå elevrollen i sammenheng med markedsorienterte ideer, kommer det fram at det er enkelte markedsorienterte aspekter ved rollen som i stor grad bidrar til disse spenningene.

6.2 HVORDAN FUNNENE SVARER PÅ PROBLEMSTILLINGEN

I undersøkelsen er det tatt utgangspunkt i å finne særlige kjennetegn for elevens rolle i skoleorganisasjonen, og hvordan disse kan forstås. Det første delspørsmålet i problemstillingen har tatt opp hva disse kjennetegnene faktisk er. For å komme fram til dette har jeg undersøkt de offentlige dokumentene som ligger til grunn for nasjonale retningslinjer i skolen. Det andre delspørsmålet dreide seg om hvordan man kan forstå denne rollen ut fra

konkrete ideer som er til stede i retningslinjene for opplæring som offentlig tjeneste. Dette har jeg utforsket ved å intervjuere elever og lærere med utgangspunkt i elevrollens formelle trekk for å kartlegge selvforståelsen blant elever og lærere som aktører, og hvordan de oppfatter elevens rolle. Mye tyder på at et instrumentelt syn på elever og opplæring har blitt innført med Kunnskapsløftet og kommer i konflikt med andre grunnprinsipper formulert i opplæringsloven og i læreplanens generelle del. Studien viser at intervjuutvalget av lærere som offentlige tjenestepersoner (bakkebyråkrater) opplever å måtte skjerme elevene for uheldige konsekvenser av de nasjonale retningslinjene som angår målbare resultater. Elevene selv betrakter selve opplæringen som et verdifullt tilbud, men opplever at kravene om kvantifiserbare prestasjoner er for dominerende og skaper belastning. Slik jeg tolker elevenes og lærernes utsagn, virker fokuset på målbare resultater og prestasjoner langt mer hemmende enn fremmende for motivasjon, læring og utvikling.

Et funn er at elever og lærere har utviklet en felles passendelogikk når det gjelder målbare resultater. Den samsvarer ikke med forventninger som synes å gå ut på å til enhver tid strebe mot maksimal ytelse og høyest mulig kvantifiserbare størrelser som karakterer og testscorer. Passendelogikken er delvis influert av strukturelle grep gjort av ledelsen, som har påvirket kulturen i organisasjonen. I lys av Selznicks og Røviks teorier ser man den politiske ledelse som kraftsenter for en oversettelsesprosess av bestemte ideer, med resultatstyring som prinsipp. Imidlertid er lærerne i undersøkelsen i noen grad frikoblet fra disse ideene fordi de opplever dem som irrelevante i sammenheng med tjenesten som ytes og pedagogikk som profesjon. Det tyder på mangler i ledelsens translasjonskompetanse. Mottakelsen av ideene på bakkenivå i skoleorganisasjonen fører til bestemte former for atferd, i mange tilfeller knyttet til lojalitet. En interessant faktor er at de omtalte styringsideene fører til at noen av lærerne i enkelte sammenhenger ser ut til å strekke seg til ytterkanten av stillingsinstruksen for å verne elevene. Går man tilbake til de klassiske pedagogiske grunnsynene, er dette helt i tråd med den kontinentale tradisjonen, hvor noe av prinsippet for pedagogikken som fag, var å verne barna mot krav fra samfunnets autoriteter.

Medvirkning blir et sentralt element i den nevnte problematikken. For det første er den eneste systematiserte landsomfattende medvirkningsarenaen, Elevundersøkelsen, også en kvantitativ måling som inngår i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Undersøkelsen er en surveyundersøkelse uten felter for å skrive utfyllende kommentarer, og det blir offentliggjort scorer for hver skole på trinnivå. For det andre dreier undersøkelsen seg om selve

opplærings situasjonen og inneholder ikke spørsmål som angår grunnprinsippene og strukturen i opplæringen. I den mest sentrale medvirkningskanalen har altså elevene ingen muligheter til å fremme sine synspunkter når det gjelder strukturelle forhold i deres daglige, obligatoriske aktivitet. Resultatstyring og det uhensiktsmessige i fokuset på kvantifiserbare målinger som tilbakevendende tema i min intervjuundersøkelse har sammenheng med dette, da kritikken mot disse fenomenene er knyttet til styringsprinsippene. Juridisk sett blir dette problematisk, i og med at barns rett til medvirkning er klar i lovverket, samtidig som de har liten formell mulighet til å uttrykke sin mening om et vesentlig strukturelt element i opplæring som tjeneste, og som elevenes daglige virke.

