

Mastergradsavhandling

Sandra Røren

Drammensskolens handlingsplan

Et resultat av skoledebatten
i norsk skolepolitikk?



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse 2015

Sandra Røren

Drammensskolens handlingsplan

Et resultat av skoledebatten i norsk skolepolitikk?

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning
Institutt for pedagogikk
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2015 Sandra Røren

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	6
Abstrakt	5
Forord	7
Innholdsfortegnelse	3
1 Innledning	8
2 Problemstilling	11
3 Refleksjon over det som kan være etisk problematisk og metodologisk utfordrende	13
4 Teoretisk ramme	16
4.1 Diskursbegrepets historie og Foucault	17
4.2 Kritisk diskursanalyse og kritikk av forskningen	18
4.3 Norman Faircloughs diskursanalyse	20
4.4 Kvalitetsdebatten og kvalitetsvurdering.....	24
5 Metode	30
6 Analyse	34
6.2 Handlingsplanen i lys av diskursiv praksis	34
6.2.1 Produksjon av handlingsplanen	35
6.2.2 Handlingsplanens distribusjon	36
6.2.3 Interdiskursivitet og Intertekstualitet i den diskursive praksisen	38
6.2.4 Hvordan teksten forbrukes og tolkes	43
6.2.5 Ideologi og hegemoni	44
6.3 Handlingsplanen i lys av tekstdimensjonen	45
6.3.1 Tekstens ”sosiale struktur”	46
6.3.2 Tekstens ”sosiale agenter” og transivitet	47
6.3.3 Tekstens vokabular	48
6.4 Handlingsplanen i lys av den sosiale praksisdimensjonen	51
7 Resultater	54

8 Drammensskolens handlingsplan- Et resultat av nasjonale- og internasjonale skoledebatter?	56
8.1 Hvordan defineres kvalitet?	56
8.2 Hvem styrer norsk skole i dag?	59
8.3 New public management og neoliberalisme som den store stygge ulven, eller som et nødvendig ”onde” i samfunnsutviklingen?	61
9 Konklusjon.....	67
Referanser/litteraturliste	69

Abstract

The purpose of this study is to investigate to what extent the action plan developed for schools in Drammen is affected by the quality debate in Norwegian education policy. The aim is to see if there are elements of ideology, hegemony and power relations in the text, and to see if there is a relation between the text and the quality debate. The study also discusses if the text initiates change in the debate, or if it contributes to maintain dominant perspectives in the quality debate in Norwegian education policy. One dominant perspective is a focus on quality in conjunction with results on international PISA investigations (Programme for International Student Assessment). To achieve better results in student assessments the direction of school policy has turned to a more neo-liberal view on education. This involves a stronger government management, school accountability and school-based evaluation. Norman Fairclough has developed a framework for investigating how to make visible ideology, hegemony and power relations in language. His critical discourse analysis and his three-dimensional model are used as theoretical and methodological framework in this thesis. The results of this study discuss that the action plan for schools in Drammen has been affected by dominant perspectives on quality such as quality linked to student assessments and a neo-liberal perspective influenced by national and international views on education. This emphasizes that it is important to have knowledge about how to read and interpret public policy documents on Norwegian education policy, and not just embrace the perspectives that are being presented.

Sammendrag

Hensikten med studiet er å undersøke i hvilken grad handlingsplanen til Drammen kommune er påvirket av skoledebatten i norsk skolepolitikk. Målet er å undersøke hvor vidt og eventuelt hvordan Drammen kommune kan være påvirket av fokus på kvalitet i norsk skole. Avhandlingen diskuterer også om teksten bidrar til endringer i debatten, eller om den bare er med på å opprettholde dominante perspektiver som allerede finnes. Et av perspektivene som har hatt en sterk posisjon er fokus på kvalitet sett i sammenheng med faglige resultater på PISA-undersøkelser. På bakgrunn av dette har norsk skolepolitikk gått i retning av en sterkere nasjonal styring, ansvarliggjøring og skolebasert vurdering. Norman Fairclough har videreutviklet et rammeverk for å undersøke ideologi, hegemoni og maktforhold i språk til bruk i samfunnsvitenskapelig forskning. Hans kritiske diskursanalyse og tredimensjonale diskursmodell brukes som teoretisk og metodologisk rammeverk i denne avhandlingen. Resultatene av studiet viser at handlingsplanen til Drammen kommune kan ha blitt påvirket av dominante perspektiver i kvalitetsdiskursen som er i sammenheng med elevers resultater og neo-liberalistiske perspektiver påvirket av et nasjonalt og et internasjonalt syn på skolepolitikk. Min undersøkelse diskuterer hvor viktig det er å ha kunnskap om hvordan vi kan lese og tolke offentlige styringsdokumenter, og ikke bare omfavne de perspektivene som vi blir presentert for.

Forord

Jeg vil gjerne takke veilederen min Merethe Roos for all hjelp og motivasjon til å gå videre i arbeidet med oppgaven. Takk for at du tok hensyn til min begrensede kapasitet på grunn av jobb og familie, men samtidig klarte å få meg til å ville jobbe videre til siste slutt. Jeg vil også takke kollegaer på jobb som har fulgt meg på veien fra oppgavens begynnelse til slutt, og for gode diskusjoner om temaet jeg har forsket på. En spesiell takk til Bente. B. Jenssen for at jeg har fått bruke et av hennes fantastiske bilder av Drammen. Så en stor takk til min familie for tålmodighet og støtte under dette arbeidet, og spesielt min mann som har holdt ut med min frustrasjon og fortvilelse, men også glede i arbeidet med masteroppgaven.

Drammen, mai 2015

Sandra Røren

1 Innledning

Avhandlingen tar opp viktige spørsmål i dagens skolepolitikk i Norge. Norsk skolepolitikk har de siste årene hatt et stort fokus på kvalitet. Det har vært en tendens til å måle kvalitet ved standardiserte, målbare størrelser. Kvalitetsbegrepet kan være styrt av et behov for samfunnskontroll der kvalitet settes inn i universelle fakta, fri for kulturelle verdier og særegenheter (Dahlberg, Moss & Pence, 2013). Denne tilnærmingen til kvalitetsbegrepet kan i stor grad ha påvirket offentlig styringsdokumenter. Begrepet kan også være påvirket av internasjonale sammenligninger fra OECD og EU der fokus på å øke resultater på internasjonale undersøkelsen som PISA har stått sentralt i debatten (Karseth, Møller & Aasen, 2013).

Kvalitet er et begrep som kan være vanskelig å definere, og det kan være stor ulikhet i hva som legges i begrepet. Knut Roald diskuterer hva som menes med *kvalitetsvurdering*. Han mener det kan være en utfordring å definere kvalitet da skole og skoleeier kan ha ulike tanker om hva begrepet skal inneholde. I sin forskning innenfor ledelse, kvalitetsarbeid og organisasjonslæring har han funnet ut at det kan være to ulike hovedperspektiv på begrepet. På den ene siden ses kvalitet i sammenheng med formålsparagrafen og den generelle delen av LK06, og dermed ses begrepet i et faglig og sosialt perspektiv. Ses begrepet i sammenheng med internasjonale og nasjonale tester knyttes det til et mer begrenset perspektiv og da gjerne knyttet til noen få fag (Roald, 2013).

Reformhistorien i Norge har hatt en tendens til raske endringer som er påvirket av internasjonale og nasjonale undersøkelser og trender hentet fra OECD- og EU rapporter. Reformene kan også være preget av at noen argumenter får mer betydning og annerkjennelse enn andre. En reform kan ta utgangspunkt i politiske intensjoner, og en reforms gjennomslagskraft avhenger av graden av offentlig tilslutning den får. Reformene inneholder ofte krav om endringer av innhold og didaktikk som f. eks Kunnskapsløftet med nye lærerplaner og kompetansemål for fagene (Karseth, Møller & Aasen, 2013). I reformhistorien i norsk skolepolitikk har styringsspørsmålet hatt en sentral rolle, og spørsmålet har vært knyttet til hvor makten skal ligge, og hvem som skal ha makten. Hensikten med Kunnskapsløftets endringer var plassering av makt og myndighet som et viktig grep for å løse utfordringer i grunnopplæringen, samt å styrke lokalt ansvar (Karseth, Møller & Aasen, 2013). Samtidig som det ble gitt mer lokalt ansvar vokste det frem et skolebasert vurderingssystem som hadde en todelt hensikt. På den ene siden skulle det tjene en ansvarliggjøring, og på en annen side skulle det føre til skoleutvikling. Den todelte hensikten mellom å motivere ledere og lærere til og vurdere egen praksis og styrke deres profesjonalitet, og samtidig kravet om ansvarliggjøring overfor myndighetene skapte debatt (Emstad & Robinson, 2011). Utdanningsreformen Kunnskapsløftet fra 2006 er et resultat av debatten om ansvarliggjøring, skoleutvikling og lokalt selvstyre, samt at den forstås innenfor påvirkning av sammenligningene fra OECD og EU. Reformen hadde som mål å

skape et større handlingsrom for lærere, men likevel et tydelig kommunalt ansvar for oppfølging og kompetanseutvikling. Den inneholdt omfattende fornyelser og endringer ved at den representerte et helhetlig grep om grunnopplæringen, knyttet sammen grunnskole og videregående opplæring, stilte krav til tilpasset opplæring for den enkelte elev og la vekt på utvikling av grunnleggende ferdigheter (Karseth, Møller & Aasen, 2013). Kommunene fikk større selvstyre samtidig som de ble pålagt å rapportere til myndighetene gjennom et kvalitetsvurderingssystem som bestod av nasjonale prøver, kartleggingsprøver, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser og statlig tilsyn. Skoleporten, som er et digitalt verktøy, skulle sørge for at myndigheter og offentligheten fikk den informasjonen de trengte om de enkelte skolers resultater og elevenes prestasjoner. I 2008 kom et lovpålagt krav om at alle skolene skulle rapportere om elevers resultater og læringsmiljøet på skolen. Disse endringene signaliserte en vektlegging på ansvarliggjøring som skolene og kommunene hadde overfor myndighetene (Emstad & Robinson, 2011).

Drammen kommune har i de siste årene hatt et stort fokus på å øke elevenes resultater på nasjonale prøver, og i 2007 kom et politisk vedtak med visjonen ”Drammensskolen, Norges beste skole”. I handlingsplanen står det at målet for visjonen er:

Målet for Drammensskolen er å løfte elevmassen til et høyere nivå enn det levekårsindeks og foreldrenes utdanningsnivå skulle tilsi. Resultater over landsgjennomsnittet vil vise at drammensskolen ”gjør en forskjell” for elevene. Graden av den forskjellen vil være et mål for i hvor stor grad vi greier å realisere visjonen ”Drammensskolen, Norges beste skole” (Kommune, 2009 s. 3).

Det står videre at balansert målstyring er kommunens overordnede styringsverktøy, og at bystyret har vedtatt egne målekart der resultatkravene er gjort tydelige. Dette skal i henhold til planen bidra til at alle grunnskolene i Drammen skal arbeide mot felles mål, og at samtlige skoler skal holde god kvalitativ standard (Kommune, 2009). Drammen kommune er ikke alene om å utarbeide egne lokale planer. Oslo kommune er også et eksempel på sterk kommunal styring av skolene, og flere ser ut til å følge etter. Drammen kommune er interessant å bruke som utgangspunkt fordi kommunens visjon har hatt nasjonal omtale, og kommunen har hatt en stor tro på sitt arbeid for å sikre kvalitet på skolene. Drammen har også i mange år utpekt seg som en skole med et flerkulturelt mangfold som kan by på utfordringer, men også med god kompetanse innenfor arbeid med dette feltet. I forbindelse med prosjektet ”Norges beste skole” har kommunen utarbeidet lokale fagplaner i fagene norsk, matematikk og engelsk for grunnskolene. Målet med fagplanene er å få til felles vurderingspraksis, et felles innhold og et felles språk for læring i Drammensskolen (Kommune, 2012). Det er derfor av stor interesse å ta utgangspunkt i Drammen kommune for å kunne se på hvordan en sterk kommunal styring kan påvirke offentlige styringsdokumenter. Hvordan

dokumenter blir utformet, og hvilket språk som velges for å understreke de meninger og mål kommunen ønsker for sine skoler kan gi oss innsikt i lokale maktstrategier. Dette kan igjen knyttes til desentralisering knyttet til accountability-logikken som handler om regnskapsplikt som betyr at man blir stilt til ansvar for, og skal nå målsettinger andre har pålagt deg. For å sørge for at mål blir nådd får eksterne instanser i oppgave å kontrollere f. eks skolenes resultater basert på målbare indikatorer som kartleggingsprøver eller nasjonale prøver (Solbrekke, 2011). Dette innebærer at et lokalt selvstyre ikke nødvendigvis betyr større handlingsrom for kommunene. Kommunene kan være underlagt en sterk sentralt styre som tillater lite handlingsrom og derfor legges det press på skolene. Skolelederne på hver enkel skole kan igjen legge press på lærerne på skolen (Roald, 2012).

I avhandlingen brukes teori og metode utarbeidet av Norman Fairclough. Hans kritiske diskursanalyse brukes til å beskrive, analysere og kritisere språkbruk som kan ha en politisk agenda for å dekke over samfunnsproblemer. Metoden skal prøve å vise hvordan språket kan være med på å gi et bilde av virkeligheten som er historisk, kulturelt eller politisk betinget. Språket kan også vise en virkelighet slik forfatterne av den språklige teksten ønsker å vise den, men som nødvendigvis ikke trenger å være slik virkeligheten er (Grue, 2011).

Nøkkelord: Kvalitet, kvalitetsdebatt, skoledebatt, norsk skolepolitikk, kritisk diskursanalyse, styring, accountability, New public management, balansert målstyring, nasjonal- og internasjonal utdanningspolitikk, OECD, PISA og LK06.

2 Problemstilling

Misnøye blant politikere med resultater på internasjonale undersøkelser som PISA har skapt et politisk behov for nye reformer i skolen. Målet om å bedre resultater kan gjenspeiles i offentlige styringsdokumenter, og nye styringsstrategier og ledelse står i fokus for å lykkes i skolereformen (Karseth, Møller & Aasen, 2013). I stortingsmelding nr.31 om "Kvalitet i skolen" står det skrevet at regjeringen er bekymret for at kvaliteten ikke er god nok på viktige områder i norsk grunnopplæring, og at norske elever ligger under gjennomsnittet i OECD-landene. Som et tiltak for å bedre dette vil regjeringen ha en klar nasjonal styring med retningen på skolepolitikken (St. Meld nr. 31 om kvalitet i skolen). Med dette som bakgrunn er det da av stor interesse å se om man kan synliggjøre om skolereformene og debatten i norsk skolepolitikk har hatt en påvirkning på Drammensskolens handlingsplan. Dette er et tema som er både aktuelt og viktig for å bli mer bevisst hva som faktisk ligger til grunn for handlingsplanen, meningen med det som står i planen og hvordan dette kan bli oppfattet av lesere av planen.

Problemstillingen i oppgaven blir som følger:

Hvordan kan skoledebatten i norsk skolepolitikk gjenspeiles i Drammensskolens handlingsplan?

Forskningsspørsmål som skal være med på å gi retning til oppgaven er: **Hvordan kan man med utgangspunkt i Drammensskolens handlingsplan synliggjøre endringer i skoledebatten i norsk skolepolitikk? Hvordan kan skoledebatten i norsk skolepolitikk ha påvirket meninger, språk og tekst i handlingsplanen? Hvordan kan skoledebatten henge sammen med samfunnsendringer?**

På bakgrunn av dette skal jeg i denne masteroppgaven bruke Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse. Det omfatter en detaljert tekstanalyse for å se hvordan språket i handlingsplanen kan synliggjøre eventuelle maktstrategier og maktbruk (Fairclough, 1992). Den politiske vinklingen Faircloughs kritiske diskursanalyse har, og som er verdt å merke seg, er at han i sin forskning tydelig er venstreorientert. Det betyr at han er påvirket av den retningen som springer ut fra Frankfurterskolen med Marx, Adorno og Hochheimer i spissen for en radikal og kritisk syn på kapitalisme og vestlig makt. Perspektivet er kritiske til samfunnsendringer som er knyttet til økonomisk vekst og kapitalisme, og dets makt over mennesket og naturen (Breeze, 2011) I introduksjonsdelen i boka "Discourse and Sosial Change" refererer han blant annet til Marx og Gramsci som representerer Frankfurterskolen. Dette kan derfor forklare noe av det kritiske synet på markedsøkonomiske perspektiver som hører til det kapitalistiske samfunnet som Fairclough mener

har tatt et stort grep om vår virkelighet (Fairclough, 1992). Handlingsplanen skal også ses i sammenheng med teori om styring, accountability og New Public Management. Teorien rammer inn hvordan nasjonal utdanningspolitikk utformes og gjennomføres lokalt. Funns fra tekstanalysen drøftes sammen med relevant teori før konklusjon trekkes.

3 Refleksjon over det som kan være etisk problematisk og metodologisk utfordrende.

Siden jeg har valgt kritisk diskursanalyse har jeg derfor ikke et utvalg som jeg må innhente samtykke fra. Likevel er det en del etiske problemstillinger som er viktige å tenke over, og det er viktig å gjøre rede for dette i oppgaven for å gjøre leseren oppmerksom på dette.

3.1 Egen bakgrunn

Som i alle kvalitative studier er det noen punkter som er viktige å tenke over før en starter undersøkelsen. Forskerens rolle blir veldig viktig, og siden jeg i dette studiet bruker meg selv som forskningsinstrument er det viktig for meg og studiets validitet at jeg presenterer mine subjektive og personlige erfaringer med feltet. Ved å bevisstgjøre min egen subjektivitet kan jeg lettere kunne sette til siden min egen forforståelse og møte forskningsfeltet med et mer åpent sinn. Begrepet *epoché* brukes av teoretikeren Moustaka for å beskrive prosessen der en forsker blir bevisst sin egen subjektivitet for å kunne gå inn i et forskningsfelt på en mer upåvirket måte (Postholm, 2011). Dermed kan ikke min subjektivitet gjemmes vekk, men den må tas frem og belyses for både meg selv som forsker og lesere av studiet. I kvalitativ forskning er det ikke mulig å være helt objektiv fordi den ofte er verdiladet, og dermed kan man anta at den kan være noe påvirket av egne verdier og forforståelse. Målet er å kunne se resultatene fra så mange perspektiver så mulig, og dermed kunne belyse disse så nyansert som mulig (Postholm, 2011).

Da jeg er ansatt i Drammensskolen har jeg egne meninger, perspektiver, erfaringer og tanker rundt Drammensskolens handlingsplan. Jeg har vært ansatt i Drammen kommune i mange år, og har selv kjent på kroppen hvordan endringer i skolepolitikk har lagt føringer for hvordan jeg som lærer skal jobbe, og hva kommunen legger vekt på. Et stadig fokus på bedre resultater, og mer offentlig styring er noe som jeg og mine kollegaer har diskutert flittig på vår arbeidsplass. Dette er også noe vi har sett i forbindelse med lærerstreiken i 2014, og som også har vært i fokus i media i debatten om norsk skole. Dette er tydelig noe som opptar mange i flere deler av landet, og som trenger å løftes opp og diskuteres. Det er viktig å ha en debatt om hva som er det viktigste for norsk skole i fremtiden, og det blir da viktig at flere perspektiver kommer til syne for å kunne opprettholde en balanse i maktforholdet mellom f. eks lærere, elever og skoleledere på den ene siden, og skoleeiere og politikere på den andre. Det at Drammensskolen også har et flerkulturelt mangfold er også viktig å si noe om for å forklare noe av kritikken som synliggjøres i dette studiet. Som lærer på en barneskole i Drammen har jeg sett hvordan dette mangfoldet både kan være verdifullt og

utfordrende. Det er utfordrende fordi jeg har sett at mange elever fra krigsherjede land kommer til Norge og Drammen med mangel på grunnleggende ferdigheter når de starter på skolen. Flere har dårlig utviklet morsmål og har derfor en begrenset begrepsforståelse. Da Drammen ikke har morsmålsundervisning eller i mange tilfeller ikke voksne som forstår språket familien snakker så blir dette en stor utfordring både i undervisning og i foreldresamarbeidet. Målsettinger om faglige resultater blir vanskelige å oppnå når det i en klasse er mange elever med språklige utfordringer, spesielt når det ikke blir bevilget ekstra midler for å følge opp elevene og gi dem en solid begrepsopplæring. Av erfaring vet jeg også at klassestørrelsene i Drammensskolen ligger på rundt 25-30 elever pr. klasse som én kontaktlærer har ansvaret for, så det er også en utfordring å tilrettelegge individuelt for alle elevene når man er én pedagog i klasserommet.

Min utfordring blir dermed å se på handlingsplan på en nyansert måte. Jeg må passe på at jeg ikke vektlegger det jeg selv mener er det negative med planen, men klare å se på planen fra flere perspektiver. Fordelen er at jeg har god kjennskap til språket og kulturen i Drammensskolen, og dermed har jeg erfaring med noen av begrepene i planen. Dette kan styrke min forståelse av planen fordi jeg er kjent med de ulike perspektivene den representerer (Postholm, 2011).

3.1.1 Metodologiske utfordringer

Selv om Faircloughs tredimensjonale modell kan brukes som analytisk rammeverk så er den ikke en ”oppskrift” på hvordan jeg kan skal gjennomføre dette empiriske studiet. Andre design har klare retningslinjer med tanke på utvalg, bruk av forskningsinstrumenter og metodevalg. Modellen sier bare noe om hvordan man kan gå inn i teksten for å avdekke maktstrategier og maktbruk. Jeg vil da kun ha handlingsplanen som utgangspunkt, og det blir hvordan jeg analyserer teksten med bruk av Faircloughs modell som blir resultatet av forskningen. Jeg må også i tråd med modellen og kritisk diskursanalyse finne ut av hva som ligger bak debatten, og hva som er skrevet ”mellom linjene” i teksten. Jeg må jobbe med tekstens språk og oppbygging for å kunne se om det ligger et mønster i det som står der, og hvilke sosiale konsekvenser de ulike diskursive fremstillinger av virkeligheten får. Det blir meget viktig for meg å sette i parentes det jeg selv mener, slik at ikke resultatene kun blir farget av egne meninger og vurderinger (Jørgensen & Phillips, 1999).

