



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Diskursive fremstillinger om kvalitet i
lærerutdanningen og grunnskolen

Discursive representations of quality in teacher
education and primary school

Malin Kvalevåg

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Bergen

Veileder: Tom Are Trippestad

Innleveringsdato: 15. mai 2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

«Vi må heve kvaliteten i skolen», sier regjeringen. «Kvaliteten på lærerutdanningen er for dårlig», skrives det i media. Men hva menes egentlig med *kvalitet*? Hvem definerer hva som er god og dårlig kvalitet i lærerutdanningen og skolen? Denne studien ser på hvordan kvalitet i lærerutdanning og grunnskole blir definert av to ulike samfunnsgrupper, nemlig politikere og lærerstudenter. Studien baserer seg på en diskursteoretisk analysemetode inspirert av Michel Foucault (1926-1984) og ser på hvordan kvalitetsdiskursen konstrueres i politiske styringsdokumenter og i offentlige uttalelser av lærerstudenter i kronikker, debattinnlegg og intervjuer. I tekstene leser jeg ut mindre diskurser som sier noe om hva som er viktig for å sikre kvalitet i lærerutdanning og skole. Disse mindre diskursene danner tilsammen en større sammenvevd kvalitetsdiskurs, som jeg har valgt å kalle «Politikernes diskursive kart» og «Lærerstudentenes diskursive kart». Hensikten med studien er å undersøke om disse kartene stemmer overens, og eventuelt hva forskjellene i de to konstruerte kvalitetsdiskursene har å si for virkeligheten i lærerutdanningen og skolen.

Oppsummert viser studiens funn at politikernes og lærerstudentenes kvalitetsdiskurs i liten grad stemmer overens. Tvert imot kan de mindre diskursene i de to konstruerte kvalitetsdiskursene ofte settes opp som motdiskurser. Ved hjelp av diskursanalysen har denne studien levert to viktige funn: 1) at eleven kommer i bakgrunnen i kvalitetsdiskursen i den politiske diskursen, og 2) at lærerstudentene bruker sin stemme til å verne om eleven. Hva disse funnene innebærer vil studeres og forklares nærmere i studiens analysedel.

Abstract

The Norwegian government says: “We must raise the quality of the school”. “The quality of teacher education is too poor”, the media writes. But what is meant by quality? Who defines the difference between good and bad quality in teacher’s education and in school? This study looks at how quality in teacher education and primary school is defined by two social groups - politicians and teacher students. The study is based on a theoretical discourse analysis method inspired by Michel Foucault (1926-1984). The study looks at how quality discourse is constructed in political governance documents and compares them to public media statements given by students. In the text I present smaller discourses that say something about what is important to ensure quality in teacher education and in school. Together these smaller discourses form a larger interwoven quality discourse, which I have chosen to call “politicians’ discursive maps” and “teacher students discursive maps”. The purpose of the study is to investigate if these maps consistently match each other, and what the differences in the constructed quality discourses potentially have to say in the reality of teacher education and in school.

Forord

Jeg tror ikke noen av oss hadde sett for oss at siste innspurten av utdanningen og masteroppgaven skulle bli sånn her, midt opp i en pandemi som skulle ramme hele verden. Den siste innspurten måtte vi takle på egenhånd i hver vår stue, uten samholdet på lesesalen og uten vitnemålsseremonien og feiringen vi hadde sett for oss. Men vi klarte det! Og når hverdagen gradvis vender tilbake, skal vi feire sammen som vi aldri har feiret før (med smittevernstiltak).

Det er mange personer jeg har lyst å takke. Først og fremst vil jeg takke min veileder, Tom-Are Trippestad for god, tydelig og inspirerende veiledning. Masteroppgaven, som startet som en demotiverende prosess jeg *måtte* gjennom for å bli lærer, endte opp som en lærerik prosess som jeg aldri ville vært foruten. Så tusen takk for kreative innspill som har beriket denne studien. Jeg vil også takke Gro Espedal for en inspirerende introduksjon til Foucault og diskursanalysens verden. Denne innsikten har vært til stor hjelp og glede i arbeidet med masteroppgaven.

Jeg vil takke min gode venninne, Sofie, for at du orket å korrekturlese oppgaven min og for at du har lært meg å ikke bruke semikolon. Jeg vil også takke deg for din rause åpenhet for klaging, skryting og all mulig prat. Lesesalsgjengen (dere vet hvem dere er) må takkes for gode lunsjpauser i kantina. Lunsjpausene (og vinlotteriet!) har vært dypt savnet i «disse tider». Jeg vil også rette en spesiell takk til Silje og Helene. Vi tre har trofast seilt gjennom fem år på Høgskolen sammen, og det er jeg evig takknemlig for.

Til slutt gjenstår tre viktige personer å takke. Mamma og Pappa. Jeg kan ikke takke dere for akademiske innsikter i vitenskapsteori, men jeg vil takke dere for noe som er enda viktigere, og det er at dere har vært mine solide støttespillere i snart 25 år. Dere er verdens beste. Sist, men absolutt ikke minst vil jeg takke min samboer, Jonathan for din tålmodighet og for at du er den du er.

TAKK!

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	9
1.1 MOTIVASJON FOR EMNEVALG.....	9
1.2 TIDLIGERE FORSKNING GJORT PÅ FELTET	10
1.3 STUDIENS PROBLEMSTILLING OG FORMÅL.....	13
1.4 KVALITETSBEGREPET	14
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR.....	16
2.0 DISKURSTEORETISK TEORI OG METODE	17
2.1 OM DISKURSBEGREPET	18
2.2 DISKURSTEORETISKE TILNÆRMINGER	20
2.2.1 Laclau og Mouffes diskursteori.....	20
2.2.2 Faircloughs kritiske diskursteori	21
2.2.3 Diskurspsykologi.....	22
2.3 MICHEL FOUCAULTS DISKURSTEORETISKE TILNÆRMING	23
2.3.1 Makt	24
2.3.2 Det desentrerte subjektet.....	26
2.4 DISKURSANALYSE – HVA, HVORDAN OG HVORFOR?	26
2.5 DISKURSANALYSENS GRUNNBEGREPER.....	27
2.5.1 Institusjon.....	27
2.5.2 Utsagn.....	28
2.5.3 Representasjon og hegemoni	28
2.5.4 Subjektposisjon.....	29
2.6 FORSKERENS ROLLE.....	29
3.0 TRANSLASJONSPERSPEKTIVET	31
3.1 MASTERIDEER.....	31
3.2 IMPLEMENTERING AV REFORMIDEER	34
4.0 ANALYSE	35
4.1 DATAMATERIALET SOM DANNER ARKIVET	35
4.1.1 Om de politiske dokumentene	36
4.1.2 Om lærerstudentenes offentlige uttalelser	38
4.2 KVALITETSDISKURSEN I DEN POLITISKE DISKURSEN.....	39
4.2.1 Kvalitetsdiskursen i Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004)	40
4.2.2 Kvalitetsdiskursen i Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009)	41
4.2.3 Kvalitetsdiskursen i Lærerløftet.....	42