6.3 ELEVENES ROLLE – FRAMTIDIG STYRING OG UTVIKLING

Funnene sier noe om kompleksiteten i skolen som en av de store offentlige organisasjoner, hvor det kan skje at ulike verdisyn støter mot hverandre (Christensen et al., 2015). I skolens tilfelle er det grunn til å stille spørsmål ved i hvilken grad styringsprinsippene er godt nok forankret i praksis og hva bakkebyråkratene som gjennomførere opplever er hensiktsmessig. Et videre forskningsprosjekt kan være en grundigere undersøkelse av hvorvidt funnene her er holdbare. Hvis tilfellet er at et flertall av aktører på bakkeplan i en stor offentlig organisasjon opplever sentrale styringsprinsipper som motstridende med organisasjonens grunnleggende formål, og i tillegg belastende i det daglige virke, er det noe man bør ta alvorlig i den framtidige styring og utvikling. Tvetydighet og målkonflikter i en multifunksjonell organisasjon kan skape nye utfordringer i organisasjonen (Christensen et al., 2015).

Å involvere elever i nettverk for politikktutforming vil både forutsette en annen elevrolle enn i dag og bidra til en videreutvikling av elevrollen. Forventninger og normer vil automatisk endres dersom man styrker aktiv medvirkning som en del av rollen. Samtidig kan dette være starten på en videreutvikling av elevrollen til en rolle med færre motsetninger enn den innebærer i dag, med tanke på spenningen mellom dannelsesidealene og det markedsorienterte resultatfokuset. Ved at elevene tilbakefører sine egne erfaringer direkte inn i en formell prosess, kan man anta at dette vil ha mer direkte innvirkning på deres egen rolle enn slik det er i dag, med Elevundersøkelsen som den eneste formelle kanal mellom elevene som deltakere og de besluttende organer på nasjonalt nivå. Slike prosesser vil også være i tråd med moderne demokratiske idealer slik idealene framstilles i de gjeldende styrings- og policydokumenter (KUF, 1996; St. meld. 30 (2003–2004)) og med barnets selvstendige rettigheter som medborgere.

Nye læreplaner er på trappene og skal tre i kraft i 2020. Også læreplanens generelle del skal erstattes med en ny overordnet del, samtidig som departementet har understreket at det ikke dreier seg om en strukturell reform, kun en fagfornyelse – en omarbeiding av kompetansemålene i de fagspesifikke læreplanene fra Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hva som blir konsekvensene for elevene og elevens rolle gjenstår å se. Elevorganisasjonen som representant for elevene har ikke blitt inkludert i utvalget⁵ som står for utredningen, slik de var i Kvalitetsutvalget. Et av tre tverrfaglige temaer i fagfornyelsen er *demokrati og medborgerskap*. I stortingsmeldingen heter det: "Demokrati og medborgerskap som tema i skolen skal legge til rette for læring som styrker elevenes demokratiforståelse og evne til å delta i demokratiske prosesser og fellesskap" (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 38). Det vil vise seg om det i praksis også innebærer en større grad av medvirkning for elever i grunnskolen og dermed en styrking av elevens rolle i organisasjonen.