Det blir også en utfordring å se nyansert på handlingsplanen når jeg tar i bruk kritisk diskursanalyse fordi metoden tydelig er influert av venstreorientert politisk syn. Handlingsplanen er utarbeidet av et bystyre med flertall på høyresiden, derfor kan synet som legges frem i planen være en kontrast til det synet Fairclough og kritisk diskursanalyse står for. Når jeg nå skal gå inn i teksten ved å bruke

kritisk diskursanalyse kan metoden legge noen begrensinger og gi retning til det jeg skal se etter i teksten. Det som belyses kan derfor nettopp være for å se kritisk på en tekst som kan ha en helt annen politisk vinkling enn det Fairclough selv har og legger til grunn for i sin forskning og teori. Derfor kan studiet bli farget av at jeg tar i bruk hans kritiske diskursanalyse og rette et mer kritisk blikk til handlingsplanen enn jeg ville hatt om jeg hadde tatt i bruk en annen metode. Mange teoretikere som skriver om norsk skolepolitikk skriver også kritisk til hvilken retning norsk skolepolitikk har tatt, og det er derfor også meget mulig at dette er med og påvirke det jeg finner i analysen av Drammensskolens handlingsplan. Alle elementene beskrevet over er viktig for leseren å være klar over for å kunne danne seg et bilde av hvilke begrensinger som studiets validitet kan ha.

4 Teoretisk ramme

Da Faircloughs teori om kritisk diskursanalyse ser på språk i sammenheng med samfunnsutvikling er det nødvendig å knytte dette til debatter norsk skolepolitikk har vært preget av de siste årene.

Valget ble debatten om kvalitet og vurdering både på nasjonalt og internasjonalt plan. Begreper som accountability, styring, og New Public Management er viktige begreper som blir helt sentrale for analysen av Drammensskolens handlingsplan da dette er begreper som også har vært i fokus i norsk skolepolitikk de siste årene.

Accountability begrepet kommer av det engelske ordet som på norsk betyr ansvar. På engelsk finnes to ulike begreper som forklarer det norske, og det er "responsibility" og "accountability". Det første kan knyttes til ansvar som ses i sammenheng med at man som profesjonsutøver har et moralsk ansvar overfor den profesjonen man utøver, f. eks at lærere har ansvar for å handle i tråd med det som er etisk riktig for sine elever. Det andre har i de senere år blitt sett i sammenheng med at man blir stilt til ansvar for det man leverer av målbare resultater og rapporteringer innenfor utdanningssystemet. Ordet kan også ses opp mot engelske ord som "count", "answerability" og "obligation" som også kan forbindes med å vektlegge målbare resultater for å måle kvaliteten i f. eks utdanningsinstitusjoner (Solbrekke & Østrem, 2011). Langfeldt har i sin definisjon lagt vekt på at man kan forstå begrepet som dialog mellom de involverte partene innenfor utdanning, og Knut Roald har definert dette som:

" (...) Kvalitet blir då forstått som resultat av kontinuerlege forhandlingar mellom plikt og evne, mellom produsent og bestillar, mellom leverandør og brukar og brukarne seg imellom (Roald, 2012 s. 36)."

Dermed kan accountability begrepet også forstås som det handlingsrommet som gis ved det ansvaret man får, men også samtidig utnytte det handlingsrommet som kan åpne seg ved et slikt ansvar.

Styringsbegrepet er et vidt begrep som vanskelig lar seg definere av noen få setninger. I dette studiet blir begrepet knyttet opp mot spørsmålet om hvem som har makt, og hvor makten ligger i utdanningssektoren. Begrepet ses i sammenheng med de senere års utdanningsreformer i Norge, som blant annet LK06 som skulle blant annet gi mer lokal frihet. Om reformen har lyktes i dette kan diskuteres, og diskusjon om spenning mellom lokalt selvstyre og nasjonale styringsbehov blir vesentlig for dette studiet.

New Public Management (NPM) er en form for styring innenfor offentlig sektor som er inspirert av markedsøkonomisk tenkning. Retningen har sitt opphav i blant annet Thatchers nyliberalistiske

politikk i Storbritannia fra 1979, og Reagens politikk i USA. I Norge fikk retningen sin inntreden med Willoch-regjeringen, og har siden også fått stor plass i politikken. Begrepet fikk et grep om Norge da offentlige selskap og direktorat ble fristilt i slutten av 1980-årene, men det var ikke før Bondevikregjeringen i 2001 at statlig tilsyn og NPM fikk inntog i utdanningssektoren. Elevenes resultater skulle måles, og det skulle føres tilsyn med skolene i landet (Roald, 2012). Øygard (2005) har en definisjon på begrepet som brukes av Knut Roald:

Øygard (2005) forstår NPM som eit samleomgrep med fleire intellektuelle røter og ulike praktiske utformingar. Felles for denne reformbølja er utfordringa av det tradisjonelt regelstyrte forvaltninga. "Public choice"-tankegangen problematiserer at offentlege gjerne blir prega av egeninteresser til fagpersonalet som er opptatt av auka styringsansvar og større budsjett (Roald, 2012 s. 30)

Øygard har en del punkter som oppsummerer hva NPM begrepet består av og blant annet finner man: Tro på ledelse, mer bruk av indirekte kontroll enn direkte kontroll av direkte autoritet og fokus på brukere. Sentralt for NPM er tro på ledelse ved å profesjonalisere lederrollen, holde et fokus på effektivitet, resultatkrav, privatisering av offentlig virksomhet, fokus på kvalitet, målstyring og konkurranse samt brukervalg og valgfrihet. Dette er noen av de elementene som Øygard skisserer opp for å forklare begrepet (Roald, 2012 s. 31).

4.1 Diskursbegrepets historie og Foucault

Michel Foucault kan sies å være selve "grunnleggeren" av diskursbegrepet og diskursanalyse. De fleste forskere som bruker diskursanalyse i sitt arbeid refererer til hans forskning og teori, og selv om enkelte også tar avstand fra deler av hans arbeid så er det alltid deler av Foucaults forskning som har hatt betydning for hvordan de selv har utviklet egne teorier (Jørgensen & Phillips, 1999). Foucault ser først og fremst diskursbegrepet som samfunnsvitenskapelig, og er mest opptatt av at diskursene er knyttet til ulike interesser, og ikke utelukkende strukturer og aktører i samfunnet. Han ser ikke maktbegrepet i sammenheng med enkelte subjekter som bestemmer over underdanige subjekter, men har et annet syn på makt enn f. eks Fairclough som legger mer vekt på makt knyttet til enkelte aktører i samfunnet (Jørgensen & Phillips, 1999).

Foucault mener at kunnskap ikke bare er en avspeiling av virkeligheten, men at den er påvirket av diskursive konstruksjoner der noen regimer har mer makt over hva som er sannhet og ikke. Hans mål er å synliggjøre hvordan regimenets maktstrukturer er med på å bestemme hva som oppfattes som sant eller usant i en virkelighet. Foucaults maktbegrep er likevel ikke noe som tilhører bestemte agenter eller grupper, men er spredt utover ulike sosiale praksiser. Makt skal heller ikke kun forstås

som undertrykkende, men også som produktiv. Det betyr at makt kan være med på å skape en virkelighet ved at noen perspektiver er med på å definere den, mens andre blir utelukket. Maktbegrepet får dermed både en produktiv og begrensende rolle for vår virkelighetsoppfatning. Det betyr at makt også er med på å definere hvordan man ser på virkeligheten, slik at makten er med på å skape utvikling i samfunnet (Jørgensen & Phillips, 1999).

Foucault ser også makt i tilknytning til kunnskap. Han knytter også begrepene til diskursbegrepet ved å mene at diskurser ikke bare er med på å forme oss som subjekter, men at de også former de objekter som vi blir presentert for. Hans syn på kunnskap og makt påvirker også hvordan han ser på sannhetsbegrepet. Han mener at man aldri helt og fullt kan komme frem til en sannhet fordi sannheten er påvirket av diskursene. Det betyr derfor at det er mer hensiktsmessig å se på hva som skaper de ulike perspektivene innenfor ulike diskurser istedenfor å søke hva som er sant eller usant. Det er det som skjer i de diskursive prosessene som kan gi et bilde på om hva slags virkelighet man blir presentert for i f. eks en tekst (Jørgensen & Phillips, 1999). Her kan man identifisere Foucaults sannhetsbegrep ved at man går inn og ser på hva som rører seg i de ulike diskursive prosessene for å kunne forstå hvorfor virkeligheten presenteres på en bestemt måte i en tekst. Dermed er Foucault mer opptatt av de interessene som finnes i de ulike diskursene for å forstå en teksts mening, enn hvem som står bak disse interessene. Foucault kaller dette diskursens konstituerende natur (Jørgensen & Phillips, 1999).

4.2 Kritisk diskursanalyse og kritikk av forskningen

Kritisk diskursanalyse er en forskningsretning som har som hensikt å forklare, beskrive og kritisere språkbruk som dekker over problematiske samfunnsforhold. Det beskriver hvordan språket formidler og uttrykker ulike verdensbilder og ulike ideologier, og synliggjør at det sjeldent eller aldri er et verdensbilde som er nøytralt. Derimot kan språk gi et bilde av virkeligheten som er påvirket av bestemte perspektiver, og virkeligheten vises gjennom ulike perspektiv for vise hvordan den tilsynelatende ser ut eller bør se ut. Dette kalles også ideologi (Gruben, 2011).

Målet med kritisk diskursanalyse er å synliggjøre ideologi gjennom språkbruk. Teorien i dette perspektivet prøver å forklare hvordan språk og samfunn påvirker hverandre. Metoden undersøker spesifikt samfunnsområder der språk er med på å opprettholde eller forverre skjevheter i de sosiale- og økonomiske maktforholdene. Forskningsretningen retter seg mot sentrale samfunnsområder der tekster kan nå ut til mange, og dermed ha stor påvirkningskraft (Gruben, 2011).

Kritisk diskursanalyse springer ut av to vitenskapelige retninger. Den ene er språkvitenskap som ser på språk som noe mer enn formelle grammatiske mønstre. Den ser på språk som ytringer som er

formet av ulike kontekster, og hvordan språket kan forme den sosiale virkeligheten. Den andre retningen den er påvirket av er kritisk teori knyttet til Frankfurterskolen (Adorno og Horkheimer). Her stilles det kritiske spørsmål om maktreasjoner i samfunnet, hvem som får mest makt i samfunnet og hvem som får mest å si. Kritisk teori har mange elementer fra marxistisk analyse som Fairclough er en tilhenger av, og som også synliggjøres i hans teori og forskning (Gruben, 2011).

Maktbegrepet i kritisk diskursanalyse ses i sammenheng med definisjonsmakten. Det vil si evnen til eller retten til å bestemme hvordan et fenomen skal avgrenses eller defineres. For å synliggjøre dette tas det i bruk en metodisk fremgangsmåte som fungerer som et rammeverk som tar for seg språk som et uttrykk for og en påvirkningskraft innen samfunnsutvikling. Målet med dette er å vise hvordan maktforhold i samfunnet ser ut. En forutsetning for dette er at man må beskrive språkbruk og samfunn så objektivt som mulig, men likevel kunne gi rom for påvirkning av sosiale problemer og maktmisbruk. Språk og samfunn må ses på som noe som påvirker hverandre gjensidig. Bildet av verden kan også deles inn i kategorier, det vil si at den er preget av hvordan ord og begrepet blir definert. Kritisk diskursanalyse skal prøve å synliggjøre ulike perspektiver i en tekst, og vise til at språklige fremstillinger i teksten ikke er nøytrale, men er påvirket av hvem som definerer ulike ord og begreper (Gruben, 2011). Norman Fairclough har den mest utviklede teorien og metoden innenfor dette fenomenet, så i oppgaven vil hans teori og forskning være i fokus både i teori, metode og analysedel (Fairclough, 2003).

Kritisk diskursanalyse er godt etablert i forskningsfeltet innenfor samfunnsvitenskapelig- og humaniorastudier, men har også vært gjenstand for en del kritikk som det er viktig å merke seg. Billing hevder at kritisk diskursanalyse nå har blitt en institusjonalisert disiplin med egen paradigme, egne antagelser og i tillegg egne maktstrukturer. Han hevder også at forskningen nå tas for gitt som en "riktig" måte å tenke forskning på. Den statusen retningen har fått kan dermed representere en motsetning av det den egentlig står for ved at den mister noe av sin fleksibilitet som den kritiske agendaen står for (Breeze, 2011).

Et annet kritisk moment er at det hevdes at forskere innenfor kritisk diskursanalyse har et for splittet syn på hva forskningen skal bygge på. Retningen baserer seg på ulike syn, og ulike teorier som ikke alltid er godt definert. Det at kritisk diskursanalyse bygger på flere teorier og syn kan gjøre det vanskelig å samle retningen under en og samme skole. Dette kan ses på som en svakhet i den forstand at det blir for inkonsistent og at ulikhetene ikke alltid er kompatible. Det kan også ses på som en styrke da det kan føre til et mer nyansert bilde av forskningen. Forskere som har posisjonert seg utenfor feltet mener det er uheldig med et stort epistemologisk og teoretisk ramme, da det ikke er mulig å kunne etablere objektive standpunkt for forskningen, og dermed er det vanskelig å finne felles retningslinjer som forskningen baserer seg på (Breeze, 2011).

Hammersley diskuterer også at kritisk diskursanalyse, og spesielt Fairclough er så tydelig i valg av politisk fløy. Han mener at forskningen derfor bærer preg av å være farget av det politiske synet retningen støtter, og at forskningen kan derfor utfordres på samme måte av motsatt politisk side enn den selv representerer (Breeze, 2011).

Til slutt er det viktig å nevne at språkforskere også hevder at metoden ikke er rigid nok med tanke på den lingvistiske analysen av teksten. Det handler om at det blir tatt for liten stilling til og gis for lite oppmerksomhet til språklig teori. Ofte konsentrerer analysen seg om noen få ord i en tekst, og dermed kan språkanalysen gå over i en konklusjon tidligere enn det burde for å få en helhet i det som står skrevet. Det kan føre til deterministiske antagelser om virkningen av en diskurs basert på et begrenset språkutvalg (Breeze, 2011).

Kritikken av kritisk diskursanalyse er meget viktig å merke seg for å kunne se på dette studiet med et nyansert blikk og dermed også stille spørsmål ved noen av funnene som gjøres underveis i forskningen. Funn og diskusjon har et teoretisk rammeverk som kan være med på å gi studiet en bestemt retning, noe som kan forklares av kritikken som er nevnt over.

4.3 Norman Faircloughs diskursanalyse

Norman Fairclough mener en diskurs er mer enn språklig betydning, men at den også må ses i sammenheng med et sosialt aspekt. Mens Foucault ser på en diskurs som samfunnsvitenskapelig så mener Fairclough dette ikke er tilstrekkelig. Fairclough mener i motsetning til Foucault at det er viktig å også se på det lingvistiske aspektet ved en tekst for å forstå diskursen. Han viderefører Foucaults teori om forholdet mellom diskurs og samfunn, men legger i tillegg mer vekt på lingvistikken. Fairclough tar utgangspunkt i Foucaults syn på at diskursen har en konstituerende natur, og at maktstrukturene som finnes i samfunnet avhenger av diskursene og har en politisk karakter. Derfor henger endringer i diskurser sammen med eventuelle endringer i samfunnet. Mens Foucault legger vekt på det sosiologiske aspektet ved en diskurs, så mener Fairclough at tekstens betydning samt den subjektive virkelighetsoppfatningen er vel så viktige for å forstå diskursene i samfunnet. Derfor mener han at det er viktig med en språklig analyse av en tekst i tillegg til samfunnsvitenskapelig teori for å kunne forstå betydningen. Foucault er ikke opptatt av tekstanalyse fordi han mener at subjektet (f. eks den som har skrevet teksten) ikke har direkte påvirkning på diskursen, og derfor trenger man ikke å legge vekt på subjektets bakgrunn for å forstå teksten. Fairclough mener derimot at subjektet er i stand til å endre diskurser og ha stor påvirkning på disse, samt at subjektet kan påvirke maktstrukturer i samfunnet. De sosiale aktørene i et samfunnet kan få mye makt over det som defineres i en diskurs ved å gi plass til egne meninger og perspektiver i en

tekst , og utelate andre. På denne måten legger Fairclough stor vekt på det ideologiske aspektet i en diskurs i motsetning til Foucault (Hågvar, 2003).

Diskursanalyse generelt kan brukes som både en teoretisk og metodologisk grunnlag som har fire elementer (Jørgensen & Phillips, 1999). For det første har den et filosofisk (ontologisk og epistemologisk) aspekt om språkets rolle i den sosiale konstruksjonen av virkeligheten. For det andre har diskursanalyse teoretiske modeller. Det tredje aspektet er de metodologiske retningslinjene for hvordan man gjennomfører forskningen, og til slutt har man de spesifikke teknikkene til å bruke i språkanalysen (Jørgensen & Phillips, 1999).

Faircloughs fokus er på språk, og han mener begrepet *diskurs* er språkbruk som en form for sosial praksis mer enn en individuell aktivitet eller en avspeiling av hvordan språket brukes i ulike situasjoner. Dette betyr derfor at en *diskurs* ikke bare er en måte folk reagerer på virkeligheten og til hverandre på, men også en måte å representere virkeligheten på (Fairclough, 2008). *Diskurs* innebærer også at det er et dialektisk forhold mellom diskurs og sosiale strukturer. Det betyr at *diskurs* har betydning for sosiale strukturer og omvendt. Det er viktig at disse to momentene ses i sammenheng, og at relasjonen mellom dem er dialektisk noe som betyr at de påvirker hverandre gjensidig (Fairclough, 2008).

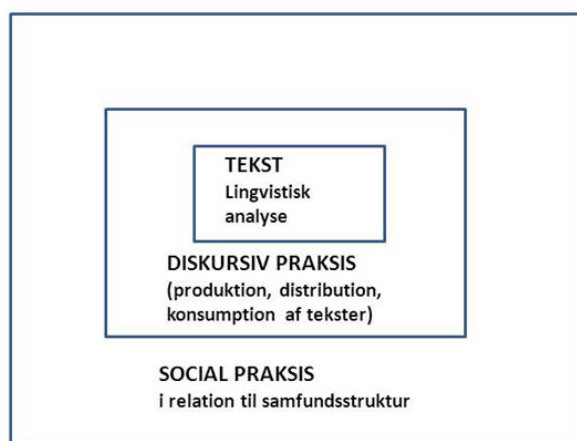
Fairclough mener også at det diskursive feltet kan være tverrfaglig fordi den kan bestå av flere fagdisipliner. Begreper kan tolkes ulikt innenfor de ulike disiplinene og definisjonene avhenger av hvilken fagdisiplin den tilhører. Det betyr at et begrep tolkes ulikt helt avhengig av hvilken fagdisiplin som presenterer definisjonen. F. eks kan kvalitetsbegrepet ha ulik definisjon i et sosiologisk aspekt enn i et markedsøkonomisk. Det er derfor avgjørende å se på hvilke aktører og fagdisipliner som finnes i de ulike sosiale praksiser for å kunne forstå hvordan en tekst blir oppfattet og tolket. Innenfor utdanning er det ikke utelukket pedagogiske og sosiologiske aktører som produserer tekster, men det er også aktører innenfor markedsøkonomi og politikk. Dette kan være med på å prege hvordan en tekst blir presentert, produsert og tolket. Det avgjør også hvordan ulike begreper blir definert i ulike tekster (Gruben, 2011).

Fairclough ser på språkets sosiale funksjon i samfunnet, og knytter dette spesielt opp mot nåtidens sosiale endringer. Endringer som han spesielt legger vekt på er de endringer som ses i sammenheng med moderne kapitalisme, og den innflytelsen det har på samfunnet. Han mener at nykapitalisme i form av globalisering, postmodernisme, kunnskapsøkonomi og et forbrukersamfunn har fått et fotfeste i samfunnet, og at det ikke stilles nok kritiske spørsmål til hva dette innebærer for våre liv. Vi blir presentert for bestemte styringsformer som skal gjelde for offentlig virksomhet, og som har sin rot i et markedsøkonomisk perspektiv, og dette blir presentert på en måte som virker

overbevisende og som den eneste måten å styre på. Fairclough stiller seg meget kritisk til at et markedsøkonomisk perspektiv får så mye makt over offentlige virksomheter som f. eks utdanning. Han mener at det er viktig å stille spørsmål ved om det er nødvendig å favne om en global kunnskapsøkonomi og dermed gjøre justeringer i et neo-liberalistisk perspektiv (Fairclough, 2003). Da begreper defineres ulikt av ulike aktører i den sosiale praksisen, er viktig å se på hvilke ord som brukes, og hvordan nøkkelbegrep defineres. Fairclough ønsker med sin kritiske diskursanalyse å identifisere punktene der virkeligheten kodes i språk på en bestemt måte. Ting sies på en måte, men kan også sies på en annen måte. Dette valget tas av den som skriver tekstene, og det kan gjøres ved å bruke bevisste valg innenfor sematikk og syntakst i teksten (Gruben, 2011).

Fairclough har utarbeidet en tredimensjonal diskursmodell. Modellen går ut på at "tekst", eller det som kommuniseres blir formulert i den sosiale praksisen "social praksis". Dette blir igjen filtrert gjennom en diskursiv praksis "diskursiv praksis" (Jørgensen & Phillips, 1999). Dermed kan det som formidles gjennom offentlig styringsdokumenter ha betydning for hvordan det former meningen i det som legges frem i teksten, og også hvordan teksten blir oppfattet eller tolket. Med andre ord mener han at en tekst produseres og fortolkes under visse produksjonsbetingelser som f. eks sjangerkrav og språknormer. Dette blir igjen påvirket av den samfunnsformen teksten er en del av, og derfor må tekster analyseres ved å ta i betraktning hvilke sosiale aktører som har skrevet dem, hvem tekstene er ment for og hvilken rolle tekstene kan ha for eller har i samfunnet (Gruben, 2011).