4.2.4	<i>Kvalitetsdiskursen i Lærerutdanning 2025</i>	43
4.3	POLITIKERNES DISKURSIVE KART	44
4.3.1	<i>Økt kompetanse for økt kvalitet – en kompetansediskurs</i>	44
4.3.2	<i>Forskning som en nøkkel til kvalitet – en forskningsdiskurs</i>	47
4.3.3	<i>Å rekruttere de beste – en rekrutteringsdiskurs</i>	50
4.3.4	<i>Kvalitetsløft i praksisopplæringen – en praksisdiskurs</i>	51
4.3.5	<i>Fra individuell lærer til team – en samarbeidsdiskurs</i>	53
4.3.6	<i>Eleven som birolle eller hovedrolle? – en elevoppfølgingsdiskurs</i>	54
4.3.7	<i>«De late lærerstudentene» – en studentinnsatsdiskurs</i>	57
4.4	OPPSUMMERING AV POLITIKERNES DISKURSIVE KART.....	57
4.5	LÆRERSTUDENTENES KONSTRUKSJON AV KVALITETSDISKURSEN	59
4.6	LÆRERSTUDENTENES DISKURSIVE KART	62
4.6.1	<i>Teoretisk kunnskap som prioritert kompetanse? – en kompetansediskurs</i>	63
4.6.3	<i>«De engasjerte lærerstudentene» – en paradoksal diskurs?</i>	69
4.6.4	<i>Stor nytteverdi av lærerpraksis – en praksisdiskurs</i>	71
4.6.5	<i>«Hele mennesket i fokus» – en elevoppfølgingsdiskurs</i>	72
4.6.6	<i>«Ingen stas å være lærerstudent» – en statusdiskurs</i>	73
4.7	OPPSUMMERING AV LÆRERSTUDENTENES DISKURSIVE KART	74
5.0	POLITIKERNES OG LÆRERSTUDENTENES DISKURSIVE KART – EN DISKURSIV KAMP..	75
5.1	DISKURSENE I LYS AV HVERANDRE	76
5.1.1	<i>Lærerstudentene som forkjempere for elevenes beste</i>	76
5.1.2	<i>Gir økte opptakskrav økt rekruttering og økt mangfold i lærerutdanningen?</i>	78
5.1.3	<i>Er lærerstudentene late?</i>	79
5.1.4	<i>Elevene drukner i kompetansekrav og problemkonstruksjoner</i>	81
5.2	EN DISKURSIV KAMP OM KUNNSKAPSBEGREPET	81
6.0	AVSLUTTENDE DISKUSJON	84
6.1	STUDIENS VIKTIGSTE FUNN.....	84
6.2	VIDERE FORSKNING	85
6.3	BLIR VI BEDRE LÆRERE AV MASTERUTDANNING?	85
LITTERATURLISTE	88

Oversikt over figurer og modeller

Figur 1: <i>Masterideer utløser reformideer</i>	s. 33
Modell 1: <i>Kvalitetsdiskursen i Stortingsmelding nr. 30</i>	s. 40
Modell 2: <i>Kvalitetsdiskursen i Stortingsmelding nr. 11</i>	s. 41
Modell 3: <i>Kvalitetsdiskursen i Lærerløftet</i>	s. 42
Modell 4: <i>Kvalitetsdiskursen i Lærerutdanning 2025</i>	s. 43
Modell 5: <i>Kvalitetsdiskursen i den politiske diskursen</i>	s. 59
Modell 6: <i>Kvalitetsdiskursen hos lærerstudentene</i>	s. 61
Modell 7: <i>Kvalitetsdiskursen hos lærerstudentene (epoke 1 og epoke 2)</i>	s. 62
Modell 8: <i>Politikernes og lærerstudentenes diskursive kart</i>	s. 75

1.0 Innledning

I oppgavens innledning vil jeg starte med å legge frem min personlige motivasjon for emnevalg. Deretter vil jeg se på et lite utvalg av tidligere forskning gjort på feltet. Studiens problemstilling og formål vil så presenteres, før jeg til slutt ser på kvalitetsbegrepet, som er et sentralt begrep i denne studien. Oppgavens struktur vil også presenteres i slutten av kapittelet.

1.1 Motivasjon for emnevalg

I 2014 innførte Kunnskapsdepartementet femårig lærerutdanning på masternivå, med oppstart fra 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2014a). Daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen begrunnet reformen med følgende: «En av regjeringens viktigste satsinger er å skape en skole som gir muligheter for alle, en kunnskapsskole hvor elevene lærer mer. Mastergrad for alle lærere er et viktig tiltak for å realisere kunnskapsskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2014a). En skole som gir muligheter for alle er en bra satsning, men gir «kunnskapsskolen» like muligheter for alle barn?

Min personlige motivasjon for å skrive om kvalitet i skole og lærerutdanning, kom av at jeg selv var skeptisk til masterutdanning for grunnskolelærere. Hva skal vi med denne masteren, tenkte jeg. Burde vi ikke heller hatt flere undervisningsfag i stedet for kunnskap om forskning og vitenskapsteori? Hvordan er denne masterutdanningen til elevenes beste? Likevel valgte jeg å gå masterutdanning, selv om jeg kunne valgt å gå fireårig bachelor og få et ekstra undervisningsfag. Hvorfor valgte jeg det? Jeg var overhodet ikke interessert i å skrive en masteroppgave. Men jeg var vel, som mange andre, interessert i høyere lønn. I tillegg fikk vi høre at dette var et lurt valg, siden alle studentene som startet på lærerutdanningen fra 2017 måtte gå et femårig masterutdanningsløp og ville da komme ut i læreryrket som lektorer. Da kunne vel ikke resten av oss *bare* være adjunkter? Men ville dette gjøre oss til bedre lærere for barna?

Alle spørsmålene gjorde at jeg fikk lyst til å undersøke dette nærmere. Mitt inntrykk var at de fleste lærerstudentene var skeptiske til regjeringens innføring av den femårige masterutdanningen. Dette fikk meg til å tenke over hvem som bestemmer hva som er en god lærerutdanning og en god skole, og hvordan det bestemmes. Disse tankene førte til en idé om en studie som skulle undersøke kvalitetsdiskursen i skole og lærerutdanning i en politisk diskurs

og i en lærerstudent-diskurs. Hva er kvalitet i skole og lærerutdanning for politikerne, og hva er kvalitet i skole og lærerutdanning for lærerstudentene? Stemmer deres definisjon av kvalitet overens? Og hva er eventuelt konsekvensene, hvis disse definisjonene av kvalitet kolliderer?

For å kunne undersøke dette temaet, bestemte jeg meg for å studere politiske styringsdokumenter som sier noe om kvalitet i skole og lærerutdanning, gjennom en diskursanalytisk metode inspirert av Michel Foucault (1926–1984). Disse dokumentene er viktige å inkludere fordi de i stor grad styrer hvordan lærerutdanningen og skolen skal være. For å kunne undersøke temaet ut ifra lærerstudentenes perspektiv, valgte jeg å se på lærerstudenters offentlige uttalelser om skole og lærerutdanning i media, i form av intervjuer, kronikker og debattinnlegg. Jeg ville løfte frem lærerstudentenes stemmer som de viktige stemmene de er, og undersøke hva de definerer som kvalitet i skole og utdanning.

Min skepsis til masterutdanning for grunnskolelærere motiverte meg til å nettopp skrive en masteroppgave, men om det fører til at jeg blir en bedre grunnskolelærer, gjenstår å se.

1.2 Tidligere forskning gjort på feltet

I dette delkapittelet vil jeg trekke inn noen relevante studier for mitt forskningsfelt, og som har vært til inspirasjon og hjelp i denne studien. Studiene jeg presenterer her drøfter noen problemstillinger og tematikker som preger feltet, og virker representative for forskningen på kvalitet i lærerutdanning og skole. I søkingen etter tidligere, relevant forskning, har jeg funnet flere studier på både norsk og internasjonal lærerutdanning. For å avgrense studien, har jeg her valgt å ekskludere forskning på internasjonal lærerutdanning for å kunne fokusere på den norske lærerutdanningen og grunnskolen.