⁵ Ludvigsen-utvalget, 2013–2015

Litteratur

- Backe-Hansen, E. (2010): Skolen som arena for demokrati og medvirkning blant elever? I A. T. Kjørholt (red.), *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* (s. 172–191). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bason, C. (2010): *Leading Public Sector Innovation. Co-creating for a Better Society*. Bristol: Policy Press.
- Baune, T. A. (2007): *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. (2011a): *God uddannelse i målingens tidsalder. Etik, politik, demokrati*. Århus: Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2011b): Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19 (2), 175–192.
- Bjordal, I. (2016): *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst. Et sosial rettferdighetsperspektiv* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Bratberg, Ø. (2017): *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brunsson, N. (2011): New Public Organisations: A Revivalist Movement. I T. Busch, E. Johnsen, K. K. Klausen & J. O. Vanebo (red.), *Modernisering av offentlig sektor* (3. utg.) (s. 89–103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bukve, O. (2012): *Lokal og regional styring. Eit institusjonelt perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Busch, T. (2011): Grensen mellom privat og offentlig sektor i endring. I T. Busch, E. Johnsen, K. K. Klausen & J. O. Vanebo (red.), *Modernisering av offentlig sektor* (3. utg.) (s. 78–88). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, T. & Røvik, K. A. (1999): The Ambiguity of Appropriateness, i M. Egeberg & P. Lægreid (red.), *Organizing Political Institutions*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2015): *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Czarniawska, B. & Joerges, B. (1996): Travel of Ideas. I B. Czarniawska & G. Sevón (red.), *Translating Organizational Change*, (s. 13–48). Berlin: Walter de Gruyter.
- Elevorganisasjonen (2018): Politisk måldokument. Hentet fra <https://docs.google.com/file/d/1SpWhFmfIVH9Yugke-p56UMmL6GksidLg/view>

Engelsen, B. U. (2015): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

FN – De forente nasjoner (2003): FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012): *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Haugen, C. R. (2014): Resultatstyring – en motor for markedsretting og økende ulikhet? I C. R. Haugen & T. A. Hestbek (red.), *Politikk, pedagogikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 70–82). Oslo: Universitetsforlaget.

Hestbek, T. A. (2014): Fra demokratisk danning til markedstilpasning av utdanning? I C. R. Haugen & T. A. Hestbek (red.), *Politikk, pedagogikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 44–55). Oslo: Universitetsforlaget.

Hill, M. & Varone, F. (2017): *The Public Policy Process* (7. utg.). London: Routledge.

Humerfelt, K. (2005): Begrepene brukermedvirkning og brukerperspektiv – honnørord med lavt presisjonsnivå. I E. Willumsen (red.), *Brukernes medvirkning! Kvalitet og legitimitet i velferdstjenestene*. (s. 15–33). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2011): *Hva er pedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, K. D. (1960): Lojalitet, nøytralitet og faglig uavhengighet i sentraladministrasjonen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 1 (4).

Jakhelln, H. & Møller, J. (2016): Retten i skolen – styring og sikring. I Andenæs, K. & Møller, J. (red.), *Retten i skolen – mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 27–39). Oslo: Universitetsforlaget.

Karlsen, G. E. (2014): Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 121–145). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kehoe, I. (2016): Does Schooling Teach Us *Not* to 'Change the World'? Learning About the Role of Change Agent Through School. I A. Montgomery & I. Kehoe (red.), *Reimagining the Purpose of Schools and Educational Organisations. Developing Critical Thinking, Agency, Beliefs in Schools and Educational Organisations* (s. 111–125). Cham: Springer International Publishing.

Kjørholt, A. T. (2010): Barn som samfunnsborgere – til barnets beste? I A. T. Kjørholt (red.), *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* (s. 11–29). Oslo: Universitetsforlaget.

Kongeriket Noregs grunnlov. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>

KUF – Kirke- og undervisningsdepartementet (1989): *Mer utdanning til flere*. (St. meld. nr. 43 (1988–89)). Oslo: Kirke-, undervisningsdepartementet.

KUF – Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1991): *Om organisering og styring av utdanningssektoren*. (St. meld. 37 (1990–1991)). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

KUF – Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995): *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*. (St.meld. nr. 29 (1994–95)). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

KUF – Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2016): *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015–2016)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lipsky, M. (2010): *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of Individuals in Public Services* (2. utg.). New York: Russell Sage Foundation.

Lov om barn og foreldre (barnelova). *Lov av 8. april 1981 nr. 7 om barn og foreldre*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

March, J. & Olsen, J. P. (1989): *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: Free Press.

March, J. & Olsen, J. P. (2004): The logic of appropriateness. *Arena Working Papers* 04/09. Oslo: ARENA Senter for Europaforskning, Universitetet i Oslo.