Norman Faircloughs tredimensionelle diskursbegreb



Figur 1: Norman Faircloughs tredimensjonale diskursmodell (<http://gf.dk/poldisk.htm>)

4.3.1 Konstruksjon av virkelighet ved bruk av språklige virkemidler og maktmisbruk

Fairclough oppdaget i sin forskning at det var en del usikkerhet blant forskningsstudenter i samfunnsvitenskapelige- og humaniorastudier når det gjaldt analyse av språklig materiell som f. eks skriftlige tekster, samtaler og forskningsintervjuer. Han mente at lingvistiske språkkurs og litteratur ikke var tilstrekkelig for å skaffe seg nok kompetanse til å si mer detaljert om hva det språklige datamateriale hadde av betydning for forskningen. Hans ønske med kritisk diskursanalyse var å binde sammen sosial teori som ofte brukes i tekstanalyser sammen med språklig tekstanalyse. Grunnen til dette er at han mener dette må ses i sammenheng da det er viktig å se på det folk mener og sier for å kunne forstå den sosiale effekten av en diskurs(Fairclough, 2013).

Termen ”tekst” bruker Fairclough i bred betydning, og det betyr at alt fra handlelister, avisartikler, websider til mer skriftlige former for tekst hører inn under termen. Han mener at alt som inkluderer språk kan sies å være ”tekst”. Termen ”diskurs” brukes i sammenheng med ”tekst”, og handler om hvordan språket brukes i teksten som et element i en sosial praksis. Tekst ses på som en del av en sosial hendelse, og er en måte for folk å handle på og være i interaksjon på både muntlig og skriftlig.

Fairclough mener man kan skille mellom to ”maktårsaker” i en tekst. På den ene siden har den en sosial struktur eller en sosial praksis, og på den andre siden har den sosiale agenter eller mennesker som er involvert i den sosiale praksisen. Begge er med på å påvirke hvordan teksten er produsert, distribuert og hvordan den tolkes av andre. Fairclough mener det er viktig å se på disse elementene for å kunne forstå og analysere en tekst. Tekster kan ha en agenda påvirket av den sosiale praksisen den er en del av, og i tillegg være påvirket av produsentene av teksten. Den virkeligheten vi blir presentert for i teksten er ikke nødvendigvis nøytral eller objektiv, men farget av bestemte perspektiver som er gjeldende for den sosiale praksisen og de sosiale agentene den tilhører (Fairclough, 2013). Fairclough mener derfor at teksten kan ha et ideologisk preg ved at man ved språklige virkemidler fremhever enkelte perspektiv som ”bedre” , ”viktigere” eller som ”sannheter” fremfor andre. Dette da gir en skjev maktrelasjon der noen har mer å si enn andre (Fairclough, 1992). Da det oppstår en ubalanse i maktrelasjonen kan de perspektivene som legges frem i en tekst oppfattes som ”sunn” fornuft og det som er naturlig. Fairclough mener det gjøres bevisst for å ”fri” til andre eller skaffe seg flere alliansepartnere slik at flere støtter opp under de meningene som kommer til syne i en tekst. Produsentene av teksten bruker dermed sin maktposisjon og overordnede

rolle overfor f. eks forbrukere av teksten som har en mer underordnet rolle for å vinne frem med sine meninger. Dette kaller Fairclough hegemoni (Fairclough, 1992).

I analysen av handlingsplanen til Drammen kommune er det derfor vesentlig å ta tak i det ujevne maktforholdet for å synliggjøre hvordan dette kan påvirke hvordan en tekst kan oppfattes. Dette kan også være med på å bevisstgjøre lesere på hvordan språket kan være med på å gi tekster en bestemt mening. Da kan man bli mer ”kritisk språkbevisst” som Fairclough kaller det. Det betyr at man er mer bevisst egen praksis som produsenter og forbrukere av tekster, av de sosiale kreftene, interessene, maktforhold og ideologier som påvirker dem (Fairclough, 1992). Under redegjøres det for en del debatter som kan ha påvirket tekster som er utarbeidet innenfor utdanning, inkludert Drammensskolens handlingsplan.

4.4 Kvalitetsdebatten og kvalitetsvurdering

Kvalitetsdebatten i norsk skolepolitikk har vært svært sentral når skole har blitt diskutert både i media og i fagmiljøer. Ofte handler debatten om hva som defineres som god kvalitet, og som nevnt i innledningen så har man ulike oppfatninger av hva begrepet innebærer.

I dagens samfunn har det blitt et større behov etter å måle kvalitet etter standardiserte skjema, og er en tendens som har fått større fokus i samfunnet. En mer komplekst og krevende verden har økt vårt behov for absolutt standard, objektivitet og generalisering på hva kvalitet er. Dermed har vi fått mer samfunnskontroll for å kvalitetssikre tjenester som f. eks skole (Dalhberg, Moss & Pence 2013).

Det har vært et ønske å konkret måle kvaliteten, og faglige resultater har vært et målbart område for å definere hva kvalitet er. Andre områder som demokrati og selvstendig tenkning er vanskeligere å måle, og derfor kan disse ha kommet i bakgrunn fremfor faglige resultater.

Kvalitetsdebatten tok en ny vending i slutten av 1980-årene da OECD-rapporten slo fast at det norske utdanningssystemet hadde liten grad av evalueringsfunksjoner, dokumentasjon og styringsdata som kunne si noe om de målene man hadde satt for opplæringen ble nådd (Roald, 2012). Norges deltagelse i internasjonale undersøkelser som PISA viste at norske elevers resultater og prestasjoner var meget varierende, og selv om mange elever viste gode resultater var det likevel en stor gruppe med lave resultater. På bakgrunn av dette fikk tanken om systematisk kvalitetsvurdering i skolen et sterkere grep (Roald, 2012). I 1997 fikk Norge sin første forskrift om skolebasert vurdering. Nå skulle skoler vurdere om organisering, tilrettelegging og gjennomføringen av opplæringen bidro til å nå de målene som skulle nås (Emstad & Robinson, 2011). OECD-rapporten anbefalte også introduksjon av nasjonale tester som ville gi myndighetene informasjon om norske elevers prestasjoner på nasjonalt plan. Kunnskapsløftet ble initiert etter den

første PISA undersøkelsen i 2000. Arbeiderpartiet nedsatte Kvalitetsutvalget som skulle vurdere kvalitet og organisering av grunnopplæringen i Norge. De sentrale begrepene i reformen var klar nasjonal målstyring og en ny læreplan som passet bedre med målstyringsprinsippet for å måle kvaliteten i skolen. Det ble også mer fokus på elevenes faglige utbytte og grunnleggende ferdigheter. Kunnskapsløftet fikk bred tilslutning fra alle partiene på Stortinget, og ble introdusert uten store endringer. Det vil da si at det var en bred enighet om reformen både på venstre- og høyresiden av den politiske skalaen (Volckmar, 2014).

Politisk har utdanningssektoren hatt en del endringer på 1980- og 1990- tallet. Kvalitetsreformen for høyere utdanning ble iverksatt av Bondevik II regjeringen. Kunnskapsløftet ble etablert av Stoltenberg I regjeringen, og barnehagepolitikken ble en del av Kunnskapsdepartementet i 2005. På denne tiden så man også en tendens til at både venstre- og høyresiden av de politiske partiene beveget seg mot høyresiden. Begge sider åpnet for nasjonaløkonomiske interesser, og så også på skolen som kunnskapsformidlere for å sørge for kvalifisert arbeidskraft for å tilfredsstille næringslivets behov. Likevel var det noen punkter som skilte de politiske sidene fra hverandre. Venstre og sentrumpartiene hadde troen på offentlig og politisk ansvar i utdanningssektoren, og trodde på likeverd, like mulighet og fellesskap. De ønsker ikke en styrket ekstern skolevurdering, i motsetning til høyresiden. Høyresiden var mer opptatt av markedet og brukerne, og av institusjonell frihet for foreldre og brukere. De la mer vekt på konkurranse, og mente skolens viktigste oppgave først og fremst var kunnskapsformidling (Volckmar, 2014).

I 2013 fikk vi et nytt regjeringsskifte etter sju år med rødgrønn regjering. Erna Solberg (H) har sammen med Siv Jensen (FrP) dannet en ny blå-blå regjering. Forventninger om et skifte i utdanningspolitikken har skapt offentlig debatt, og forventningene har vært i retning av en mer markedsøkonomisk styring med vekt på faglige resultater i norsk skole. Likevel viser det seg at Høyre og Fremskrittspartiet ikke er alene om å legge vekt på dette, men at flere partier synes å støtte opp under både skolen som kunnskapsformidler og skolen i et globalt- og samfunnsøkonomisk perspektiv (Volckmar, 2014). Så samtidig som man kan si at den sittende regjeringen nå styrer skolen i en markedsøkonomisk retning, så har det vært en bred enighet om mange elementer på begge sider av den politiske fløy som til syvende og sist har ført til at skolepolitikken har tatt denne retningen.

Kvalitetsbegrepet er noe som flere partier er opptatt av, men høyresiden (FrP, H og V) er likevel mer opptatt av at det skal være mer åpenhet om resultater på nasjonale prøver enn venstresiden (Ap, SV, KrF) Høyre vil gjerne ha full offentliggjøring av resultatene, mens venstresiden (med V også) ikke ønsker dette da det vil føre til rangering, resultatkontroll og konkurranse. De mener prøvene heller skal brukes som pedagogiske verktøy for lærere i arbeidet videre med det faglige på skolen.

Her kan man se et tydelig skille i konkurransetanken mellom sidene i den politiske arenaen (Volckmar, 2014) Man kan stille seg spørsmålet om man vil merke mer styring knyttet til kartlegging og kontroll av resultater med den nye regjeringen.

Kvalitet ses også opp mot lærerrollen, og alle partiene er enige om at læreren er viktig for skolen, og at kvalitet henger sammen med lærerens kompetanse. Ønske om å satse på læreren finnes i alle partiprogrammer, og lærernes kompetanse skal løftes med lovfestet rett til etter- og videreutdanning samt satsing på nye karrieremuligheter for lærere slik at de skal holde lenger i skolen. Høyre ønsker blant annet å innføre et 5-årig masterstudie for lærere og mener et lærerløft i form av høyrere kompetanse vil øke elevenes læringsutbytte og dermed kvaliteten i norsk skole (Volckmar, 2014). Med en blåblå regjering med Høyre og Solberg i spissen kan det være fare for at det blir sterkere draging mot et Høyre-politisk syn på utdanning som handler om økt fokus på grunnleggende ferdigheter, mer kartlegging og økt resultatfokus (Roos & Trippestad, 2015).

4.5 Styring

Som nevnt i innledningen har utdanningssektorens reformhistorie vist at styringsspørsmålet har vært sentralt i norsk skolepolitikk. Politiske vedtak nedskrevet i blant annet St.meld nr.33 (Et sterkt lokaldemokrati, 2007-2008) understreket at regjeringen ønsket å legge til rette for lokalt selvstyre, og gi kommunene mer handlingsrom til å gjøre de prioriteringer de mener er nødvendige for sine skoler innenfor en økonomisk ramme. Målstyringen som ble innført som overordnet styringsprinsipp i utdanningssektoren med St.meld.nr.37 (1990-1991) fikk enstemmig flertall på Stortinget, og ble sett på som et effektivt virkemiddel for å modernisere offentlig sektor, inkludert utdanningssektoren (Karlsen, 2014). Styringssystemene gikk i retning av et mer økonomisk perspektiv og innebar at de offentlige velferdstjenestene skulle konkurrere mot de private og skulle ha like konkurransekraav i et markedsøkonomisk aspekt der tilbud og etterspørsel er viktige begreper (Karlsen, 2014).

Kritikken av målstyring går ut på at den skaper byråkrati, faglig forfall og marginaliserte ansatte (Trippestad, 2014). Det oppstår også en utopisk ingeniørkunst ved at man går fra en idé eller en visjon som er skapt av ledere i kommunen til å lage en politisk handling eller plan over handling. Det skaper deretter en sosial arkitektur for å gjennomføre planen som innebærer at ledere i kommunen gir overordnede mål og virkemidler som igjen fører til et instrumentelt byråkrati som skal sørge for gjennomføringen. Målene som utarbeides får fagfolk ansvar for, mens ledelse og administrasjon kontrollerer resultater og korrigerer kursen hvis det blir nødvendig (Trippestad, 2014). Det kan oppfattes slik hen at det er overordnede myndigheter som bestemmer hva slags

målsettinger som er viktige i norsk skole, mens kommunene skal sørge for at målene nås. Hvis det viser seg at enkelte skoler ikke kan imøtekomme kravene så må kommunene aktivt gå inn og styre kursen i riktig retning for å kunne tilfredsstille kravene fra sentrale myndigheter.

4.1.3 Ansvarliggjøring

Skolebasert vurdering der skolene skulle vurdere egen organisering, tilrettelegging og undervisning ble nedskrevet i Lov om grunnskolen og den videregående skole (1998-1999). De som talte for skolebasert vurdering mente nasjonale tester ville føre til bedre prestasjoner og læring for elevene, og at det ville styrke lærernes profesjonalitet.

LK06 reformen med nytt pensum, nye fag, fokus på grunnleggende ferdigheter og kompetansemål ga skolene mer frihet til å velge metoder, ressurser og organisering av klasserom for å oppnå målene nedsatt i planen. Likevel ble krav om rapportering og skolebasert vurdering et signal på vektleggingen på skolers og skoleeiers ansvarliggjøring overfor myndighetene (Emstad & Robinson, 2011).

Kommunen har som nevnt over fått mer makt til å selv gjøre lokale tilpasninger og vurderinger gjennom skolereformen LK06. Kommunene eller skoleeiere har likevel fått mye mer ansvar for å følge opp utviklings- og vurderingsarbeidet ved den enkelte skolen, noe som igjen betyr at kommunen står til ansvar for resultater på egne skoler overfor sentrale myndigheter. For å kunne holde oversikt over skolenes arbeid med utvikling og vurdering, må skolene rapportere inn resultater årlig. I Drammen brukes web-ressursen VOKAL for å føre inn resultater, og lærerne har frister for å legge inn resultatene for de ulike kartleggingene som tas i de grunnleggende ferdighetene lesing, regning og engelsk. På denne måten kan kommunene få en oversikt over hvordan det ligger an resultatmessig på hver enkelt skole. I handlingsplanen står det tydelig at kommunen overvåker resultater fra nasjonale prøver, og at resultatene følges opp av kommunen i dialog med den enkelte skolen. Kommunen og skolene skal også sette i gang tiltak for å bedre resultatene på sikt. De som stilles til ansvar er ledere ved den enkelte skolen, og styringsverktøyet som brukes er målstyring og resultatkart (Kommune, 2009).

Faren med ansvarliggjøringen er at man som skoleleder kan tenke lojalitet overfor kommunen fremfor lærere og ansatte ved egen skole. Lederne blir stilt overfor dilemmaer som er vanskelig å håndtere, og som kan gjøre ledelse ved skolene vanskelig. Ved å legge press på egne ansatte for å kunne oppnå gode resultater i tråd med kommunens krav, kan føre til at ledere kan oppleve misnøye og mistillitt i personalet. Samtidig kan man også oppleve som skoleleder å bli stilt til ansvar overfor

kommunen dersom skolen ikke leverer gode nok resultater. Som leder dras man mellom to ulike krefter som kan gjøre lederrollen i skolen utfordrende og til tider vanskelig.

På en annen side kan ansvarliggjøring av skolen også føre til at det ikke blir for store ulikheter mellom skolene. Uansett beliggenhet, størrelse og elevenes bakgrunn så kan en viss kvalitativ standard sikres ved at alle skolene jobber mot felles mål. Elever ved ulike skoler vil oppleve like muligheter for faglig utvikling og læringsutbytte, og derfor kan muligheter for videre utdanning være mindre avhengig av hvilken skole elevene går på.

4.6 New Public Management og neoliberalisme

Utdanningspolitikk og forskning på skole har latt seg prege av ulike perspektiver på styring, organisasjonsteorier og læring. Et perspektiv som har fått et større fokus i norsk skolepolitikk kan likevel sies å være en ide om at styring skal legge vekt på resultater og lokalt ansvar, en såkalt New Public Management tenkning som har bakgrunn i økonomiske styringsmodeller (Roald, 2012). Her vektlegges individualisme, valgfrihet, bedre service og høyere kvalitet. Skolen som en offentlig tjeneste skulle nå konkurrere i et marked preget av tilbud og etterspørsel, og det skulle stilles høye konkurransekraav (Karlsen, 2014).

Overordnede målsettinger ble formulert av sentrale styringsorganer, og siden NPM er et økonomisk fenomen, så fikk man også inn et mer økonomisk språk i styringsdokumenter knyttet til utdanning og skole. Dermed har utdanning blir underlagt den økonomiske styringstenkningen, og offentlige styringsdokumenter kan bære preg av dette (Karlsen, 2014).

Perspektivet har fått et grep i Norge på grunn av økt interesse for styring og utvikling basert på menneskelige ressurser, og samtidig sterkere globalisering. Sammenligning med andre lands utdanningssystem og diskusjoner om internasjonale tester som PISA ga grobunn til en mer mål- og ansvarsorientert styring for kommuner og skoler. Styringen kan sies å ha forankring i markedsliberalistisk ideologi (Roald, 2012).

Et annet perspektiv som kan sies å ha fått et grep om utdanning er neoliberalismen. Ball har i sin forskning funnet ut at utdanning har fått stor betydning for politikk både på et nasjonalt- og et globalt nivå. Han mener at politikk har tatt retning i å tenke utdanning som profitt der begreper som salg og eksport har fått mye plass. Dette gir utdanning et markeds- og økonomisk preg, og utvikling av utdanningssystemer med vekt på resultater står i fokus for denne tenkningen. Neoliberalismen bygger på en økonomisk, kulturelt og politisk dimensjon som skaper nye relasjoner mellom stat og kapitalisme, nye verdier i ulike relasjoner og nye muligheter for styring. Utdanning blir sett på som

”big business” der man kan kjøpe og selge utdanningstjenester. I dette perspektivet skapes også nye sosiale aktører med ulike forbindelser til flere sosiale, politiske, kulturelle og økonomiske dimensjoner. Kunnskap ses på som en ny form for kapitalisme som skal sørge for markedsøkonomiske behov og forespørsler (Hovdenak, 2014).

Spørsmål knyttet til kvalitet, styring, ansvarliggjøring og NPM har vært sentrale i skoledebatten både nasjonalt- og internasjonalt. Begrepene ses i lys av funn i diskusjonsdelene senere i avhandlingen. Før dette kommer en presentasjon av kritisk diskursanalyse som metode.

5 Metode

Nedenfor presenteres ulike steg i Kritisk diskursanalyse som metode.

5.1 Forskningsdesign og metode

For å beskrive Faircloughs forskningsdesign og metode innenfor kritisk diskursanalyse brukes en arbeidsplan med flere trinn som kronologisk viser hvordan man kan bygge opp en empirisk undersøkelse. Selv om det kan være nødvendig å gå frem og tilbake mellom de ulike trinn velges det å beskrive prosessen som en lineær plan fra utforming av problemstilling til forskningens resultat (Jørgensen og Phillips, 1999). Faircloughs tredimensjonale modell (presentert i teoridelen) ligger til grunn for forskningsdesign og metode.

5.3 Utforming av problemstilling

Problemstillingen i denne oppgaven ”Hvordan gjenspeiles skoledebatten i Drammen kommunes handlingsplan?” tar utgangspunkt i kvalitetsdebatten i en sosial praksis som både har et politisk, økonomisk-og utdanningsaspekt. De ulike aspektene ses i relasjon til hverandre. Skoledebattens form avhenger av at den er en del av alle disse praksisene, og dets karakter formes av dette. Problemstillingen er derfor i tråd med retningslinjer innenfor kritisk diskursanalyse som handler om at den skal ta utgangspunkt i ulike disipliner innenfor den sosiale praksisen.

5.3 Valg av materiale

Valg av materiale avhenger av flere momenter. For det første kommer det an på problemstillingens utforming. Et annet moment er hva som er relevant innenfor det sosiale området eller institusjonen man er interessert i, og om man har tilgang til dette området (Jørgensen og Phillips, 1999).

Som ansatt i Drammensskolen er også tilgangen til dokumenter og nærhet til debatter som utspiller seg i den sosiale praksisen tilgjengelig. Dette kan også være med på å gi retning til studiet og derfor viktig å belyse.

5.4 Presentasjon av analysedelen

Her beskrives diskursiv praksis, tekst og sosial praksis som tre nivåer, og de kan skilles og analyseres hver for seg. I denne oppgaven blir det viktig å gjøre rede for hver og et av nivåene i

metodedel så det blir mer tydelig å klargjøre hva man skal se etter i hvert av nivåene i analysedelen senere (Jørgensen & Philips, 1999).

5.5 Diskursiv praksis

Når man ser på nivået for diskursiv praksis i modellen, ser man at det inneholder både en produksjons-og fortolkningsprosess. Det betyr at man er interessert i både hvordan teksten er produsert og hvordan den oppfattes eller tolkes av andre. Den kan undersøkes fra flere perspektiver. Man kan f. eks få et politisk inntrykk av hvordan en tekst har blitt produsert ved å finne ut av de ulike ledd teksten har vært innom før den har blitt trykket, og spesielt på endringer teksten har gjennomgått i de ulike leddene. Da blir det vesentlig å se på hvordan Handlingsplanen til Drammensskolen har blitt produsert, hvilke ledd den har vært innom, og om disse leddene har hatt en påvirkning på eventuelle endringer på veien fra tekstproduksjon til trykk (Jørgensen & Phillips, 1999). Det blir viktig å se på hvem som har produsert Drammensskolens handlingsplan og hvordan den har gått fra å være et politisk vedtak til en ferdig tekst. Dette kan ha mye å si på hvordan man kan forstå tekstens meninger og perspektiver, og forteller mye om de valg som er tatt med hensyn til språklige fremstillinger og presentasjon av teksten. Det er også viktig å tenke over hvem teksten er ment for, eller det publikum den ønsker å nå fordi leserens bakgrunn også er med på å bestemme hvordan teksten kan bli oppfattet og tolket.