En studie som har vært til inspirasjon for denne masteroppgaven, er Gro Espedals doktoravhandling fra 2017 om hvilke diskurser som virker formende på lærerstudenter profesjonelle selvutforming i en utdanningsinstitusjon (Espedal, 2017). I studien har Espedal intervjuet åtte lærerstudenter gjennom de tre første årene av utdanningen, og søkt etter diskurser i intervjuene som virker å forme deres profesjonelle identitet som lærere. Espedal er opptatt av hva som skjer i forhandlingene mellom det studentene har med seg før de starter på utdanningen, og det de møter i utdanningsrommet. Hun ser også på lærerutdanningen som særlig interessant fordi man som fremtidig lærer har stor makt til å regulere elevenes, og dermed nye generasjoners konstruksjon av kunnskap. Diskursene Espedal leste ut fra utsagnene i intervjuene med de åtte lærerstudentene var en *praksisdiskurs*, *samhandlingsdiskurs*,

trivselsdiskurs, effektivitetsdiskurs og en *tilhørighetsdiskurs*, samt en motdiskurs som ble beskrevet om en *fag- eller kunnskapsdiskurs*. Flere av disse diskursene vil også identifiseres i mitt diskursanalytiske arkiv. En motdiskurs beskrives av Foucault (1985) som «[...] the tiny, invisible text that runs between and sometimes collides» (Foucault, 1985, s. 27). I dette tilfellet er motdiskursen, betegnet som «fag- eller kunnskapsdiskurs», en etablert motdiskurs hos lærerstudentene i Espedals studie ved at studentene virker å nedvurdere fagkunnskapenes verdi. Espedal setter kunnskapsdiskursen opp som en motdiskurs til trivselsdiskursen, som rommer utsagn hvor studentene, blant annet, uttaler seg om elevenes trivsel i skolen. Som Foucault (1985) i sitatet over forklarer, kan vi altså si at kunnskapsdiskursen forsøker å kjempe om hegemoni, men kolliderer med trivselsdiskursen. Dette vil jeg komme tilbake til i min masterstudies analysedel.

En annen studie som har vært til inspirasjon, er av Line T. Hilt, Hanne Riese og Gunn Elisabeth Søreide (2019), hvor de gjorde en diskursanalyse av NOU-rapporten *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* (NOU, 2015:8, 2015). Her så forskerne på hvilke subjektposisjoner rapporten konstruerte som foretrukne for den «ideelle elev», og videre på hvordan beskrivelsene til disse subjektposisjonene er styrt av ulike diskurser. De fem subjektposisjonene forskerne kom frem til var *Den demokratiske, samarbeidsvillige og sosialt ansvarlige eleven, Den kreative og innovative eleven, Den selvregulerende eleven, Eleven som dyktig formidler og Den kritiske og problemløsningsorienterte eleven* (Hilt, Riese & Søreide, 2019). Hilt, Riese og Søreide (2019) finner altså ut at NOU-rapporten konstruerer et bilde av en «ideal elev» som er kreativ, ansvarsfull, samarbeidsvillig, engasjert, selvregulerende og som har full kontroll over seg selv, sin egen læring og fremtiden. Men hvilke konsekvenser får dette konstruerte bilde av idealeleven for fremtidens skole? Hilt et al. (2019) stiller seg kritisk til dette, og hevder at det er mulig at det smale synet på hva en god elev er, kan skape flere problemer enn det løser. Hva med elevene som ikke passer inn i bildet av idealeleven? Denne studien stiller viktige spørsmål til politiske styringer i skolen, og inspirerte meg til å også undersøke hvilke subjektposisjoner som konstrueres i politiske dokumenter, og hvilke konsekvenser de har for skolen og lærerutdanningen.

Den siste studien jeg vil trekke inn i dette kapitlet er en pilotstudie publisert i tidsskriftet *Uniped*, hvor tidligere allmennlærerutdanning og nyere masterutdanning i naturfag sammenlignes ved å se på om studentene fra de to lærerutdanningene rapporterer ulikt om opplevd studiekvalitet (Karlsen, Olufsen, Haugland & Thorvaldsen, 2017). I 2010 ble

lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø endret til et femårig mastergradsløp, og det er denne utdanningen Karlsen et al. (2017) studerer, og ikke den femårige lærerutdanningen på masternivå som nasjonalt ble innført i 2017. Studien kan likevel gi et tidlig innblikk i den nye, nasjonale lærerutdanningen på masternivå, som er svært relevant for min studie. Oppsummert viser pilotstudien at masterstudentene har fått betraktelig mer praksis i naturfag sammenlignet med allmennlærerstudentene, men at masterutdanningen i liten grad har klart å øke læringstrykk og faglig nivå i de første tre årene av studiet. Omleggingen til ny masterutdanning i naturfag førte heller ikke til spesielle endringer i hvilke studenter som rekruttertes til lærerutdanningen. Derfor hevder Karlsen et al. (2017) at en heller ikke kan regne med at den nasjonale omleggingen til lærerutdanning på masternivå vil ha særlig betydning for hvilke studenter som søker seg til lærerutdanningen. Funnene viser at økt studielengde ikke automatisk fører til økt studiekvalitet; «En nivåheving krever gjennomgripende endringer i holdning og kultur ved lærerutdanningsinstitusjonene, i praksisfeltet og hos studentene. Reformen må altså implementeres og forankres i alle ledd av et utdanningsløp, noe som er krevende både organisatorisk og tidsmessig» (Karlsen et al., 2017, s. 311). Siden dette er en pilotstudie, understreker forskerne at studien omfatter få studenter og at en derfor må være forsiktig med å generalisere resultatene. Likevel viser studien flere interessante tendenser som også underbygges av nasjonale studier, ifølge Karlsen et al. (2017). Avslutningsvis poengterer Karlsen et al. at det er viktig å få frem forskning på feltet, i en tid der endring av lærerutdanning har et så stort fokus.

Så, hva kan min studie bidra med til forskningsfeltet? Som Karlsen et al. (2017) poengterer, er lærerutdanningen i utvikling og dermed et viktig felt å forske videre på. Min studie kan dermed bidra med et oppdatert innblikk i kvalitet i lærerutdanningen og skolen, nå som masterreformen er satt i verk og har pågått i tre år. Mitt ønske er at denne studien skal bidra med et studentperspektiv på den nylige og pågående utviklingen av lærerutdanningen og grunnskolen, som er styrt fra øvre hold av den norske regjeringen. Det eldste dokumentet av de fire politiske tekstene jeg har valgt ut er fra 2004, mens det nyeste er fra 2017. Studentutsagnene er fra 2000 til 2020. Det vil si at jeg ser på utviklingen av lærerstudiet fra «allmennlærerutdanningen» til «femårig masterutdanning». I og med at den femårige masterutdanningen tredde i kraft i 2017, har ingen lærerstudenter rukket å fullføre dette studiet enda. Derfor finnes det lite forskning som inkluderer denne nye lærerutdanningen i Norge. I min studie inkluderer jeg den nye lærerutdanningen på masternivå ved å studere diskurser om masterutdanning for lærere fra et politisk perspektiv og fra et lærerstudentperspektiv. Generelt vil denne studien bidra med å

tegne opp et bilde på to institusjoners ulike konstruksjoner av en kvalitetsdiskurs, som beskriver hva de definerer som kvalitet i skole og lærerutdanning. Dette mener jeg er viktig, fordi bestemmelsene som skal styrke kvaliteten i lærerutdanningen og skolen, formulert i politiske styringsdokumenter, er utformet i en politisk diskurs utenfor lærerutdanningsinstitusjonen. Disse bestemmelsene setter føringer for lærerstudentene, som er aktører i utdanningsinstitusjonen og fremtidige lærere i skolen. Lærerstudentene bør derfor løftes frem som viktige stemmer for hva kvalitet i lærerutdanningen og skolen bør være.

1.3 Studiens problemstilling og formål

Jeg vil altså i denne studien undersøke hvilke mindre diskurser som konstrueres i to institusjoners kvalitetsdiskurs om skole og lærerutdanning ved hjelp av en diskursanalytisk metode. De to institusjonene er, som nevnt, den politiske diskursen og lærerstudentenes diskurs. I datamaterialet, bestående av utvalgte politiske dokumenter og offentlige utsagn fra lærerstudenter, vil jeg lese ut mindre diskurser som tilsammen danner en større, sammenvevd kvalitetsdiskurs. Disse mindre diskursene sier noe om hva politikerne og lærerstudenter definerer som kvalitet i skole og lærerutdanning. Denne studien stiller derfor spørsmålet:

Hvilke forskjeller kan identifiseres mellom politikeres og lærerstudenters konstruksjon av kvalitetsdiskursen i lærerutdanningen og skolen, og hvordan kan disse ulike virkelighetsforståelsene påvirke utdanningsinstitusjonene?