Marsdal, M. (2015): *Kunnskapsbløffen* (2. utg.). Oslo: Manifest forlag.

Meyer, J. W. og Rowan, B. (1991): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony . I P. J. DiMaggio & W. W. Powell (red.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (s. 41–62). Chicago & London: University of Chicago Press.

Montgomery, A., Karagianni, D. & Androutsou, D. (2016): Reimagining School: Is it Possible? I A. Montgomery & I. Kehoe (red.), *Reimagining the Purpose of Schools and Educational Organisations. Developing Critical Thinking, Agency, Beliefs in Schools and Educational Organisations* (s. 3–12). Cham: Springer International Publishing.

Nordahl, T. (2010): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordkvelle, Y. & Nyhus, L. (2017): Management by Objectives as an Administrative Strategy in Norwegian Schools: Interpretations and Judgments in Contrived Liberation. I Veggeland, N. (red.), *Administrative Strategies of our Time* (s. 219–260). New York: Nova Science Publishers.
- NOU 1989:5 (1989): *En bedre organisert stat*. Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
- NOU 1991:28 (1991): *Mot bedre vitende. Effektiviseringsmuligheter i offentlig sektor*. Oslo: Arbeids- og administrasjonsdepartementet.
- NOU 2002:10 (2002): *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003:16 (2003): *I første rekke – forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2015:8 (2015): *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Peters, G. B. (2011): *Institutional Theory in Political Science. The New Institutionalism* (3. utg.). London & New York: Pinter.
- Pollitt, C. (2003): *The Essential Public Manager*. Maidenhead: Open University Press.
- Regjeringen (2018): Oversikt over dokumenttyper. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokument/oversikt-over-dokumenttyper/id2341785/>
- Repstad, P. (2007): *Hva er sosiologi?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roos, M. (2016): Look to Britain! Storbritannia som forbilde for norsk opplysningsvirksomhet på 1850-tallet. *Nordic Studies in Education*, (04), 295–310.
- Røvik, K. A. (2007): *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundres organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2014): Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 13–50). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. & Pettersen, H. M. (2014): Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 51–86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandberg, K. (2010): Barnets rett til medbestemmelse – et juridisk perspektiv. I A. T. Kjørholt (red.), *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* (s. 47–70). Oslo: Universitetsforlaget.

- Sandberg, K. (2016): Barnets beste i skolen. I K. Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen – mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 40–53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Scott, W. R. (2013): *Institutions and Organizations* (4. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Selznick, P. (1997): *Lederskap*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Silverman, D. (2014): *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). Los Angeles: Sage Publications.
- Sjøberg, S. (2014): Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 195–225). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sjøberg, S. (2019): PISA: A Success Story? Global Educational Governance by standardizations, rankings, comparisons and "successfull" examples. I R. Langer & Th. Brüsemeister (red.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (s. 653–690). Heidelberg: Springer VS.
- Skivenes, M. (2005): Forvaltning og politikk. I E. Willumsen (red.), *Brukernes medvirkning! Kvalitet og legitimitet i velferdstjenestene* (s. 34–48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (2015): *De nasjonale strateger* (2. utg.). Oslo: Pax forlag.
- Språkrådet (2018): Bokmålsordboka. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Statistisk Sentralbyrå (2019): Statistikkområde Utdanning. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning>
- Stray, J. H. (2009): *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Sørensen, E. & Torfing, J. (2005): The Democratic Anchorage of Governance Networks. *Scandinavian Political Studies* 28 (3) 195–218
- Telhaug, A. O. (2011): Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211–254). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Thuen, H. (2017): *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Torfing, J., Sørensen, E. & Aagaard, P. (2014): Teori og metode i studiet af samarbejdsdrevet innovation i praksis. I P. Aagaard, E. Sørensen & J. Torfing (red.), *Samarbejdsdrevet innovation i praksis* (s. 37–65). København: Jurist- og økonomiforbundets forlag.
- UNESCO (1990): World Declaration on Education for all. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>

UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30 (2003–2004)). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet (2015): Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet ([2006] 2016): Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Utdanningsdirektoratet (2017): Rammeverk for nasjonale prøver. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover//>

Utdanningsdirektoratet (2018): Elevundersøkelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet (2019): Skoleeiers forsvarlige system for å vurdere og følge opp kravene i regelverket. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/felles-nasjonalt-tilsyn/forsvarlig-system/innledning-og-definisjoner/>

Utdanningsforbundet (2018): Lærerprofesjonenes etiske plattform. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf

Vabø, M. (2014a): Dilemmaer i velferdens organisering. I M. Vabø & S. I. Vabo (red.), *Velferdens organisering* (s. 11–28). Oslo: Universitetsforlaget.