5.6 Tekst

Innerst i modellen finner vi tekst. Ved en detaljert tekstanalyse ser vi på egenskaper ved teksten som kan fortelle noe om hvordan diskursene kan iverksettes på et tekstuelt nivå. Fairclough har presentert en del redskaper til bruk i en tekstanalyse, og disse brukes til å se på hvordan tekst kan konstruere ulike versjoner av virkeligheten, sosiale identiteter og sosiale relasjoner. To viktige redskaper er transitivitet og modalitet (Jørgensen og Phillips, 1999).

Transitivitet ser på hvordan begivenheter og prosesser knyttes til (eller ikke) subjekter og objekter. Hensikten er å avdekke ideologiske konsekvenser ulike fremstillinger kan ha. Et eksempel er når man i et utsagn eller i en setning legger vekt på effekten av valgte ord. F. eks kan et utsagn som "Norske elever scorer lavt på internasjonale undersøkelser" legge vekt på effekten av "Scorer lavt" som et fenomen, men sier ikke noe om de handlinger eller prosessene som førte til at elevene scoret lavt (Jørgensen og Phillips, 1999).

Modalitet betyr "måte" og analyserer talerens grad av tilslutning til en setning. Det er måten setninger er formulert på som kan si noe om i hvilken grad av tilslutning det er (Jørgensen &

Phillips, 1999). Når man tar i bruk ord som ”Norske elever scorer lavt på internasjonale undersøkelser” er det her snakk om en ganske klar tale om en viss sikkerhet om at norske elever generelt scorer lavt. Hvis man hadde formulert setningen som: ”Noen norske elever scorer lavt...” så ser man at taler ikke generaliserer eller sier med sikkerhet at det gjelder for alle norske elever.

Når handlingsplanen skal analyseres blir det derfor viktig å se på hvilken effekt formuleringen av setninger har, og hvilke ord som er valgt. Deretter kan man stille spørsmål ved om dette fører til konsekvenser for kvalitetsdebattens konstruksjon og omvendt.

5.7 Sosial praksis

Ytterst i modellen finner vi den sosiale praksisen. Tekst og diskursiv praksis skal nå plasseres i forhold til det ytterste og bredeste nivået, den sosiale praksisen som de er en del av.

Kontekstualiseringen har to elementer. For det første skal relasjonen mellom den diskursive praksisen og diskursordenen avdekkes, og da stiller man spørsmål om hvilke nett av diskurser som inngår i den diskursive praksisen og hvordan disse er distribuert og regulert. Deretter forsøker man å kartlegge de delvis ikke-diskursive sosiale og kulturelle relasjoner og strukturer som skaper rammen for den diskursive praksisen. Spørsmål som er naturlig å spørre seg her er de rammebetingelsene som ligger av f. eks økonomisk og institusjonell karakter som gjelder for den diskursive praksisen (Jørgensen & Phillips, 1999).

Det er i analysen av forholdet mellom den diskursive praksisen og sosial praksis undersøkelsen kan finne en konklusjon. Grunnen til dette er at man her kan komme nærmere spørsmålet om endringer og ideologiske konsekvenser. Finner man bare reproduksjoner av diskursordenen i den diskursive praksisen slik at man opprettholder de ideene som allerede finnes om diskursen i den sosiale praksisen? Eller fører det til endringer av diskurser i den sosiale praksisen? Synliggjør den diskursive praksisen maktforhold i samfunnet? Eller blir slike maktforhold utfordret ved å fremstille virkeligheten på en annen måte enn det vi allerede har fått fremstilt tidligere? Slike konklusjonen er med på å gi forskningen et kritisk og politisk preg (Jørgensen og Phillips, 1999).

Det er nødvendig å stille spørsmål om handlingsplanen kun er en reproduksjon av tidligere tekster eller perspektiver som allerede finnes i den sosiale praksisen. I så tilfelle er den med på å opprettholde de ideer som allerede finnes om kvalitetsdebatten? Eller gir planen oss noen nye perspektiver på debatten? Synliggjør planen også et maktforhold i samfunnet? Og hvem er det som da eventuelt har makten i den diskursive praksisen?

5.8 Resultater

Fairclough mener det kan knyttes etiske spørsmål til bruken av forskningsresultatene i offentligheten. Det kan være en risiko for at resultat kan brukes som ressurser i ”sosial ingeniørkunst”. Det vil si at noen kan prøve å lure til seg informasjonen resultatene gir for å bruke det til eget formål, og bruke det til å støtte opp om egne saker selv om hensikten med resultatene ikke var ment for dette (Jørgensen & Phillips, 1999).

Det Fairclough derimot ønsker er at folk skal bli mer bevisste på diskurs som en sosial praksis som kan synliggjøre ulike maktrelasjoner. For å sikre dette kan man i følge Fairclough anvende kritisk språkbevissthet som det ble redegjort for tidligere. Et eksempel er hvordan media fremstiller f. eks kvalitetsbegrepet knyttet til norsk skole. Det er viktig å gjøres oppmerksomme på at det kan være viktig å være kritisk til det som står skrevet, og at definisjonen på hva kvalitet er ikke nødvendigvis trenger å være nøytrale eller uavhengig av de som har definisjonsmakten. Da kan man skape endringer og utvikling i praksis (Jørgensen og Phillips, 1999). Det er også helt nødvendig å ha i tankene at Fairclough også har en politisk agenda som kan være med å påvirke resultatene av analysen.

Resultat av funn etter en analyse av handlingsplanen kan være med å skape endring og debatt gjennom kritisk se på om språkbruk, ordvalg og strukturell form kan ha en politisk agenda som ønsker å opprettholde eller endre måten vi ser på kvalitetsbegrepet på. Dermed kan man stille seg spørsmålet om det ligger en makt i å forme offentlige styringsdokumenter på den måten handlingsplanen er formet på.

6 Analyse

Før analysen av dokumentet er det viktig å skrive noe om dokumentets oppbygging og innhold. Deretter deles analysen opp i kategorier, og det tas utgangspunkt i Faircloughs tredimensjonale diskursmodell. Hovedkategoriene blir ”diskursiv praksis” ”Tekst”, og ”sosial praksis”.

Hovedkategoriene blir igjen delt inn i underkategorier.

6.1 Handlingsplanens oppbygging og innhold

Handlingsplanens oppbygging tar utgangspunkt i plattformen for ”Norges beste skole” som er: **Faglige resultater og elevenes generelle kompetanse**. Deretter deles denne plattformen inn i tre underkategorier: **1. Hjem-skole samarbeid 2. Grunnleggende ferdigheter 3. Læringsmiljø og klasseledelse**. Grunnmuren for underkategoriene er **Ledelse**. Disse utgjør hovedtemaene i handlingsplanen, og de har alle samme struktur. Alle er delt inn i: **A. Suksessfaktorer-dokumentert forskning-hva er det som ”virker”?** **B. En vurdering av drammensskolen i forhold til disse suksessfaktorene og status** **C. Forslag til tiltak**.

Målekart for hvert hovedtema blir også presentert. Utformingen har tabellform som tar for seg suksessfaktorene knyttet opp mot resultater for Drammensskolen og landsgjennomsnittet. Av hensyn til handlingsplanens omfang og studiets begrensinger med tanke på tid vil analysen kun ta for seg teksten under de ulike hovedtemaene. Dermed ses det bort fra all tekst i form av tabeller, og de blir derfor ikke tatt med i analysen, men likevel er det av interesse og betydning for diskusjonsdelen å nevne kort at tabeller er en stor del av planen.

6.2 Handlingsplanen i lys av diskursiv praksis

Det er tre aspekter som er av betydning for å se på handlingsplanen på dette nivået: Den første er knyttet til tekstproduksjonen. Hvordan har handlingsplanen blitt produsert, og hvilke ledd har handlingsplanen har vært innom før den ble offentliggjort? Det andre aspektet handler om distribusjon, og om hvordan teksten har blitt distribuert og presentert for ulike lesere. Hva er tatt med i teksten, og hva har blitt utelatt? Hva kan ha påvirket distribusjonen? Er teksten preget av nasjonale eller internasjonale diskurser? Det tredje aspektet ses i sammenheng med hvordan teksten forbrukes. Det betyr teksten forbrukes i ulike sosiale kontekster. Hvordan kan teksten tolkes, og kan teksten tolkes ulikt av ulike forbrukere i ulike kontekster? Kan teksten være med på å endre folks holdninger og meninger?

6.2.1 Produksjon av handlingsplanen

Bystyret i Drammen som er produsenter av teksten, er det øverste kommunale organ og har myndighet til å fatte vedtak som gjelder for kommunen som er i tråd med sentrale lover og føringer. De kan også gjøre vedtak som kun gjelder for egen kommune så lenge det ikke strider med nasjonale bestemmelser. Bystyret har 49 medlemmer som er fordelt på ulike politiske partier med vekt på medlemmer fra Høyre (Drammen kommunes hjemmeside, udatert).

Visjonen og handlingsplanen kan til en viss grad knyttes til de politiske meningene til det partiet som har flertall i bystyret, og i dette tilfelle er det Høyre. Fairclough skiller at produsentene av tekster kan ha ulike posisjoner, og at disse posisjonene kan være besatt av samme person eller av ulike personer. Han skiller på "imitator" og "forfatter", der førstnevnte lager "lydene" mens den andre setter sammen ordene og har ansvaret for ordlyden (Fairclough, 1992). Man kan si at bystyret i dette tilfelle kan sies å være "imitatorene". De har laget "lydene" som kan være preget av deres egne politiske meninger samt internasjonale sammenligninger i form av PISA-rapporten. Høyre har de siste årene hatt et fokus på skolepolitikk, og ofte har det hatt sammenheng med OECD-rapporter som viser at det er stor variasjon i elevenes læringsutbytte. Høyre mener også at Norge har alle forutsetningene for å bli verdens beste skole, samt at det er et ønske om bedre resultater sammenlignet med andre OECD-land. Partiet mener også at elevenes læringsutbytte henger nøye sammen med barnets sosiale bakgrunn (Høyres stortingsvalgprogram 2.2 Skole, 2013-2017). I handlingsplanen kan man finne igjen mye av det partiet står for, og det er tydelig av partiets politikk og politikere kan ha hatt stor betydning med tanke på produksjonen. Visjonens ordlyd som ble presentert i innledningen er med på å understreke dette.

I visjonen kan vi finne igjen noen av satsingene til Høyre med tanke på skolepolitikk. Her er ønsket om å løfte resultater tross av elevenes sosiale bakgrunn, og visjonen "Norges beste skole" kan være et resultat av Høyres tro på at Norge har alle forutsetninger for å ha verdens beste skole. Politikerne kan som produsenter ha stor makt med tanke på innholdet av handlingsplanen da det kan se ut til at det er deres egne visjoner på norsk skolepolitikk som vi blir presentert for og som er utgangspunkt for planen. Et annet utdrag som kan si noen om produksjonsprosessen er:

" Rådmannen skal frem til 1. Tertial iverksette arbeidet med å utarbeide en konkret handlingsplan for tiltak som skal lede frem til Norges beste skole (Kommune, 2009, s. 3)".

Rådmannen er øverste leder for kommunens administrasjon og har i oppgave å iverksette og gjennomføre politiske vedtak fattet i bystyret (Drammen kommunes hjemmeside, udatert). Han kan sies å være tekstens "forfatter" som har ansvar for å sette sammen ordene og dermed gi disse en ordlyd. Det kan være under sterk påvirkning og føringer fra bystyrets meninger ordene settes

sammen for å gi ordlyd. Rådmannen selv har muligens ikke hatt flere perspektiver enn bystyrets når teksten skulle utformes og distribueres. Planen skulle forankres i Kunnskapsløftet og Opplæringsloven, men ellers er det få andre perspektiver som er presentert. Det er tydelig at bystyret kan ha hatt stor påvirkning på innhold. Selv om det refereres til internasjonale rapporter og forskning, er det likevel bystyrets og rådmannens tolkning av forskning og rapporter som kommer til syne i planen. Måten dette tolkes på kan allerede støtte de meninger som bystyret selv legger til grunn for planens visjon. Et utdrag som kan si noe om dette er:

” Foreldre tillegger lærerne makt og lærerne karakteriserer sin makt som en positiv makt. Lærerne betrakter seg med rette som fagpersoner, men det er ikke dermed sagt at de skal fatte alle beslutninger i skolen, sier Nordahl (Kommune, 2009, s. 15)”

Her kan produsentene av teksten prøve å rettferdiggjøre at læreres perspektiv ikke er tatt med i planen, og at selv om lærere er fagpersoner trenger de nødvendigvis ikke å ha alt å si for alle beslutninger som tas i skolen. Dette kan også være med på å rettferdiggjøre at bystyret kan gå inn å ha beslutningsrett på hva som er riktig for Drammensskolen. Produsentene får derfor stor makt med tanke på planens oppbygging og innhold, og planen kan derfor være preget av den politiske agendaen som er gjeldende i den diskursive praksisen den befinner seg i. Her kan man til en viss grad si at planen er påvirket av Høyres meninger og perspektiver på hvordan man skal drive norsk skolepolitikk. På en annen siden er det viktig å tenke over Faircloughs egne politiske syn som kan være en motsetning av det Høyre står for. Dette kan være med på å farge hvordan politikken plass i en tekst har betydning for debatten i den sosiale praksisen.

6.2.2 Handlingsplanens distribusjon

En teksts distribusjon handler om hvordan teksten blir presentert for lesere. Noen tekster har en enkel distribusjon i form av en uformell samtale som knyttes direkte til konteksten i den situasjonen den oppstår i. Andre har en mer kompleks distribusjon der distribusjonen går på tvers av internasjonale institusjoner som hver enkelt har egne mønster av forbruk, og egne rutiner for reproduksjon og forming av tekster. Tekster produsert av politiske ledere hører til under tekster med komplekse distribusjoner (Fairclough, 1992).

Det er tydelig at teksten som presenteres kan bære preg av påvirkning av andre tekster som igjen har en egen produksjonsform. Det refereres til PISA- og OECD rapporter i planen samt utrykk hentet fra LK06, noe som forsterker de meningene som belyses i teksten. Rapportene har egen struktur, og denne strukturen innebærer ofte mye statistikk og målinger. På denne måten kan utdanning få et preg av ”Commodification” som Fairclough kaller det. Det er når sosiale

institusjoner som ikke produserer ”råvarer” eller ”produkter” som handelsvarer til bruk for salg, likevel får et markedsøkonomisk preg. Utdanning blir da referert som en ”handelsvare”, og man kan ved ”kjøp” av programmer og metoder kunne bidra til å nå de målene som er satt i planen.

Markedsutdanningsdebatten blir på denne måten dominert av et ferdighetsvokabular som ikke bare inkluderer ordet ferdighet eller andre ord som kompetanse, men en hel mengde uttrykk knyttet til læring og undervisning (Fairclough, 1992). Et eksempel på at planens distribusjon er preget av reproduksjon av andre tekster er:

”(...) Norske elever skårer klart svakest i Norden, og det er bare seks OECD-land som skårer svakere (...) For Norges vedkommende framstår altså også matematikkresultatene som skuffende (...)

Ved å ta utgangspunkt i internasjonale målinger (PISA) kan behovet for tiltak for skolene i Drammen forsterkes. Man blir presentert for de dårlige resultatene for mulig å støtte opp under at skolene i Drammen har et behov for tiltak som er med å løfte de faglige resultatene til elevene. Målingene blir tolket og presentert av de som har produsert teksten, og kan tolkes i en retning som kan støtte opp under produsentenes syn på utdanning.

I kapittel 2 i planen blir de Grunnleggende ferdighetene presentert. Disse er i samsvar med LK06. Her kommer vi inn på noe av det Fairclough mener med at utdanning blir sett på som ”handelsvarer” der ulike uttrykk for ferdigheter kan oppnås ved bruk av ulike metoder og programmer. Begreper som *IKT-satsing, læringsmateriell, språktrening, fonologisk trening, ordforrådtrening, forforståelse, metodekompetanse, fagdidaktikk, tilpasset opplæring osv* (Kommune, 2009 s. 21-22) kan være en forklaring på det Fairclough mener med dette. Her er det ulike metoder som skolene kan ta i bruk for å nå de målene som planen ønsker at de skal nå. Det blir et uttrykk for midler for å nå mål som alle skolene må forplikte seg å følge.

En annen side ved distribusjonen kan relateres til hva som blir presentert, og hva som utelates i teksten. Det er tydelig at handlingsplanen velger ut det som blir presentert, og at dette igjen er viktig for å støtte opp under meningene til produsentene. Forskningen som det legges vekt på i planen kan ha blitt valgt ut nettopp for å bygge opp under egne meninger og de meninger produsentene ønsker å formidle. Forskningen til Nordahl kan nettopp brukes som hensikt for gi meningene legitimitet. Man kan se en sammenheng mellom det han har funnet ut i sin forskning og visjonens kjennetegn. F.eks er visjonens kjennetegn under Hjem-skole samarbeid :

” Omfattende elev- og foreldremedvirkning, aktivt samarbeid mellom hjem og skole.” og ” En nytenkende og åpen skole (Kommune, 2009 s. 14)”.

Nordahl har i sin forskning funnet ut at samarbeidet må være basert på likeverd og gjensidighet, og at skolen ikke skal referere til foreldre som ressursvake (Kommune, 2009 1. A Suksessfaktorer – dokumentert forskning s. 14-15). Hans forskning bygger også på at foreldre og lærere skal møtes uten at barnet er til stede hver gang, og at møtene skal resultere at foreldrenes meninger blir tatt hensyn til av skolen (Kommune, 2009). Det er kun denne forskningen det vises til for å presentere perspektiver på hjem-skole samarbeid. Forskingen støtter visjonens kjennetegn, og det er stor mulighet for dette har blitt gjort bevisst av tekstens produsenter. Annen forskning på dette område er ikke nevnt, og da kan det fremstå som om det er kun denne forskningen som har betydning for hjem-skole samarbeid. Drammen som flerkulturell skole kan ha en del utfordringer med tanke på hjem-skole samarbeid da enkelte familier ikke forstår norsk eller også er analfabeter, og dermed kan valg av forskning være med på å undergrave at man føler at det er en utfordring da det ikke skal tas hensyn til foreldrenes ressurser. Det kan styrke meninger om at faglige resultater er fullt mulig å oppnå, tross i utfordringer på hjem-skole arenaen.

6.2.3 Interdiskursivitet og Intertekstualitet i den diskursive praksisen

Fairclough bruker begrepene interdiskursivitet og intertekstualitet i den diskursive praksisdimensjonen. Hensikten med interdiskursivitet er å peke på hvilke diskurstyper som er skissert i teksten, og hvordan de er skissert opp (Fairclough, 1992). For å belyse dette begrepet knyttet til handlingsplanens tekst er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i utdrag fra teksten:

Avgangskarakterene viser at 10. klassingene i Drammen går ut med dårligere snittkarakterer i norsk muntlig og i matematikk enn landsgjennomsnittet (...) De nasjonale prøvene på 5. og 8. trinn bekrefter det samme; de svakeste resultatene er i lesing og i matematikk (Kommune, 2009 s. 12).

Elevenes resultater på nasjonale prøver har lenge vært en del av norsk skoledebatt. Fokus på å score over landsgjennomsnittet kan også se ut til at flere kommuner er opptatt av. Resultater av nasjonale prøver får ofte dekning i media, og lister over de beste og dårligste kommunene blir offentliggjort og diskutert. Handlingsplanen til Drammen kommune bekrefter dette ved å vise til dårligere resultater enn landsgjennomsnittet på lesing og i matematikk. Den nasjonale skoledebatten gjøres synlig og understrekes ved at ord som *landsgjennomsnitt* og *nasjonale prøvene* får plass i planen. Dermed sammenligner Drammen seg med andre kommuner i landet, og vil med dette si noe om at det er misnøye med resultatene sett i sammenheng med andre kommuner i landet. Som leser kan det fortelle noe om at det er et ønske om å bedre dette, og at faglige resultater er viktige for å måle kvaliteten i norsk skole. Slik det står skrevet understrekes det at bystyret er misnøyd med

kvaliteten på skolene i Drammen, og at det er noe de kan ha rett til. Selv om de faglige resultatene er under landsgjennomsnittet så står det videre:

Elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet og foreldre gir høy score på trivsel i skolen. Scoren er som for landsgjennomsnittet. Elever på mellomtrinnet og foreldre er også fornøyd med muligheten de har til medvirkning, spesielt er elevene fornøyd, hvor scoren er over landsgjennomsnittet (Kommune, 2009 s. 12).

Her vises det til positive resultater på både trivsel og medvirkning, men dette blir nevnt etter de faglige resultatene. Dette kan understreke at det er de faglige resultatene som har større betydning i norsk skolepolitikk, ikke trivsel og medvirkning. Dette er gode resultater, men likevel ikke av så stor betydning som de faglige, og derfor får de plass etter presentasjonen av de faglige. Det kunne ha vært en idé å starte med positive resultater for så å komme inn på de utfordringene kommunen hadde, men produsentene kan ha valgt å gi mer fokus på de faglige, mindre gode resultatene ved å nevne disse først. Hovedoverskriften til teksten er: "Drammenskolens utfordringer – sett i forhold til resultatstatus", og ved å bruke ordet utfordringer og resultat rettes fokuset umiddelbart til kommunens utfordringer knyttet til faglige resultater og ikke de positive med tanke på trivsel og medvirkning. Læringsmiljø på mellomtrinnet har også høy score, men dette blir også nevnt etter de faglige resultatene. Underoverskriften er "Opplevd kvalitet i skolen", som sier noe om at dette likevel oppleves som kvalitet i skolen, men ved å bruke ordet kvalitet i en underoverskrift istedenfor hovedoverskrift kan det ta bort noe av fokuset på begrepet "kvalitet" i sammenheng med annet enn det faglige. Ordet "utfordringer" i hovedoverskriften sammen med de faglige resultatene får mer fokus, og dermed kan dette være det produsentene ønsker først og fremst å formidle til leserne. Videre står det skrevet at:

Grunnskolene i Drammen har i snitt 11 prosent lavere driftkostnader per elev enn landsgjennomsnittet, og 6 prosent lavere enn snittet i AASS-kommunene. Dette har blant annet som konsekvens at lærertettheten er lavere, både i barneskolen og i ungdomstrinnet, enn landsgjennomsnittet (...) Kommunen har mange barn med enkeltvedtak om spesialundervisning etter opplæringsloven, sammenlignet med andre kommuner. Det er en mål å få ned andelen barn med enkeltvedtak og gi flere tilbud innenfor tilpasset opplæring (Kommune, 2009 s.12)

I dette utdraget vises det til rammefaktorene for grunnskolene i Drammen. Her er det tydelig at skole ikke bare ses på innenfor et utdanningsaspekt, men som en del av et markedsøkonomisk aspekt. Dette kan forklare noe av det Fairclough mener med begrepet "Technologization" som omhandler at moderne samfunn kan karakteriseres av en tendens mot mer kontroll over flere deler

av folks liv, og at vi har fått en teknologidebatt om økonomiske krefter. Dette gjelder også innenfor utdanning. Diskursteknologi innebærer reproduksjon, og spesielt imitasjon av strategiske og instrumentelle hensikter for å tolke meninger og diskursiv praksis. Reproduksjon av maktsymmetri og forenkling av utbredte teknikker brukes dermed av institusjonelle maktholdere for å konstruere en virkelighet (Fairclough, 1992).