Etter å ha tegnet opp to diskursive kart som viser hva kvalitet, ifølge én institusjon er, vil jeg se disse to kartene opp mot hverandre for å finne forskjeller og videre drøfte hvordan disse forskjellene påvirker virkeligheten i skolen og lærerutdanningen. Hovedhensikten med studien er å diskutere om utviklingen av lærerutdanningen gir virkelighetsbeskrivelser som er til elevenes beste.

Datamaterialet i denne studien består av 84 tekster av lærerstudenter hentet fra 43 forskjellige aviser og nettaviser med årsspenn fra år 2000 til 2020, i tillegg til fire utvalgte politiske dokumenter:

- 1) *Stortingsmelding nr. 30 – Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004).
- 2) *Stortingsmelding nr. 11 Læreren – Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009).

3) *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014b).

4) *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For å analysere dette arkivet av tekster har jeg valgt å benytte meg av en diskursteoretisk analysemetode, inspirert av Michel Foucault. Denne metoden vil kunne hjelpe med å klassifisere diskurser og videre, blant annet, analysere subjektposisjoner, maktposisjoner og problemkonstruksjoner som formes av utsagn i diskursene. Hvordan jeg kommer til å bruke diskursanalysen i studien kommer jeg nærmere innpå i kapittel 2.

I tillegg til diskursteori, har jeg også valgt å trekke inn *translasjonsperspektivet* (Røvik, Eilertsen & Furu, 2014). Translasjonsperspektivet kan i denne studien være nyttig for å få et teoretisk innblikk for å kunne tolke ulike observasjoner av hvordan reformideer, som for eksempel masterreformen fra 2017, sirkulerer på det norske skolefeltet og hva som skjer når de implementeres (Røvik et al., 2014). En reformidé er en idé om hvordan skolen bør organiseres, styres og ledes, i tillegg til hvordan pedagogiske kjerneoppgaver bør utføres. Mer om translasjonsperspektivet og hvordan det kan være nyttig i denne studien kommer jeg tilbake til i kapittel 3.

Før jeg til slutt i dette innledningskapittelet legger frem oppgavens struktur, vil jeg avklare kvalitetsbegrepet fordi dette begrepet danner grunnlaget for hele studien.

1.4 Kvalitetsbegrepet

Marte Bratseth Johansen (2020) skriver i sin avhandling at det ordet «kvalitet» er brukt 145 ganger i *Kvalitetsreformen* (Meldt. St. 27, 2000-2001), men at stortingsmeldingen ikke inneholder en diskusjon eller en klar definisjon av hva kvalitet er (Johansen, 2020). Dette gjelder også de politiske dokumentene som utgjør deler av denne studiens diskursanalytiske arkiv. Ordet kvalitet nevnes til sammen 532 ganger i de fire dokumentene, men hva som defineres som kvalitet, nevnes ikke. I denne studien vil jeg derfor søke etter mindre diskurser i kvalitetsdiskursen i politiske dokumenter, og lærerstudenters offentlige ytringer, og forsøke å tegne opp et kart over hva de definerer som kvalitet i skole og utdanning. Før jeg gjør det, vil jeg definere kvalitetsbegrepet.

I *Bokmålsordboka* under «kvalitet», står det at ordet «kvalitet» kommer fra det latinske ordet *qualis*, og betyr *egenskap* (Språkrådet, 2020a). I *Cambridge Dictionary* blir «quality» definert som «how good or bad something is» og «a high standard» (Cambridge Dictionary, 2020). Kvalitet blir altså definert som en *egenskap*, at noe har *høy standard* og hvor bra eller dårlig noe er. Men hva betyr det når politikerne vil øke kvaliteten i lærerutdanningen? Hva menes da med *kvalitet*?

Kvalitetsbegrepet er et vanskelig begrep ved at ulike aktører kan konstruere ulike betydninger av *kvalitet*. Kvalitet er ikke noe som er gitt av seg selv, det blir konstruert i diskursen av aktører, i ulike institusjoner. Hvor bra eller dårlig noe er, eller om noe har høy standard, er subjektivt. Derfor egner diskursanalyse seg godt som metode når man skal undersøke kvalitetsbegrepet, ved at diskurser, i likhet med kvalitetsbegrepet, også konstruerer en virkelighet og konkurrerer med andre diskurser om hegemoni. I tillegg kan også kvalitetsbegrepet kobles tett til maktbegrepet ved at man kan si at «kvalitet» kan være en slags dom over noen eller noe fra en standard, institusjon eller aktører. Et eksempel her kan være at Kunnskapsdepartementet bestemmer at man må ha minimum karakteren 4 i matematikk for å ha mulighet for å komme inn på lærerstudiet. Da har Kunnskapsdepartementet makt til å bestemme at gode karakterer i matematikk er et tegn på høy kvalitet i lærerutdanningsinstitusjonen. Diskursen om opptakskrav vil bli nærmere diskutert i kapittel 4 og 5. Når det gjelder diskurser, hegemoni og makt vil disse begrepene forklares i kapittel 2.

Tucker (1997) forklarer kvalitetsbegrepet som et *polymorft* begrep, som defineres i *Bokmålsordboka* som «mangeformethet, det at noe opptrer i forskjellige former» (Språkrådet, 2020b). Kvalitetsbegrepet som polymorft begrep belyser nettopp dette med at definisjonen på kvalitet varierer fra gruppe til gruppe og fra person til person: «[...] The images, values, broad purposes and specific goals of each stakeholder or constituency group form the basis for that group's definition of quality» (Tucker, 1997, s. 3). Det er altså mange faktorer som er med på å forme en gruppes definisjon av hva kvalitet er. Kvalitet i lærerutdanningen for politikerne er nødvendigvis ikke kvalitet for lærerstudentene i utdanningen. Tucker (1997) hevder det ikke er mulig å få en enhetlig tilnærming til hvordan akademisk kvalitet skal forbedres uten en viss enighet om en fungerende definisjon av kvalitetsbegrepet. Å definere kvalitet i skole og utdanning er en evig diskusjon, og det er dermed viktig og interessant å se på hvordan politikerne og lærerstudentene konstruerer en kvalitetsdiskurs som sier noe om hva kvalitet skal være i skole og utdanning.

1.5 Oppgavens struktur

Studien består av fire hoveddeler;

Kapittel 2–3 er en teori- og metodedel bestående av diskursteori, diskursanalyse og translasjonsperspektivet.

Kapittel 4 er en analysedel hvor jeg identifiserer diskurser i kvalitetsdiskursen hos politikerne og lærerstudentene hver for seg, og drøfter de mindre diskursene i lys av tidligere beskrevet teori.

Kapittel 5 er en komparativ analyse av lærerstudentenes og politikernes kvalitetsdiskurs hvor jeg trekker ut de mest sentrale diskursene og drøfter dem i lys av hverandre og hvilke konsekvenser forskjellene har å si for virkeligheten i skolen og utdanningen.

Kapittel 6 er en avsluttende diskusjonsdel.

2.0 Diskursteoretisk teori og metode

Til denne studien har jeg valgt å bruke diskursanalyse som metode. Ved at diskursanalysen må ses i sammenheng med diskursteorien, vil dette kapittelet struktureres som et sammenhengende teori- og metodekapittel. Jørgensen og Phillips (1999) understreker at det er avgjørende at man ikke bruker diskursanalysen som en analysemetode løsrevet fra det teoretiske og metodologiske grunnlaget fordi diskursanalyse ikke bare er en metode til dataanalyse, men en teoretisk og metodisk helhet. Dette forklarer Jørgensen og Phillips (1999) som en *pakkøløsning*.