Vabø, M. (2014b): Bakkebyråkratiet – der emosjonelt arbeid blir politikk. I M. Vabø & S. I. Vabo (red.), *Velferdens organisering* (s. 29–46). Oslo: Universitetsforlaget.

Vabo, S. I. (2014): Velferdens organisering – mellom styring, ledelse og læring. I M. Vabø & S. I. Vabo (red.), *Velferdens organisering* (s. 175–197). Oslo: Universitetsforlaget.

Welstad, T. (2016): Tilpasset opplæring som rettslig begrep og prinsipp. I K. Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen – mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 75–96). Oslo: Universitetsforlaget.

Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. (2018): *Elevundersøkelsen 2017. Analyse av Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen*. Rapport, NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/elevundersokelsen-2017-hovedrapport.pdf>

Aasbrenn, K. (2010): *Tjenester som treffer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

1. Intervjuguide elever
2. Intervjuguide lærere
3. Informasjonsskriv til intervjupersoner
4. Vurdering NSD

INTERVJUGUIDE ELEVER

Hvis du tenker helt generelt:

- **Hvorfor går du på skolen?**

Hva skal ha skjedd med deg når du går ut av 10. klasse?

Har du noen tanker om at man har *opplæringsplikt*, altså at alle *må* gå på skolen?

- Hvis du tenker på hverdagen i klasserommet – **hvordan vil du beskrive forholdet mellom lærer og elev?**

Kan det sammenlignes med andre offentlige tjenester – f.eks. lege-pasient, eller andre typer tjenester som man får (f.eks. hvis man er funksjonshemmet, hvis man er gammel og bor på sykehjem, hvis man er arbeidsledig eller har andre spesielle behov)?

- Kjenner du til FNs barnekonvensjon, og barns rett til å bli hørt og til medvirkning?

Har du noen tanker om hva disse rettighetene betyr for din hverdag som elev?

Har du noen tanker om du får innfridd denne retten i hverdagen? (I hvilke saker eller sammenhenger? Hvordan? Når?)

- Hva er **dine tanker om Elevundersøkelsen** – hva dere blir spurt om, og hva som kommer fram?

Elevundersøkelsen omtales som regel som en "brukerundersøkelse", altså noe som ligner på en kundeundersøkelse. Mange av spørsmålene er likevel svært like spørsmålene i en arbeidsmiljøundersøkelse, altså en type undersøkelser som voksne svarer på når det gjelder hvordan de har det på jobb. Hva tenker du om det?

- I politikernes styring av skolesystemet er man opptatt av **resultater som kan måles**, altså karakterer og scorere på nasjonale prøver og andre tester (f.eks. PISA-testene). **Hva tenker du om det?**

Hvem er det som skaper eller "leverer" disse resultatene?

Har det noe å si for forholdet mellom lærere og elever?

INTERVJUGUIDE LÆRERE

Hvis du tenker overordnet:

• Hva tenker du er formålet med skolen?

Hva skal ha skjedd med elevene når de går ut av 10. klasse?

Har du noen tanker om opplæringsplikten og hvordan elevene opplever den?

• Med tanke på hverdagen – hvordan vil du beskrive forholdet mellom lærer og elev?

Kan det sammenlignes med andre relasjoner i offentlige tjenester – f.eks. lege-pasient, konsulent-klient?

• De siste 25 årene har barn fått flere uttalte rettigheter, i stor grad knyttet til FNs barnekonvensjon.

Har du noen tanker om det betyr noe for elevenes hverdag?**Har du noen tanker om elevmedvirkning? (Hva? Hvordan? Når?)**

• Hva er **dine tanker om Elevundersøkelsen** – hva det spørres etter og hva som kommer fram?