Utdraget viser til tall og har et økonomisk aspekt som kan være med på å forklare de utfordringene kommunen står ovenfor. At de faglige resultatene kan ha sammenheng med lav lærertetthet, og lavere driftskostnader står det ikke direkte noe om, men som leser kan man tolke det i den retning. At det er mange elever med enkeltvedtak kan også ha sammenheng med resultater, men dette blir det heller ikke koblet direkte opp mot. Man må lese "mellom linjene" for å se om det kan være en sammenheng. Om dette er bevisst kan det stilles spørsmål ved. Er det slik at de økonomiske rammefaktorene ikke har betydning for de faglige resultatene, og at det derfor ikke er nødvendig å øke disse? Utdanning får dermed tydelig et markedsøkonomisk preg ved å velge å presentere tall i handlingsplanen, og forteller lesere at utdanning ikke kun har et sosialt- og pedagogisk aspekt, men også økonomisk. Det formidles også et ønske om å "effektivisere" undervisningen ved å redusere antall enkeltvedtak i Drammensskolen. Det er dyrere for kommunen å ha elever på enkeltvedtak da dette krever flere ressurser enn om undervisningen blir lagt under "tilpasset opplæring". Det står videre at:

"Det er et mål å kunne gi mer ressurser til de som har store behov (Kommune, 2009 s.12)."

Det er ikke nevnt om det er snakk om flere ressurser for å sikre god undervisning for de elevene som skal gå fra enkeltvedtak til tilpasset opplæring. Dette kan tolkes dit hen at kommunen ønsker å spare inn penger på å gi elevene som har mindre behov et tilbud som det ikke er knyttet mer ressurser til, men likevel anses for å være et godt nok tilbud innenfor den ordinære undervisningen. Hvem som har ansvaret for at dette skal gjennomføres står det ikke noe om i denne delen av teksten. Effektivisering av undervisningen, men likevel bedre faglige resultater kan være noe av det som menes med tekstens utdrag slik den fremstår som i handlingsplanen. Dette kan igjen henge sammen med nasjonal skolepolitikk der økonomiske rammefaktorer ikke skal ha størst betydning på faglige resultater, men at det er andre faktorer som er i fokus for å lykkes med å oppnå målsettinger om økte resultater. Dette kan vise til det Fairclough mener med at noen aspekter velges ut for å vise til en virkelighet slik man ønsker å vise den, og at ulike diskurser er påvirket av ulike perspektiver på hva som er virkelighet (Fairclough, 2003). Virkeligheten det kan vises til her er at det er fullt mulig å ha de rammefaktorene man har i kommunen, men likevel oppnå bedre faglige resultater. Det er også mulig for elever med spesielle behov å kunne få god nok undervisning innenfor ordinær undervisning ved hjelp av tilpasset opplæring. Det utelates at det i virkelighetene kan være behov

for mer ressurser i Drammensskolen. Diskursen eller perspektivet som handler om at det er behov for flere ressurser i form av økonomi, økt lærertetthet og mindre klassestørrelse er ikke nevnt i handlingsplanen. Hvem som avgjør hvilke elever som har store eller mindre behov for hjelp gir den heller ikke konkrete eksempler på. Det er derfor avhengig av hva som defineres som store behov som bestemmer hvilke elever som vil få enkeltvedtak i skolen. Hvem som definerer dette står det ikke i handlingsplanen, og man kan anta at det vil være spesielle instanser som PPT (Pedagogisk psykologisk tjeneste) som avgjør dette i samarbeid med skolene. Likevel er det avhengig av hvor mye ressurser som bevilges til skolene for å bruke på hver enkelt elev. Hvis skolene får begrensede midler så må de definere store behov ut i fra elevmassen de har på den enkelte skole. Noen skoler som har mange elever med store behov og atferdsvansker må bruke flere ressurser på disse elevene, og dermed får elever med mindre behov færre ressurser. Dette vil kunne påvirke faglige resultater fordi noen elever ikke får tilstrekkelig hjelp på bekostning av andre som ifølge skolene har mer prekære behov. Ulikhetene på hvert enkel skole kan bli større fordi det er store variasjoner i elevmassen. Skoler med færre elever med store atferdsproblematikk kan bruke flere ressurser på språkproblematikk, som kan igjen påvirke resultater på nasjonale prøver. Klassestørrelse og lærertetthet på den enkelte skole kan også påvirke resultatene, men dette har ikke handlingsplanen tatt i betraktning.

Andre elementer som kan ha sammenheng med interdiskursiviteten er internasjonale sammenligninger på undersøkelser som PISA. Her ser man at andre tekster kan ha en stor påvirkning på hvordan handlingsplanen har blitt utformet, og at det kan være en del reproduksjon av det som står i tekster som tidligere har blitt produsert innenfor samme sosiale praksis. Igjen kan det henvises til utdraget fra handlingsplanen som omhandler dette:

” Norske elever skårer klart svakest i Norden, og det er bare seks OECD-land som skårer svakere (Kommune, 2009 s.21).

Ved å fremheve dette i handlingsplanen vises det til en bekymring av resultatene til norske elever på de internasjonale målingene, og dermed gjelder dette også for elevene i Drammensskolen som i tillegg scorerer under landsgjennomsnittet nasjonalt. Her er det en klar påvirkning fra internasjonal utdanningsdiskurs som vektlegger faglige resultater, spesielt i de grunnleggende fagene lesing, regning og engelsk. Det kan også være et bevisst valg at utdraget fra PISA-rapporten som sier at resultatene er ”skuffende” er tatt med i handlingsplanen for å understreke hvordan situasjonen oppleves av produsentene, og legitimere for de tiltak som de mener er nødvendige. Ved å gi uttrykk for de svake resultatene for Drammensskolens elever som ligger under et landsgjennomsnitt som allerede er svakt sammenlignet med andre OECD-land, så kan utdraget gi en virkningsfull effekt for den som leser det. Når leseren gjøres oppmerksom på hvor dårlige resultater for Drammensskolen

faktisk er, så kan leseren få større forståelse for hvor stort behov det kan være for nye reformer og retningslinjer.

Intertekstualiteten innebærer at alle former for handlinger som kommuniseres er påvirket av tidligere hendelser, og dette viser nettopp dette. Intertekstualiteten forteller hvordan historie har en innvirkning på tekst, og også hvordan teksten igjen kan virke inn på historien. I handlingsplanen kan intertekstualiteten belyses ved å se på hvordan tidligere OECD-rapporter og PISA-undersøkelser kan ha innvirkning på teksten. Det er også viktig å peke på at handlingsplanen på denne måten også er påvirket av debatter som har forekommet i norsk skoledebatt over tid da det refereres til rapporter fra 2007, og også sammenligninger til tidligere år. Et vesentlig utdrag i handlingsplanen som henviser til PISA-rapporten fra 2007, og som kan belyse dette er:

”Vi konstaterer at resultatene bærer bud om at leseforståelsen blant norske 15-åringer ligger under gjennomsnittet i OECD, og at den er signifikant dårligere enn i 2000 og i 2003 (...) (Kommune, 2009 s. 21). ”

Handlingsplanen bygger dermed opp sin legitimitet ved å støtte seg til internasjonale undersøkelser, og dermed understreke fokuset på faglige rapporter. Det er også nevnt at det er en nedgang i resultatene sammenlignet med tidligere år. Dermed bærer teksten preg av påvirkning på både andre tekster og tidligere hendelser eller målinger fra tidligere år. Meninger om et ønske om å bedre resultater kan legitimeres ved å henvise til internasjonale rapporter som viser til hvor ”dårlig” Norges resultater er sammenlignet med andre land. Spesielt er sammenligninger med Finland vesentlige for å understreke de meninger produsentene ønsker å få frem. Grunnen til dette er at Norge kan sammenligne seg med Finland både med tanke på størrelse, kultur og økonomi. Derfor er det av interesse og bekymring at elevene i Finland scorer mye høyere enn Norge i blant annet lesing og matematikk. Det er med bakgrunn i denne rapporten at målsettinger om bedre resultater i disse fagene kan legitimeres, da man kan tolke det som om Norge har alle forutsetningene for å lykkes med å være blant de beste skolene i verden, akkurat som Finland. Dette gir også skoledebatten de senere år legitimitet ved at fokus på å bedre resultater på nasjonale og internasjonale undersøkelser opprettholdes og fortsatt anses som viktige å gjennomføre for å lykkes med norsk skolepolitikk. De internasjonale rapportene får på denne måten stor makt, og kan brukes bevisst av produsentene av teksten for å beholde sin maktposisjon i norsk skolepolitikk, også her i lokal skolepolitikk.

Det henvises også til PISA-rapporten i kapittel 3 som handler om ”Læringsmiljøet – klasseledelse”. Punkter som er valgt fra rapporten viser til:

Lærerne er svakt skolert, og mangler kunnskap samt tilgjengelig verktøy for å legge til rette for gode læringssituasjoner, når det gjelder å utvikle elevenes leseforståelse og

lesestrategier. Bare et fåtall av de observerte lærerne har skolering i ny innsikt når det gjelder lesestrategier og leseforståelse og de fleste knytter lesestrategier til avkoding og lesetekniske ferdigheter (Kommune, 2009 s. 27).

Her kan debatten om læreres kompetanse tydelig ses ved at det blir hevdet at lærere mangler kompetanse innenfor lesing, noe som kan forklare de svake resultatene i denne grunnleggende ferdigheten. Et av Høyres satsinger på skole er nettopp knyttet til lærernes kompetanse, og et utdrag fra hjemmesiden deres bekrefter at Høyre vil:

” (...) kreve karakteren 4 i norsk, matematikk og engelsk for opptak til lærerutdanningen, og at alle lærere, fra 1. Trinn må ha fordypning i basisfagene de underviser i (...) (Høyres stortingsvalgprogram 2013-2017 s. 13).”

Det er nok ingen tilfeldighet at Høyre ønsker å stille krav til kompetanse innenfor de grunnleggende fagene da det er spesielt resultater i lesing og matematikk som er svake. Dermed kan kravet om økt kompetanse legitimeres for lærere ved å belyse at dette er for ”dårlig” hos lærere i norsk skole i dag. PISA-rapporten har en internasjonal betydning for skolepolitikk, og dermed har utdrag fra denne stor makt med tanke på de meninger som vinner frem i skoledebatten. Handlingsplanen til Drammen kommune kan dermed være med på å opprettholde rapportens makt ved å støtte seg til den for å belyse de meninger som planen ønsker å formidle til leserne. Om dette er en realistisk målsetting kan man stille seg undrende til. Dagens lærermangel, samt alle lærere som ikke har fordypning i basisfag, særlig på barnetrinnet kan nok gjøre denne målsettingen utopisk og for ambisiøs.

6.2.4 Hvordan teksten forbrukes og tolkes

Akkurat som tekster kan produseres av ulike aktører, forbrukes også tekster ulikt i ulike sosiale kontekster. Dette gjelder både som fortolkninger som gjelder for ulike tekster, og delvis de fortolkningsmodusene som er tilgjengelige for teksten. Tolkning og forbruk av teksten kan på samme måte som med produksjonen være individuelt eller kollektiv. Både produksjonsprosessen og fortolkningen kan være sosialt begrenset i dobbelt betydning. For det første er den begrenset av produsentenes ressurser som det er knyttet sosiale strukturer, normer og konvensjoner til. Dette kan ha blitt konstituert gjennom tidligere sosial praksis og maktkamp. Prosessen kan også være begrenset av den spesifikke sosiale naturen den er en del av og hva som gjelder innenfor denne (Fairclough, 1992).

Som skoleleder og lærer kan også det være en utfordring å tolke handlingsplanen da den inneholder en del tabeller og tall som hører til et økonomisk språk. Dermed kan lesere uten kompetanse

innenfor et økonomisk språk bli begrenset av at de ikke forstår eller har nok kunnskap om hvordan de skal tolke dette. Begreper som brukes i handlingsplanen som er med på å gi den en markedsøkonomisk preg er blant annet: *kostnad, samlede brutto driftsramme, økonomiplan, skolebehovsanalyse, balansert målstyring (BMS), målekart, indeks og rammefaktorer*. For å kunne tolke og forstå begrepene kan det være nødvendig som leser å ha kunnskap om betydningen av disse. Produsentene kan også bevisst velge å bruke begrepene for å utøve en type kunnskapsmakt, der de stiller seg bak ”ekspertise” uttalelser og språk for å understreke sin overordnede posisjon som produsenter av teksten.

6.2.5 Ideologi og hegemoni

Teksten kan være begrenset av at det ligger noen forventninger til hvordan en virkelighet skal presenteres som har blitt definert av tidligere maktkamper. De aktørene som har vunnet kampen om hvordan man har definert f. Eks ulike begreper innenfor utdanningspråket kan derfor ha fått betydelig makt over de tekster som blir produsert også i fremtiden (Fairclough, 1992).

Som tidligere nevnt i analysen kan handlingsplanen bruke OECD- og PISA-rapporter til å bygge opp sin egen legitimitet. Dette er med på å opprettholde de perspektivene som finnes både i internasjonal og nasjonal skolepolitikk. Ved å fremstille tidligere meningene fra disse tekstene opprettholdes dominansforholdet mellom tekstene og andre former for forskning eller rapporter som representerer andre perspektiver. Dette gir igjen et asymmetrisk maktforhold mellom meningene som OECD og PISA står for og andre meninger. Mange av meningene som handlingsplanen ønsker å fremstille vil derfor kunne oppfattes som reproduksjoner av tekster og meninger som allerede finnes og er dominante i skoledebatten. Meninger som omhandler fokus på faglige resultater, mer kompetente lærere og gode ledere i skolen støttes og opprettholdes ved at de blir gjengitt og reproduisert i andre offentlige dokumenter. Handlingsplanen til Drammensskolen ser ut til å være et godt eksempel på dette, og dermed kan man si at den kan bære preg av et ideologisk aspekt.

Forholdet mellom intertekstualitet og hegemoni er vesentlig fordi intertekstualitetens hensikt er å peke på tekstens produksjon, og hvordan teksten kan påvirkes av tidligere tekster. Dette kan forklare hva Fairclough legger i når han peker på hvordan begreper har blitt definert tidligere, og hvilke definisjoner som har vunnet frem og blitt en naturlig måte å definere et begrep på. Hvis tekster gjenforteller og bruker de samme definisjonen på ulike begrep som vi finner i tidligere tekster, vil det ikke føre til en endring i hvordan man ser på begrepet, men kan være med på å gi den opprinnelige definisjonen fornyet makt ved at de som leser teksten oppfatter definisjonen som sann og riktig. Likevel kan produksjonen begrenses av sosiale- og maktrelasjoner (Fairclough, 1992) Fairclough forstår hegemoni som en forhandling så vel som en dominans på tvers av økonomiske,

politiske, kulturelle og ideologiske samfunnsdomener. Det er makt over samfunn som helhet for en av de fundamentale økonomisk-definerte klasser i en overordnet rolle over andre sosiale klasser. De sosiale klassene som er overordnet søker hele tiden allianser med underordnede klasser for så å skape nye allianser. Dette gjøres ved å ta i bruk ideologisk virkemidler for å vinne frem med sin sak (Fairclough, 1992). Dermed er det viktig å se på tidligere meninger og debatter som blir brukt som bakgrunn av produsentene for å fremme egne saker og meninger. Ved å bruke meninger i debatter som tidligere har fått etablert makt, så vil de meninger som produsentene står for virke mer legitime og naturlige for de som leser teksten.

Ved å bruke det de selv gir uttrykk for er fakta som presenteres i form av rapporter, målinger og statistikk prøver produsentene å overbevise andre om at de meninger handlingsplanen gir uttrykk for er legitime og sanne. At dette kan henge sammen med bystyrets perspektiver er ikke nevnt i planen, men støttes og gis legitimitet ved å bruke rapporter fra tekster med mye makt innenfor skolepolitikk både internasjonalt og nasjonalt, samt forskning basert på kvantitative og kvalitative undersøkelser. Det er også verdt å merke seg at det er ikke noen punkter i planen som omhandler erfaringer eller meninger til lærere, elever eller skoleledere. Det er kun nevnt i et avsnitt noe om elevenes trivsel og medvirkning. Dette understreker at disse gruppene har mindre makt enn de politiske aktørene i bystyret med tanke på hva norsk skolepolitikk skal handle om. Det kan også være et ideologisk virkemiddel å utelate å gi rom for disse gruppene meninger og perspektiver da de mest sannsynlig vil kunne stride med noen av de perspektivene som produsentene av planen ønsker å formidle, og dette kan være et bevisst valg fra produsentenes side.

6.3 Handlingsplanen i lys av tekstdimensjonen

Fairclough mener at tekst kan ses på som en del av en sosial hendelse. I de sosiale hendelser er det en del sosiale strukturer og sosiale agenter som er medvirkende til hvordan en tekst utformes. De sosiale agentene som medvirker er ikke "frie" agenter, men er sosialt forpliktet. Likevel er de ikke totalt avhengig av den sosiale strukturen når de skal gi mening til en tekst. Det betyr at den som produserer en tekst har en frihet innenfor språklige grammatiske regler til å forme teksten slik som vedkommende mener er adekvat. Språket (semiosis) er en del av det sosiale livet på alle nivå. Språk kan være en abstrakt sosial struktur. Det kan inkludere en mening, mens andre blir ekskludert. En teksts implisitte mening er en egenskap som har en sosial betydning. Det er likevel viktig i et samfunn at man har et sett meninger som deles av mange og tas for gitt for å kunne gi en følelse av fellesskap. Alle samfunn er avhengig av et slikt grunnlag som de kan bygge videre på. Det blir likevel viktig å peke på at det må gis rom for ulike perspektiver innenfor denne felles tenkningen for å unngå ideologi, hegemoni og maktmisbruk (Fairclough, 2003).

For å se på Handlingsplanen i tekstdimensjonen er det viktig å se på *vokabular* for å se på ord som brukes i teksten. Her er fokuset på *alternative ordlyder* og deres politiske og ideologiske betydning f.eks hvordan noe kan bli skrevet om som en del av en sosial- og politisk maktkamp, eller hvordan noen meninger blir skrevet om mer enn andre. Et annet fokus er *ordmening*, og spesielt hvordan ordets mening kan henge sammen med en større maktkamp. Spesielt er det viktig å se på strukturen i forholdet mellom ord og forholdet mellom mening av ord som kan være en form for hegemoni. Det er også viktig å se på *grammatikk*, og hvordan ord er satt sammen til setninger og hvordan setningene er satt sammen til større deler av teksten. Her kan man peke ut det Fairclough kaller for *transivitet* som har til hensikt å se på måter å utrykke noe på som kan avdekke de ideologiske fremstillingene. Et annet element er *modalitet* som handler om den grad av tilslutning til det som er uttrykt. Dette betyr i hvilken grad forfatteren stiller seg bak det som står skrevet i teksten. Ofte brukes modalverb i setninger som har en grad av *modalitet*, og det er ord som gir uttrykk for en oppfordring, ønske, påbud eller en mulighet. Modalverb som kan brukes er *kunne, måtte, ville osv* (Fairclough, 1992).

6.3.1 Tekstens "sosiale struktur"

Den sosiale strukturen er abstrakt, det vil si at det er meninger og perspektiver som ligger i den sosiale strukturen og som kan ses på som et sett av muligheter som man kan velge fra. Det vil si at det i tekster som Drammensskolens handlingsplan kan det ligge noen muligheter i den sosiale strukturen som man kan velge å belyse i teksten, men som likevel har ikke trenger å ha noen påvirkning på teksten. Noen muligheter gis det rom for i en tekst, mens andre forkastes alt avhengig av hva man ønsker å formidle (Fairclough, 1992).

At handlingsplanen har valgt ut enkelte temaer eller abstrakte strukturer som den bygger planen rundt er sannsynligvis et bevisst valg som produsentene har tatt i tråd med de meningene de ønsker å formidle. Plattformen for planen er *faglige resultater og elevenes generelle kompetanse*, og kan være påvirket av det internasjonale og nasjonale fokuset på faglige resultater kombinert med svake resultater for Drammensskolen. Dermed kan den sosiale praksisen innenfor undervisning påvirke tekstens form og mening. Det som velges som fokus i handlingsplanen, som blant annet *faglige resultater, hjem- skole samarbeid, grunnleggende ferdigheter, læringsmiljø og klasseledelse og ledelse*, kan sies å være i tråd med den internasjonale trender for undervisning og skole. Disse temaene har det vært stor fokus på både i Norge og i andre land, så da er det ikke overraskende at de har en stor plass i handlingsplanen. Andre temaer er det ikke så stor fokus på selv om planen nevner noe om trivsel og medvirkning. Det er temaene nevnt over som er hovedtemaer som går igjen i hele planen. Det er tydelig at produsentene ønsker å fokusere på disse.