Diskursanalyse egner seg som metode når man skal undersøke kommunikasjonsprosesser i ulike sosiale sammenhenger, for eksempel i organisasjoner og institusjoner, og i forhold til bredere samfunnsmessige og kulturelle utviklingstendenser (Jørgensen & Phillips, 1999). Jørgensen og Phillips (1999) forklarer at diskursanalysen bygger på strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi som hevder at vår tilgang til virkeligheten alltid går gjennom språket. Språket former vår forståelse, mening og fortolkning av virkeligheten og sannheten. Diskursanalysen egner seg godt til analyse av tekst, som i vid forstand kan forstås som alt fra romaner og offentlige utredninger til bilder, filmer og gateskilt, men en diskurs trenger ikke å være måter vi snakker på. Det kan også være måter vi beveger oss på, hvilke klær vi velger å gå med og hvordan et klasserom er organisert. Dette kalles for *diskursens materialitet*. For Foucault handler diskursens materialitet på den ene siden om språkets egen materialitet, i den fysiske tale og skrift, og på den andre siden om de materielle størrelsene språket iscenesetter (Schaanning, 1996).

I denne studien skal jeg identifisere diskurser om kvalitet i lærerutdanning og skole i to sosiale felt, nemlig den politiske diskursen og lærerstudentenes diskurs. I studien vil jeg bruke ulike tekster, i form av politiske stortingsmeldinger og strategier, og artikler og kronikker som objekt for analyse, eller som et *diskursivt objekt*. Disse tekstene vil utforme mitt diskursanalytiske *arkiv*.

Det finnes mange ulike diskursanalytiske tilnærminger, men jeg har i denne studien valgt å ta utgangspunkt i Michel Foucaults diskursanalyse. Grunnen til at jeg har valgt å akkurat denne tilnærmingen er blant annet fordi Foucault er opptatt av å sette spørsmålsteget ved diskursive selvfølgheter og makten i samfunnet, og mener at sannheten er en diskursiv konstruksjon (Jørgensen & Phillips, 1999). Dette kan føres videre til mitt arbeid hvor jeg ved hjelp av

Foucaults diskursanalyse kan forsøke å bryte opp i de tatt-for-gitte sannhetene som konstrueres i kvalitetsdiskursen hos politikerne og lærerstudentene og se på hvordan makt uttrykkes i diskursene. Professor ved Universitetet i Oslo, Jan Grue (2015) hevder at vi forstår mer av verden rundt oss og hvorfor mennesker handler som de gjør når maktrelasjoner studeres. Selv om jeg velger å ta utgangspunkt i Foucault, kommer jeg også til å inkludere andre diskursanalytiske tilnærminger. Foucaults diskursanalyse er ikke en analysemetode med regler som man følger til punkt og prikke, men en analysemetode inspirert av Foucaults tanker.

I tillegg til diskursanalyse, kommer jeg også til å trekke inn annen relevant forskningslitteratur i analysen. Grue (2015) skriver at et viktig poeng med diskursteori er at den ikke eksisterer i et vakuum – «Man kan ikke gå rundt og være kritisk-teoretisk innstilt i sin alminnelighet, man må anvende det kritisk-teoretiske perspektivet på *noe*. Og skal man gjøre det på en intellektuelt redelig og analytisk vellykket måte, må man vite mest mulig om dette ‘noe’» (Grue, 2015, s. 76). Jeg kommer derfor til å bruke diskursanalyse som metode i denne studien til å identifisere diskurser i kvalitetsdiskursen i to ulike institusjoner og analysere disse ved hjelp av diskursanalytiske begreper som jeg kommer til å forklare videre i dette kapittelet, men jeg kommer også til å inkludere kritiske ressurser fra forskning som omtaler sentrale elementer i de konstruerte diskursene.

I dette kapittelet vil jeg starte med å forklare hva en diskurs er ved å se på ulike definisjoner av diskursbegrepet. Deretter kommer jeg til å skrive kort om ulike diskursteoretiske tilnærminger før jeg går mer i dybden i Foucaults diskursteori, som er denne studiens hovedmodell for analyse. Videre skal jeg se på hva diskursanalyse er, hvordan man kan utføre den og hvorfor man bruker dette som metode. Til slutt vil jeg drøfte forskerens rolle i diskursanalysen.

2.1 Om diskursbegrepet

Hva er egentlig en *diskurs*? Jeg vil i dette kapittelet forsøke å forklare diskursbegrepet ved å se på ulike definisjoner fra flere teoretikere.

Jørgensen og Phillips (1999) forklarer diskurs på følgende måte: «[...] en diskurs *er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et utsnitt af verden) på*» (1999, s. 9). Jørgensen og Phillips (1999) forklarer også diskurs som en idé om at språket er strukturert i forskjellige mønstre som våre utsagn følger når vi handler innenfor ulike sosiale felt. Eksempler på sosiale

felt hvor forskjellige diskurser oppstår kan for eksempel være i politikken, hvor det finnes en *politisk diskurs*, eller hos leger hvor det finnes en *medisinsk diskurs*. Med dette menes det at vi bruker språket ulikt etter hvilket sosialt felt vi befinner oss i. For eksempel så vil vi mest sannsynlig handle ulikt i måten vi snakker og oppfører oss på når vi er med familie og venner enn om man befinner seg på legekantoret, fordi man som familiemedlem eller venn og som pasient har ulike sosiale roller. Hvilken diskurs vi befinner oss i setter grenser for hvordan vi strukturerer språket. Diskursbegrepet forklares også på en god måte av Iver B. Neumann (2001):

En *diskurs* er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett av sosiale relasjoner. (s. 177).

Foucault definerer en diskurs på følgende måte: «Vi vil kalde en gruppe af ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation [... Diskursen] består af et begænset antal ytringer, som man kan definere mulighedsbetingelserne for» (Foucault, i Jørgensen & Phillips, s. 22).

En diskurs formes altså av utsagn og praksiser – det som blir sagt, skrevet og vist i praksis, av aktører i en institusjon. Regularitet i utsagnene gjør at noe oppfattes som virkelig og danner en diskurs. Mulighetene man har defineres av diskursen man befinner seg i. Institusjonen påvirker diskursen ved at den setter rammer for hvordan man prater og handler i dette sosiale feltet. For å igjen trekke inn Jørgensens og Phillips definisjon, kan vi si at diskursen kan være et par briller som påvirker hvordan vi ser og forstår verden, med tanke på hva vi oppfatter som virkelig. Dette kan knyttes opp mot begrepet «Thomas-teoremet» som, på samme måte, forklarer at vi handler på bakgrunn av det vi oppfatter som virkelig (Grimen, 2000). Handlingene vi gjør påvirker virkeligheten, og derfor er det viktig å kritisk studere disse fordi de kan ha samfunns- eller virkelighetstransformerende effekter. Thomas-teoremet eksemplifiseres av Grimen (2000) som troen på spøkelser. Angst for spøkelser kan skapes av spøkelser, men også av *troen* på at spøkelser finnes. For forskeren er ikke det viktige om spøkelser finnes eller ikke, men heller de handlingsmessige og sosiale konsekvensene av troen på spøkelser (Grimen, 2000). For å knytte dette til min studie kan vi på samme måte, for eksempel, se på hvilke handlingsmessige og sosiale konsekvenser lærerutdanningen får ved en konstruert sannhet om at forskningsbasert lærerutdanning vil gi økt kvalitet i skolen. Dette diskuteres videre i analysekapittelet i studien.

2.2 Diskursteoretiske tilnærminger

Diskursteorien er utbredt og det har oppstått mange ulike retninger. Jørgensen og Phillips (1999) presenterer tre diskursanalytiske tilganger i sin bok: *diskursteori, kritisk diskursanalyse* og *diskurspsykologi*. Jeg vil kort greie ut om disse tre diskursanalytiske tilnærmingene fordi de alle har røtter i Foucaults tenkning, men tar også avstand fra deler av hans teori (Jørgensen & Phillips, 1999). En annen grunn til at jeg velger å legge frem ulike diskursteoretiske tilnærminger er at man i diskursanalyse med fordel kan kombinere elementer fra de ulike tilnærmingene for å få ulike innsikter i et område som tilsammen kan gi en bredere forståelse. For å få til dette poengterer Jørgensen og Phillips (1999) at det er viktig at arbeidet baseres på en sammensatt og sammenhengende teoretisk ramme hvor de ulike perspektivene former og omformer hverandre. Som forsker må man derfor kjenne til likhetene og ulikhetene mellom de teoretiske tilgangene og ha et overblikk over feltet (Jørgensen & Phillips, 1999). Min studie vil ha en eklektisk tilnærming til de ulike diskursteoretiske perspektivene, som vil si at jeg kommer til å bruke perspektivene avhengig av hvilke funn jeg får.