Elevundersøkelsen omtales som regel som en "brukerundersøkelse", mens mange av spørsmålene kan minne om en arbeidsmiljøundersøkelse. Har du noen refleksjoner rundt det?

• Skolen styres delvis etter **målbare resultater**, i form av karakterer og scorer på prøver/tester. **Hva er dine tanker rundt dette?**

Hvem produserer/leverer disse resultatene?

Har det noen betydning for forholdet mellom lærere og elever?

VIL DU DELTA I ET FORSKNINGSPROSJEKT OM ELEVENS ROLLE I SKOLEN?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevens rolle i skoleorganisasjonen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en mastergrad i statsvitenskap og undersøker elevens rolle i skoleorganisasjonen. I den norske skolen er det i dag ca. 600 000 elever i grunnskolen og ca. 200 000 i videregående skole. Det vil si at nærmere 15 % av Norges befolkning har sitt daglige virke som skoleelev.

Iht. vanlig terminologi angående organisering av offentlig sektor i Norge, vil eleven defineres som en bruker. Det er imidlertid flere faktorer som skiller organisasjonen skolen fra andre tjenesteytende sektorer, og som skiller eleven fra andre mottakere av offentlige tjenester.

I og med at vi som borgere ikke bare har rett til opplæring, men også plikt til opplæring, blir elevrollen svært interessant. Det er grunn til å diskutere hvorvidt eleven kan defineres som "bruker" i den offentlige tjenesteyting. Opplæring er en sentral tjeneste, som borgerne ikke bare har rett til, men også plikt til å benytte seg av, daglig gjennom 10 år av sitt liv. Flertallet av befolkningen velger å også benytte seg av retten til opplæring i ytterligere tre år. I opplæringstiden er man ikke passive mottakere av en offentlig tjeneste, men forventes å levere målbare resultater, og å bli i stand til å bidra til samfunnet etter endt opplæring. Spørsmålet er om elevrollen i praksis er en aktiv aktør, slik at elevene i skolen derfor må betraktes som medlemmer i organisasjonen skolen.

Hvilken rolle elevene faktisk har i organisasjonen, vil kunne ha betydning for skolepolitikk, implementering av reformer og skoleutvikling generelt. Hvordan rollen defineres kan også ha betydning for hvilken retning styring og planlegging i skolesektoren skal ta.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskolen Innlandet som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du inviteres til å delta fordi du er elev ved 10. trinn eller lærer på ungdomstrinnet ved en offentlig skole i Norge. Til prosjektet skal det intervjues 5 elever og 5 lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i denne undersøkelsen innebærer ett intervju som varer i ca. 1 time. Det kommer til å bli stilt spørsmål om skolehverdagen og elevenes rolle på skolen. Spørsmålene er mest mulig like for elever og lærere.

Intervjuet blir tatt opp, og alt som er sagt blir transkribert i etterkant. Transkripsjonen sendes til deg (og ev. foresatte) i etterkant. Hvis studenten ønsker å bruke et sitat anonymt, sendes sitatet og sammenhengen det er brukt i for godkjenning før innlevering av masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare student og veileder som har tilgang til opplysningene. De vil være oppbevart på datamaskin med passord og vil bli slettet så snart prosjektet er ferdig.

I den ferdige teksten vil alle intervjuobjekter være anonyme.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019. Da slettes alle data.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg,
å utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskolen Innlandet v/ Aksel Hagen, Postboks 400, 2418 Elverum. Epost:
aksel.hagen@inn.no

Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, epost: hans.nyberg@inn.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave om elevens rolle i grunnskolen

Referansenummer

680899

Registrert

09.01.2019 av Guro Helene Usterud - 170858@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Handelshøgskolen Innlandet - Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for organisasjon, ledelse og styring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Aksel Hagen, aksel.hagen@inn.no, tlf: 91620253

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Guro Usterud, guro.usterud@gmail.com, tlf: 99252490

Prosjektperiode

09.01.2019 - 15.05.2019

Status

11.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

11.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

11.4.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)