6.3.2 Tekstens ”sosiale agenter” og transivitet

Som tidligere nevnt har ”sosiale agenter” også en påvirkning på en teksts form og mening. De ”sosiale agentene” i Drammensskolens handlingsplan kan sies å være produsentene av teksten. Det vil si Byrådet og Rådmannen. Det er de som har hatt ansvaret for formen på teksten i tråd med andre lover, regler og nasjonale planer innenfor utdanningspolitikk. Innenfor disse rammene har de hatt frihet til å gjøre et utvalg av det de mener er riktig og viktig å presentere. Meninger fra eventuelle opposisjoner kan være mindre fremtredende, og kan derfor miste makt fremfor Høyre sitt syn. Det politiske partiet som derfor kan få mest å si i spørsmål om skolepolitikk i Drammen kan være Høyre, og dermed kan de muligens vinne maktkampen og gjennomføre sine visjoner i tråd med egne målsettinger og meninger. Det eneste de ”sosiale agentene” må ta hensyn til er grammatikk, og henviser til kildene de henter informasjon fra. Det er deres tolkning av kildene som brukes som kommer til syne og gis uttrykk for. Det kan på denne måten være tydelig at det er bystyret som derfor definerer det som er viktig for norsk skole, som blant annet gode faglige resultater. Dette kan ses i sammenheng med *transivitetsbegrepet* som sier noe om at noen deltagere innenfor en sosial praksis har mer å si enn andre. Produsentene, eller de sosiale agentene, som står bak handlingsplanen har dermed mer å si for norsk skolepolitikk enn f.eks andre politikere fra opposisjonspartier, skoleeiere, skoleledere og lærere. På denne måten kan det oppstå en skjevhet i maktbalansen mellom de ulike partene. Det vil si produsentene eller Bystyret på den ene siden, og skoleeiere, skoleledere og lærere på den andre siden. Bystyret kan få en dominant rolle som deltagere fordi deres meninger og målsetninger tydeliggjøres i handlingsplanen. Det er Bystyrets mål som blir viktige å formidle, og hva andre deltagere innenfor den sosiale praksisen mener kan være mer underordnet og av mindre betydning. Det hadde vært av stor interesse å høre hva skoleledere og lærere hadde hatt å si om handlingsplanens visjon og fokusområder, men dette kan være utelatt med vilje for å fremstille Bystyrets meninger som sanne og de som gjelder for norsk skole i dag.

Samtidig er det viktig å ikke glemme at kritisk diskursanalyse hviler på en helt annen politisk retning enn det som er tradisjonen innenfor Høyre-fløyen. Dette kan forsterke kritikken av høyrepolitiske dokumenter. Handlingsplanen kan være mer påvirket av skoledebatten i Norge på et mer tverrpolitisk nivå enn det kun Høyre står for. Noen elementer peker seg likevel ut som mer Høyreorienterte enn andre. Åpenhet rundt offentliggjøring av resultater er et av elementene som får plass i Handlingsplanen, og det kan være noe Høyre har lagt vekt på i utformingen av dokumentet.

6.3.3 Tekstens vokabular

For å kunne avdekke eventuelle maktstrukturer i handlingsplanen er det viktig å se på ord som brukes i teksten og ordlyden.

Ordet *resultat* står flere ganger i handlingsplanen. Ordet kobles ofte opp mot andre ord som *resultater over landsgjennomsnitt, faglige resultater, resultatkravene, resultatmålene, snittresultater, matematikkresultater og resultatene fra de nasjonale prøvene og kartleggingsprøvene*. Ved å sette sammen ordet resultat sammen disse andre begrepene sier handlingsplanen noe om hva som legges vekt på og hva som er viktig med tanke på resultater. Dette kan igjen henge sammen med den politiske skoledebatten både på nasjonalt og internasjonalt plan. Faglige resultater legges det stor vekt på, og ønske om å gjøre det best mulig på internasjonale undersøkelser kan ha hatt betydning for hvordan ordet *resultat* opptrer i teksten. Som nevnt tidligere i analysen er dette også noe som er viktig for Høyres partipolitikk, og dermed kan den politiske maktkampen om hva som er viktig i norsk skole ses tydelig ved at resultater knyttet til det faglige og målbare får så stor plass i teksten. Dette gir igjen teksten et ideologisk preg ved at ordet *resultat* bare vinkles inn mot det faglige, og ikke støtter seg til andre perspektiver. Handlingsplanens produsenter kan dermed ha tatt et standpunkt på hvilke meninger rundt ordet *resultat* som er viktigst og vil gjerne derfor formidle til leserne at de skal mene det samme. Ordet resultat er også satt i sammenheng med ord som er negativt ladet som *svake, under landsgjennomsnittet, skuffende, dårligst og lavere*. Dette kan forsterke og legitimere for hvorfor produsentene av handlingsplanen mener det er viktig å ta tak i de faglige resultatene for kommunen. Det kan igjen vise at politikerne er misnøydte med dette, og at de derfor kan mene at de kan ha rett til å bestemme hva som må gjøres for å løse dette. For å tydeliggjøre dette står det i handlingsplanen:

”De faglige resultatene i Drammensskolen er for svake (...)Et gjennomsnittlig godt faglig resultat er ikke godt nok i forhold til visjonen (Kommune, 2009 s. 22).”

Et annet ord som går igjen i teksten er *mål*. Ordet fremstår i teksten som *balansert målstyring, målekart, resultatmålene, overordnet mål, målrettet og felles mål*. Det er tydelig at teksten presenterer en rekke mål som skal nås, og at man er forpliktet til å sørge for at dette gjøres. Det er utarbeidet verktøy som *balansert målstyring* og *målekart* for at alle skolene skal kunne gjøre jevnlig målinger for å kunne oppnå de målsetningene som handlingsplanen presenterer og ønsker for skolene. Det står blant annet:

” Balansert målstyring (BMS) er kommunens overordnede styringsverktøy (...) I målekartet er resultatkravene gjort tydelige (Kommune, 2009 s. 4).”

Her blir ordet *mål* satt sammen med begreper som har en markedsøkonomisk ordlyd. Balansert målstyring er et ord som hører til det økonomiske domenet, og det har tidligere ikke vært en del av utdanningsspråket. Dette krever at lesere har en viss kompetanse innenfor det markedsøkonomisk språket for å kunne ha full forståelse for hva begrepet *balansert målstyring* betyr. Dette gir også produsentene av teksten en viss makt da det er sannsynlig av flere av leserne ikke innehar denne kompetansen og dermed tar for gitt og stoler på at styringsverktøyet er det beste for Drammensskolen. Det står heller ikke noe om hvem som har bestemt at dette skal tas i bruk, og det står heller ikke noe om det er noe bystyret, skoleeiere og skoleledere har blitt enige om at er det beste for skolene i kommunen. Handlingsplanen formidler på denne måten at utdanning kan ses på som en "bedrift" som på en måte skal produsere "varer" og tilby utdanningstjenester til "kunder". Varene kan her ses på som ferdigheter innenfor f.eks lesing, matematikk og engelsk, og kundene kan sies å være foreldre og elever.

Begrepet *Grunnleggende ferdigheter* har en stor plass i handlingsplanen. Det er viet et eget kapittel til begrepet, og ses i sammenheng med ord som *lesing, å utrykke seg muntlig, skriving, regning og digitale ferdigheter*. Her understreker handlingsplanen nok en gang hvordan nasjonal og internasjonal skoledebatt har preget teksten. Det er de faglige resultatene som er viktigst å fokusere på i Drammensskolen, og å bedre resultatene i ferdighetene skal gi en pekepinn på om visjonen er vellykket eller ikke. Slik resultatene har vist seg å være i de grunnleggende ferdighetene er ikke tilfredsstillende, og derfor må det gjøres noen grep for å bedre dette. Dette støttes igjen av ulike utdrag fra internasjonale rapporter.

Utdrag som er valgt er ikke direkte sitat fra PISA-rapporten 2007, men det synes å være produsentenes tolkning av det som er skrevet i rapporten som presenteres i teksten. Dermed kan man stille spørsmål ved tolkningen til produsentene, og om det er tolket for nettopp å støtte opp under at de ønsker fokus på faglige resultater. Det er sterke ord som brukes for å beskrive hvordan resultatene er nå ved å ta i bruk *skuffende* og *bekymring*. Det kan gi klare signaler til leseren om at det er stor grunn til uro med tanke på norske elevers faglige resultater, og at det er helt klart viktig å ta tak i dette videre. Ved å gi tydelig uttrykk for "krise" så kan det være lettere å få gjennomslag for meninger og målsettinger som produsentene ønsker å formidle til lesere. Det kan virke som om teksten også vil utrykke at den har svaret på problemet slik det fremstår i teksten. Det kan tyde på at produsentene mener deres svar er den som er sann og riktig ved at det gis uttrykk for et perspektiv å tenke skole på, og det kan være produsentenes eget perspektiv. Dette gir igjen teksten et ideologisk preg, og det er igjen produsentene av teksten som kan ha mest si og dermed kan det oppstå ubalanse i maktforholdet mellom produsentene og leserne (skoleeier, skoleledere, lærere, foreldre og elever).

PISA og OECD blir også begreper som får veldig stor makt og innflytelse i planen. Hva som egentlig står skrevet må man i tilfelle gå inn å undersøke selv i PISA-undersøkelsen eller OECD-rapporten, men det kan være stor sannsynlighet for at mange ikke gjør dette når de leser handlingsplanen. Derfor kan tolkningen leses som ”sann”, og man stoler på at det som er gjengitt i handlingsplanen stemmer overens med den opprinnelige teksten. Ved å heller bruke direkte sitat kunne man åpnet for flere tolkninger av det som var skrevet, og kanskje derfor også et mer nyansert bilde av de påstander som står i teksten og som er valgt ut fra de opprinnelige tekstene. Det kan være et bevisst valg som produsentene av teksten har tatt stilling til før de skrev handlingsplanen og fikk den ut på trykk. Her understrekes nok en gang den makten produsentene av teksten har med tanke på de meninger som blir formidlet til leserne. Det blir ikke gitt et valg om egen tolkning av en opprinnelig tekst, og det kan få et hegemonisk preg. Produsentene kan dermed ”fri” til leserne ved å omformulere en tekst med egne ord med hensikt å få leserne til å få samme oppfattelse for å nå de målene som de har satt for Drammensskolen. På denne måten filtreres en tekst ved at den er innoen flere ledd der det skjer ulike fortolkningsprosesser før den til slutt blir reproduisert som en ny tekst som presenteres til leserne. Det er mye som kan ha skjedd med teksten underveis i denne prosessen, og ulike meninger og ordlyder kan ha blitt endret og omformulert med hensikt for å gi uttrykk for bestemte meninger.

Modalverbene *må* og *skal* brukes hyppig i teksten, og det kan gi teksten et preg av at det er mange påbud som skal følges for å kunne realisere den visjonen og de målsettingene som er uttrykt i handlingsplanen:

”(...) alle grunnskolene i Drammen skal arbeide mot felles mål og at samtlige skoler holder god kvalitativ standard (...) (Kommune, 2009 s. 4).”

Her er det ikke gitt en mulighet eller et valg. Målet skal være felles og alle skal arbeide mot dette. Målet er som det har blitt nevnt flere ganger i analysen utarbeidet av bystyret, og det gis heller ikke uttrykk for at dette er noe bystyret sammen med skoleeier, skoleleder eller lærere sammen har blitt enige om. Det står at samtlige skoler skal holde god kvalitativ standard, og hva som ligger i dette kan forklares med de ti kjennetegnene som også blir presentert på samme side. Hvem som har satt standarden for hva som er god kvalitet er ikke nevnt, men dette kan ha blitt påvirket av debatter om kvalitet i norsk skolepolitikk. Man kan også se dette i sammenheng med det politiske maktspeillet som kan utspille seg i bystyret, og som har overvekt på Høyre siden. Da kan det være mulig at det som legges i god kvalitet kan henge sammen med Høyres partipolitikk som det også ble redegjort for tidligere. Det hadde vært interessant å spurt en lærer, elev eller en skoleleder om hva de legger i begrepet kvalitet, noe som hadde gitt handlingsplanen et mer nyansert og demokratisk preg. Det er likevel viktig å være klar over at det kan være et bevisst valg å utelukke disse for å opprettholde

produsentenes makt. Samtidig så må det også sies at Høyre ikke er alene om å tenke på utdanning i et markedsøkonomisk perspektiv, og flere andre partier har vært opptatt av dette (Volckmar, 2014). Derfor er det en generell politisk tendens som kan stå bak meningene i handlingsplanen, selv om fokus på resultater er noe Høyre har et spesielt fokus på sin politikk.

6.4 Handlingsplanen i lys av den sosiale praksisdimensjonen

I den sosiale praksisdimensjonen ses både den diskursive praksis- og tekstdimensjonen som en del av den sosiale praksisen de er en del av. Her synliggjøres forholdet mellom den diskursive praksisen og den sosiale praksisen for å se nærmere på om man kan finne endringer eller ideologiske konsekvenser. Spørsmål som stilles i denne dimensjonen er: Er handlingsplanen kun en reproduksjon av tidligere tekster, eller ideer som allerede finnes i den sosiale praksisen? Fører Handlingsplanen til endringer i debatter som finnes i den sosiale praksisen? Kan man ved å se på språket i handlingsplanen finne maktforhold i den sosiale praksisen? Fremstiller teksten i Handlingsplanen en virkelighet som er konstruert? Hvem bestemmer hva som er virkelighet?

Skole og utdanning ses ikke utelukket som pedagogiske institusjoner der meninger fra ulike fagpersoner former den sosiale praksisen, men den må også ta hensyn til hva politikken mener er viktig og riktig for institusjonen. Dette har derfor konsekvenser for hva som blir fremhevet og hva det gis plass til i teksten. Politiske debatter om skole både på et internasjonalt- og nasjonalt nivå påvirker agendaen for hva man ønsker å formidle i Handlingsplanen.

Om Handlingsplanen fører til eventuelle endringer i måten å tenke skole på, eller om den kun opprettholder de perspektivene som allerede finnes kan være et vanskelig spørsmål å svare på. På den ene siden så opprettholder Handlingsplanen meninger som finnes i den sosiale praksisen ved at de bruker internasjonale rapporter som allerede har vært med på å etablere de meninger og perspektiver som allerede finnes. Spesielt perspektivet om at skolen må ha et faglig fokus, og at elevenes faglige resultater er med på å definere hva som er god kvalitet i skolen. Dette er perspektiver som har vært fremtredende i debatter om norsk skolepolitikk, og som har vært påvirket av internasjonale trender i skoledebatten. Det kan ses i sammenheng med den internasjonale reformagendaen som betyr at man på nasjonalt nivå samhandler mer med transnasjonale aktører og nettverk som PISA og OECD som har sentral posisjon globalt (Karseth & Møller, 2014). Det er viktig å forstå hvordan globale trender og endringer er med på å påvirke hvordan man tenker skole på et nasjonalt nivå. Det er gjerne internasjonale krefter i form av f. eks OECD rapporten eller PISA undersøkelsen som definerer hva som er utfordringene i skolen på et nasjonalt nivå, og det påvirker også hvordan man tenker for å løse disse. På denne måten kan det sies at Handlingsplanen til en viss

grad er med på å opprettholde de meninger som allerede finnes i den sosiale praksisen, og at det gjøres ved reproduksjon av tidligere tekster som støtter opp om perspektivene. På en annen side så har Drammensskolen også egen agenda og visjon som er lokalt forankret og kan ses i sammenheng med egne utfordringer, ressurser og behov. Utdrag fra rapportene er valgt ut for å belyse visjonen og for å støtte det Drammen mener er viktig for deres skole. Likevel er det bystyret og rådmannen som produsenter som står for disse valgene, og det er ikke valg tatt av f. eks lærere, skoleelever, foreldre eller skoleledere. Det er politiske bestemmelser som kan bære preg av den politiske fløy bystyret har et flertall av. Det betyr at Høyres skolepolitikk også kan ha en stor innvirkning på hva som man ønsker å formidle.

Språket i Handlingsplanen kan bære preg av ubalanse i maktforhold fordi det til en viss grad er produsentene av den som har bestemt ordlyden. Det er produsentene som definerer både utfordringer og løsninger til hvordan man skal jobbe i Drammensskolen. Det er ikke mange perspektiver som blir presentert , og alt som er valgt ut av forskning og referanser til andre tekster har produsentene av teksten stått for. Når det refereres til utdrag fra OECD- rapporten så er det produsentene som har valgt ut dette og tolket det på sin måte. Produsentene har også valgt ut faglig perspektiver (Nordahl) til støtte for å fremme og legitimere egne meninger og synspunkter. Derfor får produsentene mye å si for hva som er viktig i Drammensskolen, og derfor mye makt. Skoleledere, lærere, foreldre og elever som forbrukere av Handlingsplanen får mindre makt ved at deres perspektiver ikke synliggjøres som mer viktige i teksten.

Virkeligheten som presenteres i Handlingsplanen kan også til en viss grad sies å være konstruert av produsentene av teksten. Grunnen til dette er produsentenes definisjonsmakt som er med på å fremstille en virkelighet gjennom tolkning og valg av perspektiver man vil presentere. De faglige resultatene i Drammen ligger under landsgjennomsnittet, og dermed defineres dette som dårlige og ikke akseptable for skolene i kommunen. Visjonen definerer hvordan produsentene ønsker at skolene skal fremstå, og "Norges beste skole" gir et tydelig signal om et ønske om å bli "best". Hva man ønsker å bli best i er ofte definert som faglig fokus i de grunnleggende fagene. Et utdrag som er med på å styrke denne påstanden er:

"Kommunene overvåker og analyserer systematisk resultatene fra de nasjonale prøvene og de kartleggingsprøvene de ellers har valgt å gjennomføre (Kommune, 2009 s. 33)."

Virkeligheten som det vises til er at skolene i Drammen har for svake faglige resultater, og at løsningen på dette er at kommunene fører mer tilsyn med resultatene og dermed kan ha mer styring på hva som skjer på den enkelte skolen. Et utdrag som støtter denne påstanden er:

”Kommunen følger opp disse resultatene i dialog med enkeltskoler. Kommunen eller enkeltskoler har iverksatt systematiske faglige utviklingstiltak for å oppnå bedre resultater (Kommune, 2009 s. 33)”

Denne oppfatningen av virkeligheten kan være påvirket av hva produsentene ønsker at lesere skal se, og at når lesere ser at resultatene er så dårlige så får de bedre forståelse for at det er viktig å sette inn tiltak og dermed kan produsentene å få lettere gjennomslag for sine ideer. Det er tydelig at definisjonsmakten her kan bære preg av ideologi ved at noen perspektiver fremmes som mer riktige og viktige enn andre, og at det vises til noen sider av virkeligheten som produsentene ønsker å vise, mens andre forkastes. Det er produsentene som har definert at kvaliteten i Drammensskolen er for dårlig fordi de faglige resultatene er for svake. Produsentene definerer også hva som er riktig å gjøre for å løse de utfordringene skolene i Drammen sliter med, og hva som er riktig tiltak for å løfte de faglige resultatene.

7 Resultater

I analysen av Handlingsplanen er det en del punkter som har kommet til syne, og som kan tyde på at teksten er påvirket av produsentene av teksten, og skoledebatten på et nasjonalt og internasjonalt nivå.

For det første har produsentene av teksten mye makt med tanke på hva som formidles i planen. Det er ikke helt objektivt hvordan Drammensskolen er fremstilt i planen. Produsentene som her er rådmannen på oppdrag fra bystyret i Drammen kan helt klart ha hatt en agenda for planen, og det er at Drammensskolen har for svake faglige resultater som det må gjøres noe med. Henvisninger fra OECD-rapporter og PISA undersøkelser er med på å bekrefte dette, og kan brukes bevisst for å legitimere påstanden. Deretter presenteres hovedområder som det skal jobbes med (hjem-skole samarbeid, grunnleggende ferdigheter og læringsmiljø og klasseledelse) for å bedre de faglige resultatene på de nasjonale prøvene. Områdene kan også være valgt av produsentene og fremheves som viktige og riktige som løsninger på utfordringene Drammensskolene står overfor. Dermed kan man si at teksten bærer preg av ideologi fordi noen perspektiver og bilder av virkelighetene får plass i teksten, mens det ikke gis rom for andre perspektiver. De perspektivene som ikke nevnes tydelig er hva skoleledere, lærere, elever og foreldre måtte mene om hva Drammensskolen skal stå for eller jobbe videre med. Hvis flere perspektiver hadde vært synlige i Handlingsplanen hadde man fått et mer nyansert og demokratisk bilde på hvordan man skal tenke skole. Perspektivene kan også være utelatt av den grunn at produsentene ønsker å nå frem med egne budskap og meninger og derfor ikke ønsker å gi rom for andres. Ved å bruke språklige virkemidler som å definere resultater på nasjonale prøver i sammenheng med negativt ladde ord så konstrueres et bilde av hvordan virkeligheten er i Drammensskolen. Det er dette produsentene ønsker å formidle til sine lesere, og dermed får de stor makt over hva som defineres som god og dårlig kvalitet i skolen. Kvalitet defineres ut i fra svake faglige resultater for Drammensskolen, og på denne måten gir det leserne et bilde på at kvaliteten i grunnopplæringen på skolene er for dårlig. Etter en introduksjon av hvordan virkeligheten i Drammensskolen er, så presenteres man for flere tiltak for å løse problemer med dårlige resultater. Tiltakene kan oppstå som ”naturlige” løsninger på problemene, og som virker fornuftige å sette inn i forbindelse med arbeidet for å bedre kvaliteten i Drammensskolen.