2.2.1 Laclau og Mouffes diskursteori

Diskursteorien, slik den presenteres i Jørgensen og Phillips (1999) bygger i hovedsak på boka *Hegemony and Socialist Strategy* fra 1985 av Ernest Laclau og Chantal Mouffe, i tillegg til flere tekster Laclau har skrevet alene (Jørgensen & Phillips, 1999). Laclau og Mouffes, og Laclaus teori alene, er teorier og ikke metoder som gir konkrete analysematerialer (Andersen, 1999). Denne teorien kan dermed med fordel kombineres med andre diskursanalytiske tilnærminger.

Alle de tre diskursanalytiske tilgangene har bakgrunn i strukturalistisk og poststrukturalistisk språkteori, men det er de politiske teoretikerne Ernest Laclau og Chantal Mouffes diskursteori som presenteres som den mest rene poststrukturalistiske teorien i utvalget (Jørgensen & Phillips, 1999). Andersen (1999) forklarer denne teorien som en av de mest konsekvente gjenskrivingene av Foucaults diskursteori. I likhet med Foucault, skiller ikke Laclau og Mouffe mellom diskursive og ikke-diskursive sosiale praksiser, men alle praksiser ses på som diskursive. Laclau og Mouffe sier seg enig med Foucaults teori om at individet, eller subjektet bestemmes av diskursene, mens de to andre tilgangene, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi, i større grad sier seg enig med Barthes slagord om at folk er «språkets herrer og slaver» (Barthes, i Jørgensen & Phillips, s. 27). Laclau og Mouffe overfører også Foucaults syn på ideologibegrepet som ikke-eksisterende. Ideologibegrepet antyder en forestilling om at

hvis vi frigjør oss fra ideologien, vil vi nå frem til de reelle relasjonene og til sannheten. Denne oppfattelsen tar Foucault helt avstand fra. For Foucault, og dermed også Laclau og Mouffe, er sannhet, subjekter og relasjoner mellom subjektene alle skapt i en diskurs, og det er ikke mulig å komme unna diskursen for en «sannere» sannhet (Jørgensen & Phillips, 1999).

Diskursbegrepet i teorien er hentet fra Foucault, men er gitt en mer entydig og generell definisjon, ifølge Andersen (1999). Diskurs defineres her som «[...] en strukturel helhet af forskelle» (Laclau & Mouffe, i Andersen, 1999, s. 89). Teorien tar utgangspunkt i at diskurser konstruerer betydning til den sosiale verden og at betydning aldri kan fastlåses på grunn av språkets grunnleggende ustabilitet. «Ingen diskurs er en lukket enhed; diskursen omformes snarere konstant i kontakten med andre diskurser» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Nøkkelbegrepet i denne teorien er derfor *diskursiv kamp*, fordi ulike diskurser som hver for seg representerer en bestemt måte å snakke om og å forstå den sosiale verden på, hele tiden kjemper om hegemoni. Hegemonibegrepet er særlig sentralt i denne teorien, og den forklares dermed av Andersen (1999) som en politisk teori. Målet med diskursanalysen hos Laclau er nettopp å avdekke samfunnets overordnede hegemoniske relasjoner og hegemoniers transformasjon og transformasjonsbetingelser (Andersen, 1999). Jeg kommer til å ta i bruk hegemonibegrepet hos Laclau og Mouffe i min analyse, og begrepet vil derfor bli nærmere forklart i kapittel 2.5.3.

2.2.2 Faircloughs kritiske diskursteori

Den andre tilnærmingen som Jørgensen og Phillips (1999) presenterer er Norman Faircloughs (1941–) kritiske diskursteori. Her legges det vekt på at diskurs er med på å skape den sosiale verden, men i motsetning til Laclau, Mouffe og Foucault, skiller Fairclough mellom diskursive praksiser og andre praksiser. Diskurs er kun ett blant flere aspekter av hver sosial praksis. Hovedinteressen i kritisk diskursanalyse er å undersøke *forandring*. Denne tilnærmingen fokuserer på at konkret språkbruk alltid viser tilbake til tidligere diskursive struktureringer. Ved å binde sammen elementer fra forskjellige diskurser kan den konkrete språkbruken forandre enkelte diskurser og dermed også den sosiale og kulturelle omverden. Med dette fokuset kan en både se reproduksjon av diskurser hvor det ikke innføres nye elementer, og forandring av diskurser gjennom nye sammensetninger (Jørgensen & Phillips, 1999).

Fairclough definerer og bruker diskursbegrepet på to måter: a) som «[...] sprogbrug som social praksis», og b) som «[...] en måde at tale på, der giver betydning til oplevelser ud fra et bestemt

perspektiv» (Fairclough, i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79). Jørgensen og Phillips (1999) forklarer også at en diskurs for Fairclough utelukkende består av lingvistiske elementer, i motsetning til Laclau og Mouffe, og Foucault, som også inkluderer det ikke-lingvistiske i deres diskursbegrep.

En annen motsetning til Foucault, Laclau og Mouffe, er at Fairclough i den kritiske diskursanalysen ser på diskursen som ideologisk. Jørgensen og Phillips (1999) forklarer at det i den kritiske diskursanalysen hevdes at diskursive praksiser bidrar til å skape og reproducere ulike maktforhold mellom sosiale grupper. Dette kan for eksempel være maktforholdene mellom ulike sosiale klasser, kvinner og menn, og etniske minoriteter og majoriteter. Disse maktforholdene, når én sosial gruppe konkret underlegges andre, ses på som ideologiske effekter. Forskningsfokuset i den kritiske diskursanalysen er på både de diskursive praksisene som konstruerer verdensbilder, sosiale subjekter, sosiale relasjoner og maktrelasjoner, og på den rollen som disse diskursive konstruksjonene spiller ved å fremme bestemte sosiale gruppers interesser (Jørgensen & Phillips, 1999).

2.2.3 Diskurspsykologi

Til slutt har vi diskurspsykologi som den tredje tilnærmingen. Diskurspsykologien utvikler på den ene siden en bestemt form for diskursanalyse ved å undersøke relasjonene mellom individer og gruppers betydningsdannelse og handling, og på den andre siden bredere samfunnsmessige strukturer og prosesser. Diskurspsykologien legger stor vekt på enkeltindividers diskursive håndtering av hverdagssituasjoner. En forskjell mellom diskursteori og diskurspsykologi er at individenes aktive språkbruk understrekes i diskurspsykologien, mens man i diskursteorien ser subjektene som styrt av diskursene (Jørgensen & Phillips, 1999).

Diskurspsykologien er i større grad enn diskursteorien opptatt av en *hverdagsdiskurs* enn en *abstrakt diskurs*. Dette illustreres av Jørgensen og Phillips (1999) i en figur hvor *hverdagsdiskurs* er plassert til venstre og *abstrakt diskurs* er plassert til høyre. I midten er den kritiske diskursanalysen plassert. At diskurspsykologien er plassert til venstre under *hverdagsdiskurs*, vil si at denne tilnærmingen fokuserer på at diskurser skapes og endres i hverdagens diskursive praksiser, mens diskursteorien som er plassert til høyre under *abstrakt diskurs*, er mer opptatt av de store linjene og forsøker å kartlegge de diskursene som sirkulerer i samfunnet på et bestemt tidspunkt eller i et bestemt sosialt område. Folks tale og skriftspråk i

massemedier og intervju vil for eksempel være egnet som analysemateriale i diskurspsykologien. Jørgensen og Phillips (1999) understreker at «Selvom diskurspsykologien fokuserer på folks konkrete hverdagspraksis, impliserer den hele tiden større samfundsmæssige struktureringer af diskurser, som folk så trækker på eller omformer i den konkrete diskursive praksis» (s. 30–31). På samme måte understrekes det at selv om diskursteorien er mest interessert i abstrakte diskurser, impliserer den også at disse diskursene skapes, vedlikeholder og forandres av konkrete hverdagspraksiser (Jørgensen & Phillips, 1999). Jørgensen og Phillips (1999) poengterer at disse figurene som viser skiller mellom de ulike tilgangene må leses med «lidt god vilje», fordi «[...] teoriernes kompleksitet bliver nødvendigvis redusert, når de stilles opp på én linie» (s. 29). Å legge frem disse klare skillene mellom teoriene kan altså være utfordrende ved at de noen ganger glir over i hverandre.