Handlingsplanen bærer også preg av at den er en del av økonomiplanen for kommunen (Kommune, 2009 s. 4) ved at det tas i bruk et økonomisk språk. Balansert målstyring som er det overordnede styringsverktøyet for kommunen ligger til grunn for målekartene i Handlingsplanen. Dette forutsetter at man som leser av planen kan ha behov for kompetanse innenfor det markedsøkonomiske språket for å kunne forstå hva dette går ut på. Dette kan også være med på å gi produsentene av planen mye makt. Ved at det tas i bruk et språk som tilhører et annet fagmiljø enn

utdanning så vil det forsterke makten til produsentene fordi meninger og perspektiver legitimeres ved bruk av ”ekspertise” språk som lesere av teksten ikke helt forstår meningen av og dermed stoler på er riktig. Det kan også oppstå som en naturlig del av planen fordi tabeller knyttes direkte til de ulike hovedområdene. Hva som kan leses ut av tabeller og statistikk vil være personavhengig og være avhengig av den kompetansen den som leser har om statistikk. Lesere med lav kompetanse kan tolke statistikken ut i fra de forklaringene produsentene viser til, noe som styrker produsentenes makt. Har en leser høy kompetanse om hvordan man leser statistikk så vil de mest sannsynlig kunne se statistikken fra flere perspektiver. Ved å gjøre planen ”teknisk” ved bruk av statistikk og tabeller så kan produsentene få enda større makt over det som formidles fordi leseres kompetanse er ikke god nok til å gjøre seg egne tolkninger av det.

For å oppsummere analysen av Handlingsplanen så er det viktig å merke seg følgende: Teksten kan sies å ha et ideologisk preg da det i liten grad presenteres flere perspektiver. Det er stort sett produsentene som har satt sitt preg på teksten ved bruk av språk, ordlyd, tolkninger av tekster, definisjon av begreper og presentasjon av virkeligheten. Det kunne vært av interesse å få med perspektiver sett fra f. eks skoleledere og læreres ståsted for å få et mer nyansert bilde på Drammensskolen. Til en viss grad er planen med på å opprettholde de meninger som vi kjenner igjen og kan identifisere i skoledebatter både på et nasjonalt- og internasjonalt nivå, selv om det er lokale tilpasninger som gjelder for Drammensskolen. Det kan også sies at det er viktig å ha så sterke føringer for skolene i Drammen for at alle elevene i kommunen skal sikres å få et godt opplæringstilbud, samt at det ikke blir så store ulikheter på skolene innad i kommunen.

8 Drammensskolens handlingsplan- Et resultat av nasjonale- og internasjonale skoledebatter?

I diskusjonen legges det vekt på Handlingsplanen i lys av teori om styring, ansvarliggjøring og New public management samt resultater fra analyse av teksten. Dette ses i sammenheng med skoledebatten i et nasjonalt- og internasjonalt perspektiv, samt studiets problemstilling **”Hvordan kan debatten i norsk skolepolitikk gjenspeiles i Drammensskolens handlingsplan?”**

8.1 Hvordan defineres kvalitet?

Som nevnt tidligere har definisjonsmakten mye å si på hva som blir gjeldende i debatter. Å definere begreper kan være avhengig av de som tolker, og den som får gjennomslag for sin definisjon av et begrep får mye makt for hva andre vil mene om begrepet. En debatt som har vært i fokus både nasjonalt- og internasjonalt er kvalitetsdebatten. I Norge har kvalitetsdebatten hatt store endringer fra 1970- åra frem til i dag (Roald, 2012) . Hva som defineres som god kvalitet i norsk grunnskole har det vært ulike syn på ut i fra hvilket perspektiv man ser begrepet fra. I offentlige dokumenter er kvalitet tydelig definert som f. eks i stortingsmelding nr. 31 om ”Kvalitet i skolen”:

”Kvaliteten i grunnskolen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnskolen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres (St.meld nr. 31 (2007-2008) 1.1 Hva er kvalitet?)”

Målene for grunnskolen som legges til grunn for definisjonen er også tydelig i stortingsmeldingen:

Vurderingen av kvaliteten i grunnskolen byr på mange utfordringer. Ikke alle sider ved kvaliteten i skolen lar seg måle. Etableringen av nye målemetoder og –systemer har midlertid gitt ny og viktig kunnskap for nasjonale utdanningsmyndigheter og for sektoren (...) I denne meldingen presenterer regjeringen mål for kvaliteten i grunnskolen og tiltak for å bedre elevenes utbytte av opplæringen (...) Det er innført grunnleggende ferdigheter i alle fag, og læreplanene har kompetansemål. En betydelig satsing på kompetanseutvikling for lærere og skoleledere i perioden 2005-2008 har støttet innføringen av reformen (...) (St. Meld nr. 31 (2007-2008) 1. Felles innsats for bedre kvalitet)

Stortingsmeldingen viser her til hvordan regjeringen som satt med makten på tidspunktet meldingen ble skrevet og vedtatt definerer begrepet kvalitet. Det er tydelig at kvaliteten ikke er god nok som den er nå ifølge regjeringen, og at det er et behov for tiltak for å bedre dette. Det er viktig å merke

seg at stortingsmeldingen kom etter den første PISA rapporten ble lagt frem med nedslående resultater for Norge, og at dette ble et vendepunkt i norsk skolepolitikk. PISA har blitt en utdanningspolitisk aktør som får stadig økende betydning i global utdanningspolitikk. Den kan ses på som kunnskapsøkonomiens inntog i utdanningssystemet, og har en sentral rolle og posisjon både nasjonalt- og internasjonalt. PISA er OECDs viktigste instrument når det gjelder utdanningsspørsmål, og OECD bygger på økonomisk teori som settes i sammenheng med utdanningspolitiske spørsmål (Hovdenak, 2014). Fra 2000-tallet har OECDs anbefalinger fått stadig større gjennomslagskraft, og de svake PISA målingene i 2000 førte til flere og nye debatter innenfor utdanning og skolepolitikk. Kritikken mot PISA har vært at det er for stort fokus på økonomisk effektivitet og resultater, og at det derfor blir mindre fokus på viktige aspekter ved utdanning som demokratisk deltagelse og selvstendig tenkning. Tilhengere av PISA undersøkelser mener derimot at det er flere fordeler med å være med i undersøkelsen. Blant annet får land som er medlem økonomiske og teknologiske bidrag fra instanser som Verdensbanken og OECD. Et annet positivt aspekt er at PISA er nyttig for å få kunnskap om arbeid med utdanningsreformer, læreplanarbeid, lærerprofesjonalitet og vurdering. PISA kan også gi ideer til globale utdanningspolitiske debatter som dermed kan ramme inn nasjonal utdanningspolitikk og utvikling samt utvikle nye globale styringsmodeller (Hovdenak, 2014).

Drammensskolens handlingsplan vier mye plass og oppmerksomhet til PISA og OECD. Det er derfor tydelig at de som står for teksten i handlingsplanen også er påvirket av hvordan både PISA og OECD har definert kvalitet. Planen er også forankret i offentlige dokumenter og LK06 (Kommune, 2009 s. 4), og det vil si at den også muligvis er influert av hvordan både stortingsmeldinger og lærerplanen har definert kvalitetsbegrepet. Kvalitet er både i PISA, OECD, Meld. St nr 31 og LK06 gjerne knyttet til de grunnleggende ferdighetene som lesing, uttrykke seg muntlig, skriving, regning og digitale ferdigheter. Det vil si at målinger av ferdighetene settes i sammenheng med om opplæringen er av god eller mindre god kvalitet. Det at Norge og Drammen peker seg ut i negativ retning i flere av målinger som direkte er knyttet til de grunnleggende ferdighetene skaper et behov for nye utdanningsreformer. I Drammen er det tydelig at visjonen ”Norges beste skole” kan ses i sammenheng med svake resultater på PISA, og at den er et produkt av dette. Dette kan knyttes til begrepet ”Nirvanafeilen”, og som handler om hvordan det oppstår en konstruksjon av politikk på bakgrunn av sammenligninger mellom virkelige fenomener og urealistiske idealiserte alternativer (Trippestad, 2014). Visjonene kan skape kunstige behov for reformer overfor institusjoner som er velfungerende hvis man hadde målt dem i realistisk målestokker (Trippestad, 2014). Visjonen for Drammensskolen kan være et behov for å ”friskmelde” grunnopplæringen i kommunen sett i sammenheng med internasjonale målinger.

Hadde kvaliteten blitt målt med andre målestokker hadde kanskje ikke behovet for tiltak vært så prekært som det gis uttrykk for i handlingsplanen.

Begrepet kvalitet har som nevnt flere perspektiver og tolkninger, og det er ofte en fremstilling av begrepet som får et større fokus enn andre i offentlige styringsdokumenter. Det samme gjelder for Drammensskolens handlingsplan, og derfor får den fremstillingen som presenteres her stor makt med tanke på hvordan andre mennesker oppfatter begrepet. Kvalitet i skolen vil derfor i stor grad ses i sammenheng med faglige resultater fordi det er dette kvaliteten oftest måles opp mot. Media er også med på å rette søkelyset på kvalitet i forbindelse med faglige resultater, og det vies mye plass til offentliggjøring av nasjonale prøver i norske massemedier. Dette forsterker definisjonsmakten, og sterke krefter får stor makt over betydningen og meninger bak ulike begreper innen utdanning.

Som Foucault mente, så trenger ikke makt alltid ses på som negativ i den forstand at den kun begrenser hvordan man ser på ulike begreper. Denne formen for makt kan også være utviklende fordi begrepet kvalitet stadig vil være i endring som et resultat av et maktspill og forhandlinger mellom flere parter. Den er med på å gi kvalitetsbegrepet en samlende definisjon som mange kan enes om, og dermed jobbe i retning av. Hvis det hadde vært mange definisjoner kunne man fått mange ulike måter å jobbe på i de ulike utdanningsinstitusjonene, alt ut i fra hvordan den enkelte skolen hadde tolket begrepet. Dermed ville vi fått store forskjeller mellom skolene med tanke på hva det ble lagt vekt på og ikke. På noen skoler ville ikke elevenes faglige utvikling vært så i fokus som på andre skoler, og man kunne fått "eliteskoler". Dette hadde vært uheldig med tanke på at elevene skal få like muligheter for å kunne skaffe seg høyere utdanning som igjen kan føre til godt lønnet arbeid. Klasseforskjellene kunne økt og dermed ville man fått flere unge mennesker som hadde stått uten utdanning og dermed være avhengig av sosial hjelp. Dette er nettopp det som er tanken bak Drammensskolens visjon. På denne måten er det positivt med en visjon og en grunntanke bak begrepet kvalitet fordi det forplikter alle skolene i Drammen å jobbe mot felles mål med tanke på god kvalitativ standard.

Det at visjonen også er et politisk vedtak vil si at det står politiske krefter bak som er med på å gi visjonen sin ordlyd og mening. Likevel trenger nødvendigvis ikke handlingsplanen være et direkte produkt av Høyre-politikkens syn på utdanning, men den kan være mer i tråd med generelle oppfatning av hvordan man tenker utdanning både nasjonalt- og globalt uavhengig av politisk side. Samtidig er det viktig å merke seg at Høyre i større grad enn hva venstre- og sentrumspartiene angår likevel vektlegger institusjonell frihet, frihet for foreldre og elever, konkurranse og økt ekstern skolevurdering. Handlingsplanen er forankret i LK06 som er et offentlig dokument på nasjonalt nivå, men den er også preget av lokale friheter ut i fra hva kommunen ser på som viktig i arbeid med skolene sine. Blant annet er det et fokus på samarbeid skole og hjem der foreldrenes og

elevenes frihet og påvirkningskraft styrkes og defineres som viktige og helt avgjørende for gode resultater. Handlingsplanen omfatter også statistikk over resultater fra avgangseksamen 2005-2007, og sammenligner Drammen men resten av landet. Denne offentliggjøringen og åpenheten rundt faglige resultater er noe som kjennetegner Høyres syn på skole (Volckmar, 2014).

Nok en gang er det viktig å se kvalitetsbegrepet i sammenheng med lærerrollen fordi læreren ses på som en viktig faktor når man snakker om kvalitet (Volckmar, 2014). Det er mye snakk om læreres kompetanse, og det har vært en klar satsing på lærernes kompetanse. I Meld. St nr 31 defineres dette som:

”Lærerens kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når en ser bort fra elevenes bakgrunn. Lærere må ha både faglig og pedagogisk kompetanse (St. Meld nr. 31 (2007-2008) 1.1.2 Kompetanse i opplæringssektoren.)”

Media og offentlige dokumenter har gitt signaler om at læreres kompetanse ikke er god nok med tanke på de resultatkravene som settes, og at et tiltak for å kunne levere bedre resultater er å investere i høyere kompetanse for de lærerne som jobber i skolen i dag samt styrke lærerutdanningen ved å innføre en 5 års masterutdanning (Volckmar, 2014). Drammensskolens handlingsplan er heller ikke noe unntak, og har også med tydelige utsagn som peker på dette:

”Lærerne er svakt skolert og mangler tilgjengelig verktøy for å legge til rette for gode læringssituasjoner, når det gjelder å utvikle elevenes leseforståelse og lesestrategier (Kommune, 2009 s. 27).”

Her synliggjøres det at lærere har for lav kompetanse innenfor den grunnleggende ferdigheten lesing som også testes på et nasjonalt- og et internasjonalt nivå. Det kan tolkes i retning av at lærerne i Drammensskolen ikke holder god nok kvalitativ standard med tanke på grunnopplæringen av den grunnleggende ferdigheten lesing, og at dette er i sammenheng med svake resultater på nasjonale prøver. Kvalitetene på opplæringen og læreres kompetanse er her direkte knyttet til resultater.

8.2 Hvem styrer norsk skole i dag?

Et av elementene i LK06 var mer lokal styring, mer frihet for lærerne til å legge opp undervisningen slik de mener er hensiktsmessig for å nå kompetansemålene i lærerplanen samt at skoleeier fikk mer ansvar for oppfølging av skolens utviklings- og vurderingsarbeid. Dette skulle gi skoleeier, skolene og lærere større handlingsrom, mer rom for selvstendig tenkning og vurdering av hva de mente var best for den enkelte skole og i kommunen. LK06 skulle være mer veiledende i den forstand at det

ikke er lagt ned detaljerte føringer om lærestoff eller undervisningsmetoder. Det som var gjort klart og tydelig var de ulike kompetansemålene i de ulike fagene, men hvordan man jobbet ved den enkelte kommunen eller skole for å nå målene skulle avgjøres av hver enkelt kommune eller skole. Det skulle gis rom for lokale og individuelle tilpasninger i motsetning til Reform 97 som var detaljert i hva som skulle være lærestoffet, og dermed ikke ga rom for samme type frihet (Karseth, Møller & Aasen, 2013). Selv om LK06 styrker lokalt selvstyre og gir handlingsrom så er reformen også til dels påvirket av globale reformagendaer, og det skjer en samhandling mellom nasjonale og globale aktører i utdanningssammenheng (Karseth & Møller, 2014).

Målstyring er noe av det man finner igjen i nevnte rapport og undersøkelse, og hensikten med de ulike mål som settes for elevenes kompetanse er å utvikle ferdigheter for å kunne konkurrere globalt. Dette krever at man utvikler et språk på ulike spesialiserte felt, som igjen fører til en mer teoribasert utdanning fremfor det praksisnære. Dette kan forklare det store frafallet i videregående skole, der elever som ikke er teoretisk sterke og som velger yrkesfag dropper ut fordi teorikravene blir for høye (Trippestad, 2014).

Det at Drammensskolens handlingsplan er forankret i LK06, men har gjort lokale tilpasninger ved å ha egen visjon og lokale lærerplaner i norsk, matematikk og engelsk forankret i LK06 og kompetansemålene, viser at Drammen har utnyttet det handlingsrommet LK06 har gitt til kommunen. I tillegg til kompetansemålene har Drammen kommunes læreplaner mestringsmål på tre ulike nivåer (Kommune, 2009). Målsettingen er at alle elevene i Drammensskolen skal kunne nå målene ut i fra egne forutsetninger, og dermed kan den tilpassede undervisningen enklere legges til rette for i grunnundervisningen. Bakgrunnen for denne tenkningen var å effektivisere undervisningen og redusere enkeltvedtakene i kommunen. Mestringsmålene må likevel tas i betraktning, og de lokale læreplanene skal følges for å kunne jobbe i tråd med visjonen kommunens ledere (bystyret) har utarbeidet. Dermed får planen et instrumentelt preg fordi det ikke er valgfritt å følge den eller kun bruke den som veileder, men er mer en "oppskrift" på hvordan man driver god skole. For å realisere visjonen må skolene handle i tråd med planen, noe som forventes av kommunens ledere. Dette viser at Drammen kommune har fått både større frihet og ansvar for skoleutviklingen, men likevel har valgt å stramme inn grepet rundt skolene ved å legge sterke føringer for hvordan de ønsker og forventer at skolene skal jobbe med opplæringen.

En reform er ikke utelukket noe som må ses på som en ovenfra og ned taktikk som skal sørge for at politikken skal virke (Karseth & Møller, 2014). Reformforskningen har hatt et stort fokus på dette både nasjonalt- og internasjonalt. Dermed har andre viktige aspekter ved en reform ofte blitt oversett og glemt, blant annet de forhandlingsprosessene en reform fører med seg. Det er forhandlinger mellom flere ulike aktører med ulike interesser som forhandler på ulike nivåer, som

på skolenivå. Dette fører derfor ikke bare til at reformer endrer skolen, men også skolene kan forandre reformene. Skolene har ulik kapasitet, potensial og grenser og derfor kan reformene oppleves ulikt fra skole til skole, selv om det i utgangspunktet er et ønske om mest mulig samsvar skolene imellom, spesielt i Drammen som også nevner dette i innledningen i handlingsplanen (Karseth & Møller, 2014). Reformen i seg selv trenger ikke nødvendigvis være direktiver ovenfra som direkte overføres til lokalt nivå, men de må også tolkes og omtolkes lokalt. Reformene gir ingen garantier for utvikling og forbedringer, men kan skape stabilitet, justere og kan også føre til endringer. De sosiale aktører tolker også reformene ulikt, så det betyr at man ikke alltid legger vekt på de samme tingene selv om det er snakk om samme reform. Dette betyr ikke at noen aktører har mer rett enn andre, og det er viktig å gi rom for lokale tilpasninger (Karseth & Møller, 2014).

For Drammen sitt vedkommende har det blitt gjort en omfattende tolkningsarbeid i forbindelse med arbeidet med å lage handlingsplanen. Det har blitt gjort lokale tilpasninger i tråd med kommunens økonomisk rammer, utfordringer og styrker. Dette gir kommunen en sterk styringsmakt over det skolene skal jobbe med, og det kan være både utviklende og begrensende i den forstand at det utfordrer skolen, skoleledere og lærere til å tenke nytt og innovativt, men samtidig også kan begrense friheten til å bygge på styrker og ressurser som skolene selv innehar. På denne måten kan vi se at det er kommunene som styres skolene i større grad enn tidligere nå.

8.3 New public management og neoliberalisme som den store stygge ulven, eller som et nødvendig "onde" i samfunnsutviklingen?

Ettersom New Public Management har fått et fotfeste i offentlig virksomhet, er skolene nå mer tvunget til å tenke på seg selv som konkurrenter i et marked der de selger utdanningstjenester til kunder, og hvis kvaliteten på utdanningstjenestene ikke er gode nok så kan de bli ansvarliggjort for å ikke levere et godt nok tilbud. Denne måten å tenke utdanning på har kommet mer i fokus de siste ti årene.

Det er en del motstand mot denne styringsformen, spesielt blant lærere. Lærerstreiken i 2014 er et eksempel på den motstanden som har oppstått. Konflikten gikk ut på at KS (Kommunenes sentralforbund) som arbeidsgivere ønsket å bruke sin styringsrett til å øke læreres tilstedeværelse i skolen, samt gi rektor eller leder mer styringsrett på skolene (Karlsen, 2014). Lærerne så dette som mistillit til dem som profesjonsutøvere, og ble provosert over at arbeidsgiver ønsket å ha mer kontroll av det lærerne gjorde i arbeidstiden. Grunnen til at lærerne ble provosert var at de mente KS ikke hadde nok innsikt i lærernes arbeidssituasjon, og at resultater på nasjonale prøver ble vektlagt og lagt til grunn for å tvile på det arbeidet lærerne gjorde i skolen. Det ble en lang konflikt,

og om saken ble løst til slutt stiller nok en del seg undrende til. Denne konflikten er ikke enestående for lærerne, men finnes i mange offentlige tjenester. Grunnen er at det har blitt mer akseptabelt og vanlig å ha NPM som styringsform i offentlige virksomheter. Konflikten finner man også i helsevesenet, noe som har resultert i at fagpersoner i helsevesenet hevder at helsetilbudet har blitt dårligere som følge av styringsformen (Karlsen, 2014).

Motstanden er stor blant de som jobber i de offentlige tjenestene, og fagfolk som uttaler seg i media. Likevel har den markedsøkonomiske trenden fått et sterk grep, og det er stadig nye offentlige dokumenter og politiske vedtak som tyder på at denne trenden vil fortsette i tiden fremover. Som det ble diskutert tidligere så har flertallet av de politiske partiene vært åpne for å effektivisere de offentlige tjenestene og tenke mer i et markedsøkonomisk perspektiv (Volckmar, 2014), så dette er ikke utelukkende noe Høyresiden av den politiske fløy mener noe som forsterker påstanden om at dette er noe som vi vil se mer til i fremtiden.

Hva er grunnen til at perspektivet har fått grobunn i de offentlige tjenestene når de som jobber innenfor virksomhetene har en så sterk motstand? En grunn kan være at alle reformer må kunne tilpasses dagens samfunn. I vårt samfunn er det mer og mer vanlig å tenke effektivisering, individualisme og konkurranse. Dette kan ha noe med økt globalisering der verden er mer åpen for et marked som blir preget av konkurranse mellom nasjoner. Følger man ikke utviklingen blir man hengende etter i et tøft marked preget av tilbud og etterspørsel. For utdanningen sin del kan globalisering bety at Norge må tenke i et mer internasjonalt perspektiv for å kunne ruste barn og unge på det arbeidsmarkedet som de møter når de kommer ut i arbeid. Dessuten må man sikre at Norge har den kompetansen som er nødvendig for å konkurrere i et globalt marked for å sikre nasjonal økonomi og velstand. Dermed kan det sies at NPM og neoliberalisme med sitt økonomiske perspektiv rett og slett er et nødvendig "onde" for å sikre Norge en plass i et internasjonalt marked. Norge har vært i en posisjon der velstanden har vært sikret av høye oljeinntekter, men det har i de siste årene vært nødvendig å tenke fremover og sikre at Norge kan ha andre inntektskilder for å kunne sikre videre velstand og økonomisk sikkerhet for kommende generasjoner. Det at oljeinntektene vil ta slutt en gang, tvinger Norge til å tenke på andre alternativer. Ferdigheter innenfor IKT og realfagskompetanse er noe som blir viktig for Norge da dette også er viktig internasjonalt. Svake resultater i naturfag og matematikk bekymrer politikerne da man kan tenke at Norge vil komme langt ned når det gjelder kompetanse på det internasjonale markedet hvis dette ikke bedres.