2.3 Michel Foucaults diskursteoretiske tilnærming

Den franske filosofen og idéhistorikeren Michel Foucault var den som for alvor satte i gang diskursteorien (Jørgensen & Phillips, 1999). Hans grunnleggende interesse er, som nevnt, å sette spørsmålsteget ved diskursive selvfølgeligheter, eller konstruerte sannheter (Andersen, 1999), og mener at sannheten er en diskursiv konstruksjon (Jørgensen & Phillips, 1999). Carol Bacchi (2012) forklarer at Foucault bruker begrepet *problematisering* for å beskrive sin analysemetode og for å referere til en historisk prosess av konstruerte sannheter. Inspirert av Foucault, bruker Bacchi i sine studier problematiseringsbegrepet for å studere problemforståelsene i politikken og for å synliggjøre politikkens tatt-for-gitte sannheter. Som et eksempel viser Bacchi til handlingsplaner som tilbyr kvinner opplæring i å skaffe seg stillinger med høyere status og lønn. Bacchi hevder at disse forslagene om å hjelpe kvinner med opplæring konstruerer kvinners manglende trening som et problem. Hvilke problemkonstruksjoner som ligger bak politiske styringer når det gjelder kvalitet i skole og utdanning kommer også til å trekkes inn i denne studiens analyse. Tilbake til Foucault, så går han i diskursanalysen tilbake i historien og «demonterer» bestemte objekter som konstruerte, tatt-for-gitte sannheter og studerer hvordan noe, for eksempel oppførsel, fenomener eller prosesser, blir et problem (Bacchi, 2012). Et eksempel på dette kan vises i et av Foucaults første mesterverk, *Galskapens historie* (1961), hvor han studerer hvordan vi nå behandler de «galne» eller «syke» i forhold til før. Det standardiserte synet i dag er at vi behandler de syke på en mer menneskelig måte enn vi gjorde før. Dette ser Foucault på som en tatt-for-gitt sannhet. Han utfordrer dette synet ved å hevde at de «galne» hadde det bedre i renessansen hvor de fikk gå

fritt blant alle andre, i stedet for å bli sperret inne på klinikker og bli behandlet for deres galskap (Foucault, 1973). *Galskap* er et eksempel på en sannhet som er konstruert av diskurser. Mennesker er ikke galne av seg selv, det er en diskursiv posisjon skapt ved kontroll og makt (Andersen, 1999). Maktbegrepet blir nærmere forklart i neste delkapittel.

Horsbøl og Raudaskoski (2016) hevder at diskursanalyse kan ses på som *mønstergjennkjennelse*, noe som kan sies å være essensen i Foucaults arbeid. «Foucaults analytik er rettet mod regulariteter, mod mønstre i store mengder af udsagn, som tilsammen danner meningsfulde helheder» (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, s. 26). Foucaults diskursarkeologi skal ikke gi et svar på diskursenes endelige struktur eller form og diskursene skal heller ikke analyseres eller fortolkes. Diskursarkeologien skal «[...] levere grundlaget for en *beskrivelse af arkivet*» (Foucault, i Horsbøl & Raudaskoski, 2016, s. 28–29). Poenget med diskursanalyse er, som sagt, å studere hvilke handlingsbetingelser som eksisterer for det som er talt og gjort, og hvordan et gitt utsagn aktiverer eller setter i gang en rekke sosiale praksiser, og igjen hvordan utsagnet bekrefter eller avkrefter disse praksisene. Foucault mener at handlingsbetingelsene bestemmes av «arkivet» (Foucault, i Neumann, 2001). *Arkivet* er et av flere sentrale begrep i Foucaults diskursmetodologi, og betyr de reglene som på et gitt tidspunkt og i et gitt samfunn definerer og bestemmer grensene for hvem som kan snakke om hva, når, på hvilken måte og i hvilke sammenhenger (Horsbøl & Raudaskoski, 2016). Foucault nevner rituell opplesning, pedagogikk, underholdning, festivaler og offentlighet som eksempler på steder eller sammenhenger hvor det er et arkiv som bestemmer handlingsbetingelser (Foucault, i Neumann, 2001). I denne studien vil mitt diskursanalytiske arkiv bestå av politiske dokumenter fra den politiske diskursen og kronikker og intervjuer fra lærerstudenter fra lærerstudentenes diskurs. I Foucaults diskursanalytiske tenkning skal man ikke analysere utsagnene og finne ut hva som *egentlig* menes, man skal kun beskrive og kategorisere det som er sagt.

2.3.1 Makt

[...] vi er alle her for å bevitne at diskursen befinner seg i lovens orden, at man lenge har våket over dens oppkomst, at det er laget en plass for den som hedrer den, men avvæpner den, og at hvis den tidvis skulle vise seg å ha noen makt, så er det oss, og kun oss, den har den fra. (Foucault, 1999, s. 8).

Et av de viktigste begrepene hos Foucault og i diskursanalyse generelt, er *makt*. Michel Foucault er særlig kjent for å ha studert maktens produktive former (Grue, 2015). At

maktbegrepet ses som produktivt i det foucaultske perspektivet vil si at makten er spredt utover ulike sosiale praksiser og er ikke forbeholdt noen bestemte individer, staten eller bestemte grupper med bestemte interesser. Makt skal ikke forstås utelukkende som undertrykkende, men som produktiv (Jørgensen & Phillips, 1999). I sitatet over viser Foucault at diskursens makt konstrueres av oss, og kun av oss. Makten er der ikke av seg selv, men den blir til, som en produktiv faktor, i motsetning til det ideologiske synet på diskursens makt i Faircloughs kritiske diskursteori hvor én sosial gruppe konkret underlegges andre.

Foucault (i Neumann, 2001) sier også: «Power is everywhere; not because it embraces everything, but because it comes from everywhere» (s. 173). Makten er ikke forbeholdt politikerne som styrer landet, men vi påvirkes også i stor grad av de menneskene vi omgås med daglig, gjennom sosiale medier, annonser og lignende. Vedrørende det produktivet synet på makt, forklarer Grue (2015) at makt ikke kun er evnen til å tvinge noen til gjøre noe eller til å ikke gjøre noe, men at det også er evnen til å legge ting til rette slik at den ene eller andre handlingen virker naturlig og formålstjenelig for andre mennesker.

Som tidligere nevnt, mener Foucault at sannheten er en diskursiv konstruksjon. Foucault mener at det er umulig å nå frem til sannheten, og at sannheten er innebygd i og produsert av maktsystemer. Derfor skal man i Foucaults diskursanalyse ikke spør om noe er sant eller falskt, men fokusere på hvordan sannhetseffekter skapes innenfor diskurser, som verken er sanne eller falske – «Man skal altså analysere de diskursive prosesser, hvorved diskurser konstrueres, så de ser ud, som om de giver sande eller falske billeder af virkeligheden» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 24). Hvordan styring tar plass i samfunnet er Foucault spesielt opptatt av i sine studier, ifølge Bacchi (2012). Objektene *seksualitet* og *galskap*, som Foucault blant annet studerte, er sentrale for hvordan vi er styrt. Disse objektene har en effekt på hvordan vi lever våre liv – både direkte og indirekte gjennom normene de installerer. Ved å forstyrre deres tatt-for-gitte status som sannheter, slik Foucault gjør i *Madness and Civilization* (1961) og *History of Sexuality* (1980), åpnes det opp en mulighet for kritisk granskning av styring (Bacchi, 2012). Ved å bruke dette perspektivet i min studie, kan jeg forsøke å forstyrre og bryte opp i de tatt-for-gitte sannhetene i kvalitetsdiskursen og stille spørsmål ved hvordan for eksempel forskningskompetanse har blitt konstruert som et tegn på kvalitet i lærerutdanningen.