Så kan man stille spørsmål om det er et samfunn preget av individualisme og konkurranse man ønsker for Norge og kommende generasjon? Eller om verdier som demokrati, selvstendig tenkning og likhet for alle er noe Norge er bedre tjent med? Diskusjonen bør løftes opp, og det er viktig at

flere perspektiver kommer til syne for å sørge for en nyansert og demokratisk diskusjon. Lærere, elever og foreldre bør også kunne uttale seg og være med på å forme fremtidens skole. Det kan bli et for snevert og instrumentelt syn på kunnskap hvis man tenker kun fra et markedsøkonomisk perspektiv (Karlsen, 2014). Det handler om mennesker i offentlige tjenester, og dermed kan man ikke kun tenke disse som handelsvarer som skal gi avkastning på økonomien. Kvalitet kun ved å se på resultater blir derfor ikke tilstrekkelig for å måle om grunnopplæringen er god nok på skolene. Demokratisk tenkning, selvstendig tenkning og trivsel er også viktige faktorer når man skal tenke kvalitet. Dessverre er disse faktorene med unntak av trivsel mindre målbare, og har uheldig nok fått mindre fokus i kvalitetsdebatten i norsk skolepolitikk de senere årene.

Dale diskuterer hvordan man ved å se utdanning som teknikk kan mistolke det som er den pedagogiske praksisens misjon (Dale, 1992). Han mener at teknikk har å gjøre med handlinger som har mål utenfor seg selv, og som bedømmes etter målestokker som ligger utenfor teknikken. Om man når disse målsettingene så avgjøres det om teknikken har vært effektiv. Selve målet er derfor ikke at elevene skal ses på som et subjektivt vesen som kan tenke selv og gjøre egne vurderinger. Elevene blir objekter som ses på som et middel for å nå målsettinger som er bestemt av økonomiske markedskrefter. Elevene skal utdannes for å sikre videre økonomisk vekst for markedet (Dale, 1992).

Dette perspektivet handler om å se utdanning som et ledd i markedsøkonomien, der elever og lærere er midler for å sikre økonomiske behov i fremtiden. Hva som er praksisens pedagogiske misjon, som handler om utdanning for å fremme demokrati, tenke selvstendig og jevne ut sosiale forskjeller blir det mindre fokus på og oppfattes som mindre viktige. Om det er nødvendig å skyve vekk dette perspektivet fremfor det markedsøkonomiske er det viktig å stille spørsmål ved. Ønsker vi kun en skole som kun bygger på konkurranse, individualisme og resultater, eller ønsker vi en skole bygget på demokrati og fellesskap. Ved å fokusere på det markedsøkonomiske perspektivet vil man umiddelbart tenke at det er noe feil med norsk skole fordi resultater på faglige prøver ikke er gode nok sammenlignet med internasjonale målinger. Hadde skolen blitt målt f. eks i sammenheng med demokratisk tenkning og trivsel kan saken ha blitt en annen. Man leter etter feil og mangler istedenfor å løfte det som er velfungerende og bra. Ved å hele tiden søke etter det som må gjøres bedre så vil behovet for nye reformer og nye måter å tenke skole stadig øke. Hva som vil vektlegges i nye reformer i fremtiden er usikkert, men tendensen har likevel gått i retning av mer resultatfokus. Hvem og hva som skal til for å snu denne trenden kan ligge i at flere perspektiver på utdanning få mer makt i debatter, og ikke kun noen få.

Det er også viktig å spørre seg om hvorfor Drammen kommune har valgt å profilere seg på den måten de har gjort med en visjon om å bli "Norges beste skole", samt legge seg på en linje som

fokuserer på resultater og konkurranse. Som nevnt i innledningen er Drammen kommune preget av et flerkulturelt mangfold som kan by på både ulike nyanser og utfordringer. Kommunen har også en lav levekårsindeks samt et lavt utdanningsnivå blant befolkningen, så dette kan også være med på å gi kommunen ekstra utfordringer med tanke på resultater over landsgjennomsnitt. Hva er så grunnen til de høye ambisjonene?

En grunn til dette kan være stor påvirkning av den nasjonale og internasjonale debatten innenfor skole der fokus på resultater legger et viss press på hvordan man skal tenke skole også i Drammen. Politikerne kan føle at dette er noe kommunen ser seg nødt til å være med på for å klare å holde tritt med resten av landet, og ser dermed ikke på utfordringene de har som begrensende for å kunne nå samme mål som andre kommuner i landet. På denne måten gir politikerne et sterkt inntrykk av at resultater over landsgjennomsnitt både er realistiske og gjennomførbare i Drammen. Andre som leser om Drammens satsing på skolen kan også få det samme inntrykket, noe som betyr at det tas utgangspunkt i at Drammen kommunes virkelighet innenfor skole er slik at slike målsettinger er oppnåelige. Denne virkelighetsoppfatningen kan handlingsplanen formidle, men om dette er realistisk er et annet spørsmål. Kan man forvente at skolene i kommunen kan greie dette med de utfordringene de har med et stort antall flerkulturelle elever?

Som ansatt i Drammensskolen er jeg kjent med at et flerkulturelt mangfold både kan være berikende og utfordrende. Berikende med tanke på at elevene møter mange ulike kulturer og at ferdigheter som toleranse og respekt i møte med andre kulturer kan utvikles og styrkes. Det å møte andre som ikke har helt lik bakgrunn som deg selv kan gjøre at du ser mer nyansert på verden rundt deg. Ulike kulturer kan berike et klasserom fordi man kan se på virkeligheten gjennom ulike perspektiver, men det må sies at det da må legges til rette for at man løfter dette opp i undervisningen.

Et flerkulturelt samfunn kan være så mangt. Drammen har vært flerkulturelt i mange år, og det var mange med innvandrerbakgrunn som bosatte seg i kommunen og spesielt i enkelte bydeler fra tidlig 70- tallet. Flere har vært i Norge i mange år, og mange er både 2. og 3. generasjons innvandrere. Mange av disse familiene er godt integrert i det norske samfunnet, og mange har mer tilknytning til norsk kultur enn sin egen. Flere har norsk utdanning og har jobbet lenge i Norge. Ofte er elever med en slik flerkulturell bakgrunn godt tilpasset i skolen og klarer seg godt språklig og faglig, dette gjelder spesielt de tyrkiske innvandrerne. De senere årene har man likevel hatt en tilstrømming av nye folkegrupper til Norge. Flere har søkt asyl på grunn av krig og forfølgelse i eget hjemland, noen har lite eller ingen utdanning, noe er analfabeter og kommer fra fattige kår. Elever med en slik bakgrunn kan ha helt annet utgangspunkt når de begynner på skolen enn norske elever, eller elever av 2. og 3. generasjons innvandrere. Flere kommer til Norge uten å ha et velutviklet morsmål, noe

som betyr at de ikke har så mange språklige begreper som kan være en utfordring for lese- og skriveopplæringen. Et lite utviklet språk kan gjøre at opplæringen går senere fordi elevene ikke har nok språklige begreper for å kunne ta til seg det skriftlige språket. Da Drammen har hatt som mål å redusere enkelttiltak i skolen (Kommune, 2009) så får ikke nødvendigvis alle elever med en slik bakgrunn nok hjelp til å styrke sin begrepsforståelse. Med elevgrupper på opp til 30 elever så kan det være en utfordring å drive undervisning med elever som har så store språklige utfordringer som disse, og det vil kunne påvirke eventuelle resultater på nasjonale prøver i de ulike fagene.

Drammen kommune mener i handlingsplanen at dette ikke trenger å være noen begrensning for å kunne oppnå gode resultater. De mener derimot at så lenge undervisningen og metodene er gode nok så kan alle elevene løftes opp til tross for foreldrenes leverkårsindeks og utdanningsnivå (Kommune, 2009). Men som det ble diskutert over så kan dette vise seg å være et urealistisk og utopisk målsetting da det ikke blir anerkjent at dette faktisk kan være en utfordring som det må knyttes både ressurser og midler til.

I handlingsplanen kan man også lese at Drammen har lave driftskostnader per elev sammenlignet med andre kommuner. Samtidig er det viktig for Drammensskolen å opprettholde en god kvalitativ standard på tilbudet kommunene gir til forbrukerne. Dette kan ses i et markedsøkonomisk perspektiv der skolen som offentlig virksomhet skal gi sine kunder et godt tilbud til tross for begrensede økonomiske midler. Det virker som om kommunen mener at tilbudet skal kunne være like godt selv om det ikke knyttes mer midler til det. Effektivisering av undervisningen kan i følge handlingsplanen føre til bedre kvalitet i opplæringen selv om det strammes inn på midler som f.eks midler til enkeltvedtak. Dette legger et press på både skoleledere og lærere som med begrensede midler må håndtere de utfordringene de har på hver enkelt skole og samtidig kunne levere gode faglige resultater. Om dette i det hele tatt lar seg gjennomføre i praksis er et interessant spørsmål å stille seg. Slik som det formidles av handlingsplanen er dette fullt mulig, og det er også forventet at det skal kunne gjennomføres (Kommune, 2009).

Med dette som bakgrunn kan man gå tilbake til spørsmålet om hvem som styrer skolene i Drammen. Ved å vektlegge resultater på måten handlingsplanen har gjort, selv om Drammen kommune har utfordringer som kan tilsi at resultater over landsgjennomsnitt kan være urealistiske så kan man si at Drammen kommune er styrt av internasjonale trender og nasjonale myndigheters satsinger på skole. Den lokale handlingsfriheten er på denne måten noe begrenset fordi den ikke tar nok hensyn til de lokale elementene som gjelder for kommunen, blant annet flerkulturelt mangfold og lave driftskostnader.

Handlingsplanen kan også gi uttrykk for at det er noe galt med opplæringen på skolene i kommunen ved å peke på svake resultater uten å ta nok hensyn til utfordringene kommunen har. Det pekes heller på manglende kompetanse blant lærere, og dette ses som en stor grunn til at kommunen gjør det dårlig faglig. Kompetansen gjelder for både det faglige og klasseledelse, og det foreslås tiltak for å bedre dette (Kommune, 2009).

Drammens omdømmebygging er også et interessant moment å se på. Drammen har de senere år brukt en del midler på å gi byen et løft ved å pusse den fysiske utformingen. Papirbredden kunnskapspark med vekt på kunnskapsbasert innovasjon ble et viktig prosjekt for å bygge opp Drammens omdømme på nasjonalt nivå. Byen skulle ikke lenger bare være ei veikryss man kjørte fordi på vei til Oslo, men skulle tiltrekke seg besøkende fra andre kanter av landet samt være et attraktivt sted å bosette seg for folk fra Asker, Bærum og Oslo-området. En langsiktig plan om å bedre tilbudet på Høgskolen i Buskerud skulle gi innbyggerne en høyere leverkårsindeks og utdanningsnivå, og sikre en annen befolkningsmasse i Drammen enn man har i dag. Dette ville løfte Drammen som kommune da det legges til rette for at flere med høyere utdanning og bedre betalt arbeid ønsker å bosette seg her. Dette vil igjen gi Drammen høyere skatteinntekter. I dag er skatteinntektene lave på grunn av befolkningens utdanningsnivå og levekårsindeks, noe som betyr lavere inntekter til offentlige tjenester som skole og helse. Om satsingen viser seg å være riktig for kommunen gjenstår å se, men det er grunn til å stille spørsmål til prioriteringen. Å pusse opp byen betyr store kostnader for kommunen, og pengene kunne vært disponert på andre måter. Hvem som bestemmer hvordan pengene disponeres er det øverste politiske organet i Drammen. Bystyret som bevilger penger til prosjekter i Drammen er valgt av Drammens befolkning, men om flertallet av innbyggerne i Drammen mener at det å ruste opp byen skal prioriteres på bekostning av andre områder som skole og helse er usikkert og et viktig spørsmål å stille. Spørsmålet blir derfor: Omdømmebygging for Drammen, til gode for alle eller på bekostning av noen?

Handlingsplanen kan også være påvirket av Drammens omdømmebygging ved at det er et ønske om å presentere byen og skolene på en mer "vellykket" enn det virkeligheten tilsier. Det å pynte på hvordan situasjonen virkelig er for skolene i Drammen og utelate å synliggjøre de utfordringene som finnes, kan det gi inntrykk av at man fullt mulig kan oppnå de målsettinger som settes. Det er slik Drammensskolen ønsker å fremstå for andre i Norge, og det forventes at alle som jobber i kommunen skal være med å realisere visjonen: "Norges beste skole".

9 Konklusjon

Fokuset i masteroppgaven var å undersøke om debatten i norsk skolepolitikk kan gjenspeiles i Drammensskolens handlingsplan. Ved å utføre en kritisk diskursanalyse skulle eventuelle maktforhold i teksten synliggjøres og diskuteres. Samtidig skulle teksten ses i sammenheng med begreper som kvalitet, styring, ansvarliggjøring og NPM og neoliberalisme. Hva er så konklusjonen av dette studiet?

Man kan i stor grad si i at handlingsplanen er påvirket av skoledebatten fordi det er tydelig at meninger som har vært i fokus både på nasjonalt- og internasjonalt nivå også står i fokus i teksten. Kvalitetsdebatten knyttet til faglige resultater får mye plass i planen, og det er en av de mest markante debattene Norge har hatt skolepolitisk de siste ti årene. Sammenligninger med andre land og Norges plassering blant OECD-landene har skapt bekymring og behov for nye reformer i skolen. Reformene har båret preg av styringsformer der faglige resultater har vært viktige, og behovet for mer ekstern kontroll har økt.

Sosiale aktører som PISA og OECD har spilt en stor rolle og fått mye makt både i Norge og globalt. Handlingsplanens referanser til rapportene og undersøkelsene synliggjør i stor grad makten de sosiale aktørene har i Norge, og dermed har de også fått en ledende makt på definisjonen av hva som er god kvalitet i grunnopplæringen. Andre meninger som tilhører lærere, foreldre eller skoleledere kan man ikke finne i handlingsplanen. Dette gir en ujevn maktbalanse der noen perspektiver får mer makt enn andre. Teksten kan oppleves som lite demokratisk, og mer som et sett påbud som man er pålagt å følge. Det er også tydelig at man må stå til ansvar hvis resultater uteblir, og skoleledere står derfor i en vanskelig situasjon der de på en side skal være lojale overfor lærere på en side, og skoleeier (kommunen) på den andre. Kommunen har igjen et ansvar overfor sentrale myndigheter, og legger derfor press på skoleledere og skoler. Mye tyder på at det er motsetninger mellom partene med tanke på hva de legger vekt på når kvalitet diskuteres. Mens lærere og skoleledere mener at kvalitet handler om mer enn faglige resultater, så mener kommunen at dette er en god måte å måle kvaliteten på grunnopplæringen. Dette kan føre til konflikter mellom partene, noe som viste seg tydelig i lærerstreiken i 2014. Mistillit mellom partene skaper usikkerhet om hva som kan sies å være det beste for norsk skole i fremtiden. På den ene siden står lærere og påpeker viktigheten av å gi omsorg, se hver enkelt elev og ha tid til planlegging av god undervisning. På den andre siden står kommunen og presser på for å effektivisere undervisningen samt å levere resultater over landsgjennomsnittet. Skoleledere står i midten med en fot i hver leir, og dette kan gjøre deres jobb utfordrende og vanskelig. Man skal både sørge for å handle i tråd med kommunens retningslinjer og påbud og samtidig verne om sine læreres profesjonalitet og autonomi.

Synet på kvalitet henger sammen med en globalisering med et stadig økende konkurranseutsatt marked også når det gjelder utdanning. Behovet for kompetanse og ekspertise innenfor ulike fagfelt, med vekt på IKT og realfag er også noe Norge må ta i betraktning skal man hevde seg i et globalt marked for å sørge for økonomisk vekst i fremtiden. Å lukke øynene for samfunnsutviklingen vil ikke kunne være mulig, og derfor er det helt nødvendig med reformer som sørger for å tilfredsstille de behov som næringslivet etterspør. Likevel er det viktig med en diskusjon i norsk skolepolitikk der perspektiver fra begge sider blir hørt og tas stilling til. Offentlige dokumenter er ofte preget av at et perspektiv gis fordel fremfor et annet, og derfor får enkelte perspektiver mye større makt, noe som gir tekstene et ideologisk preg. Da vi lever i et kompleks samfunn der informasjon er i overflod, lar vi oss styre av de perspektivene som har den største makten. Vi opplever meningene som naturlige og ”sunn fornuft”, og tenker mulig ikke godt nok over hva disse perspektivene har å si for våre liv og for kommende generasjoner.

Kritisk diskursanalyse har som mål å synliggjøre maktforhold i samfunnet, og det er tydelig at ved å analysere offentlige dokumenter ved bruk av denne metoden ses teksten i et kritisk perspektiv. Spesielt ettersom metoden har en venstreorientert vinkling til hvordan man ser på samfunnsforhold. Derfor er det nødvendig å konkludere med at kvalitetsdebatten i norsk politikk kan gjenspeiles i handlingsplanen ved bruk av kritisk diskursanalyse.

Referanser/litteraturliste

Breeze, Ruth. (2011). *Critical discourse analysis and its critics*. Hentet fra:

www.researchgate.net/...Critical...critics/.../0046352..

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation*. London: Routledge.

Dale, E.L. (1992) *Pedagogikk og samfunnsforandring 2: Om betingelser for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.

Emstad, A.B & Robinson, V.M.J. (2011). *The role of leadership in evaluation utilization- Cases from Norwegian primary schools*. Nordic Studies in Education, Nr 04, 245-257.

Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*, Cambridge: Polity Press.

Fairclough, Norman (2008). *Kritisk diskursanalyse*, København: Hans Reitzels forlag.

Grue, Jan (2011). Hva er kritisk diskursanalyse. I Hitching, Tonje.R., Nilsen, Anne.B., Veum, Aslaug (red.). *Diskursanalyse i praksis* (s. 112-134), Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Hovdenak, Sylvi. S (2014) *Utdanningspolitikk, forskning og kunnskapsformer. Globale og nasjonale tilnærminger*. I Norsk pedagogisk tidsskrift. Forum for pedagogikk og fagdidaktikk. Utdanningspolitikk nr. 6, årgang 98 (2014) (s. 395-409). Oslo: Universitetsforlaget.

Høyre (2013). *Nye ideer, bedre løsninger. Høyres stortingsvalgprogram 2013-17*. Hentet fra: <http://publikasjoner.hoyre.no/hoyre/160/>

Hågvar, Yngve.B. (2003). *Hele folkets diskurs. En kritisk diskursanalyse av den gode VG-sak*. Hentet fra:

<http://www.hf.uio.no/iln/forskning/grupper/tekstretorikk/skriftserien/utgivelser/7Hagvar-Hele-folkets-diskurs.pdf>

Jørgensen, M.W., & Phillips, Louise (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Karlsen, Gustav. E (2014). Nye trender-konsensus og konflikt. I Norsk pedagogisk tidsskrift. Forum for pedagogikk og fagdidaktikk. Utdanningspolitikk nr. 6, årgang 98 (2014) (s. 507-512). Oslo: Universitetsforlaget.

Karseth, Berit, Møller, Jorunn & Aasen, Petter (red.) (2013). *Reformtakter: Om fornyelser og stabilitet i grunnsopplæringen*, Oslo: Universitetsforlaget.

Karseth, Berit & Møller, Jorunn (2014). "Hit ei steg og dit ei steg" *Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen*. I norsk pedagogisk tidsskrift. Forum for pedagogikk og fagdidaktikk. Utdanningspolitikk nr. 6, årgang 98 (2014) (s. 452-468). Oslo: Universitetsforlaget.

Kommune, Drammen (2009). *Handlingsplan for drammensskolen*, Drammen.

Kommune, Drammen (2012). *Fagplaner*, hentet fra:

<https://www.drammen.kommune.no/no/Tjenester/Skole/Grunnskole/Utviklingsbasen/Fagplaner/>

Kommune, Drammen. *Bystyret*, hentet fra:

<https://www.drammen.kommune.no/no/Lokaldemokrati/Saker-til-politisk-behandling/Bystyret/>

Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, Oslo: Universitetsforlaget.

Roald, Knut (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utvikler kunnskap*, Bergen: Fagbokforlaget.

Solbrekke, T.D., & Østrem, S. (2011) *Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt*. I Nordic Studies in Education., vol. 31, nr 3, s. 194-209.

St. Meld nr.31 2007-2008 (2008). *Kvalitet i skolen*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

St. Meld nr.19 2009-2010 (2010). *Tid til læring*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

St. Meld nr. 37 1990-1991 (1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

Roos, M., Trippestad, T.A. (2015). *Har Norge verdens beste skolepolitikk?* Hentet fra:

[http://utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Har-Norge-verdens-beste-skolepolitikk-/](http://utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/Har-Norge-verdens-beste-skolepolitikk/)

Trippestad, Tom. A (2014). *Visjonærstillingen*. I Norsk pedagogisk tidsskrift. Forum for pedagogikk og fagdidaktikk. Utdanningspolitikk nr. 6, årgang 98 (2014) (s. 482-495). Oslo: Universitetsforlaget.

Volckmar, Nina (2014) *Et blå-blått utdanningspolitisk skifte?* I Norsk pedagogisk tidsskrift. Forum for pedagogikk og fagdidaktikk. Utdanningspolitikk nr. 6, årgang 98 (2014) (s. 482-495). Oslo: Universitetsforlaget.