2.3.2 Det desentrerte subjektet

I Foucaults diskursanalyse er subjektet desentrert. Det vil si at subjektet ikke ses på som en egenrådig enhet, men slik det skapes i en diskurs. Steinar Kvale (i Jørgensen og Phillips, 1999) forklarer dette på følgende måte; «Selvet bruker ikke lengere sproget til at uttrykke sig selv; det er snarere sproget, der taler gjennom personen» (s. 24). Subjektet blir altså determinert av diskursene, ifølge Foucault. Gro Espedal (2017) forklarer dette som at «[...] mennesket er en konstruksjon formet av sin samtid» (s. 42). Videre forklarer Espedal at mennesket som subjekt ikke eksisterer uten sin historiske og sosiale kontekst. Foucault setter subjektet i parentes for en stund for å undersøke hva som kan ha konstruert subjektet til å handle som det gjør. Espedal hevder i sin studie at det å sette parentes rundt subjektet og ha kunnskap om diskursene som virker og former oss, kan virke frigjørende på subjektet ved at; «[...] individets intensjoner og refleksivitet flyttes på et vis bort fra personens indre og ut i det kulturelle rommet» (s. 43). Jeg kommer til å forklare Foucaults subjekt-begrep nærmere i kapittel 2.4.3 når jeg snakker om subjektposisjoner som diskursanalytisk begrep.

2.4 Diskursanalyse – hva, hvordan og hvorfor?

Grue (2015) forklarer at det å befinne seg innen en diskurs er å forstå verden på en bestemt måte. Diskursanalyse kan derfor hjelpe oss med å se hvordan informasjon er strukturert, hvilke kategorier vi møter – både i hverdagslivet og i profesjonelle kontekster og hvordan verden blir presentert for oss. Videre skriver Grue at å analysere diskurser først og fremst er å analysere symbolske representasjoner av verden. De diskursive objektene som analyseres kan, som sagt, være alt fra bøker, bilder og filmer til offentlige utredninger og gateskilt. Men å analysere diskurser er også å analysere de sosiale betingelsene som gjør at bøkene, bildene og gateskiltene blir som de blir og virker slik de virker (Grue, 2015). At en hundrelapp har en verdi og ikke bare er en rød papirlapp er noe som er sosialt konstruert. Gjennom våre utsagn har vi som aktører i diskurser sammen blitt enige om at denne lappen skal ha en verdi på 100 kroner og at den kan brukes til å kjøpe ting for. I diskursanalysen retter man oppmerksomheten mot hvordan de symbolske elementene henger sammen og hvordan mennesker forholder seg til dem. Den kritiske teorien og diskursanalysen prøver altså å si noe om hvordan verden kunne vært annerledes, og om hvordan verdens betydning kommer til (Grue, 2015). Det som kanskje er det viktigste med diskursanalyse er, ifølge Grue (2015), å se at språket og tenkemåtene er ideologiske og konstruert av aktører i ulike diskurser. Diskursanalysen kan dermed i denne

studien hjelpe med å se språket og strukturen i de politiske dokumentene og lærerstudentenes utsagn i diverse aviser utenfra, og hvordan diskursene har tredd frem som selvfølgeligheter.

Andersen (1999) forklarer at det er tre begrep som danner fundamentet for diskursanalyse. Disse er *utsagn*, *diskurs* og *diskursformasjon*. Utsagn er analysens minste enhet. Diskursen er det avgrensede korpuset av utsagn og dannes av regularitet i utsagnene. Andersen forklarer dette avgrensede korpuset som diskursanalytikerens arkiv. Diskursformasjon er et spredningssystem for utsagn (Andersen, 1999). Espedal (2017) formulerer diskursformasjon som en «[...] større sammenvevd diskurs, forstått som en formasjon som vever sammen mindre diskurser og utgjør en diskursiv logikk» (Espedal, 2017, s. 93). I analysen av dokumentene og artiklene, kommer jeg til å se på utsagn om kvalitet som vever sammen mindre diskurser til en diskursformasjon, som i dette tilfellet blir *kvalitetsdiskursen*. Jeg vil også se på hvordan kvalitetsdiskursen kan påvirke virkeligheten ute i skolen og i utdanningen. Jeg kommer til å trekke inn utsagn som ikke nødvendigvis har ordet *kvalitet* i seg, men som likevel sier noe om kvalitet. Dette gjør jeg fordi utsagnene om kvalitet ikke alltid sier noe om hva som er kvalitet i lærerutdanningene og i skolen. Et eksempel kan være dette utsagnet hentet fra *Lærerutdanning 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2017): «Målet med denne nasjonale strategien er at vi skal ha attraktive lærerutdanninger som holder høy kvalitet» (s. 6). Dette er et utsagn som hører til kvalitetsdiskursen, men det sier ingenting om hva høy kvalitet i lærerutdanningen er.

2.5 Diskursanalysens grunnbegreper

For å forstå diskursbegrepet, er det også viktig å forstå flere av diskursanalysens grunnbegreper. Neumann (2001) nevner *diskurs*, *institusjon*, *utsagn*, *representasjon* og *subjektposisjoner* som noen av diskursanalysens grunnbegreper. Disse begrepene kommer til å være redskaper i analysen av diskursene identifisert i politikernes og lærerstudentenes kvalitetsdiskurs.

2.5.1 Institusjon

Ifølge Neumann (2001) er en institusjon «[...] et symbolbasert program som regulerer sosial samhandling og som har en materialitet» (s. 177). Videre forklarer han at å institusjonalisere en diskurs er å formalisere et sett med utsagn og praksiser (Neumann, 2001). Et eksempel på en institusjon kan være en lærerutdanningsinstitusjon. I lærerutdanningen blir aktørene, for eksempel lærerstudentene, institusjonalisert. Det vil si at studentene påvirkes av de reglene og

normene som er konstruert i lærerutdanningsinstitusjonen, som igjen påvirker hvordan aktørene opptrer i institusjonen. At utsagn og praksiser blir formalisert kan forklares som at man bruker språket og handler annerledes i institusjonen enn man gjerne gjør i en samtale med venner.

2.5.2 Utsagn

Neumann (2001) forklarer *utsagnet* som den minste analyseenheten i diskursanalyse. En *diskurs* er et system hvor man leter etter regulariteter i utsagn. Det vil si at en diskurs inneholder et sett av utsagn som har en viss grad av regularitet i et sett av sosiale relasjoner. Utsagn om kvalitet i de politiske dokumentene og i artikler og andre offentlige tekster fra lærerstudentene vil altså være gjenstand for analyse i denne studien.

2.5.3 Representasjon og hegemoni

Representasjon er i diskursanalysen virkelighetskravene som en diskurs består av (Neumann, 2001). Neumann forklarer at en diskurs ofte vil inneholde en dominerende representasjon av virkeligheten i tillegg til en eller flere alternative representasjoner. Det skilles mellom åpen og lukket diskurs, hvor en lukket diskurs vil ha én dominerende representasjon, mens en åpen diskurs vil ha to eller flere representasjoner, men ingen av dem er dominerende (Neumann, 2001). En representasjon i diskursen kan også ha *hegemoni*. Hegemoni-begrepet er særlig sentralt i Laclau og Mouffes diskursteori. Neumann forklarer hegemoni som en tilstand der en representasjon i diskursen er så utfordret at den fremstår som naturlig. Et synonym til hegemoni kan være *dominans*, som dermed vil si at representasjonen i diskursen dominerer over andre. For å opprettholde hegemoniet eller dominansen, må det produseres representasjonsbekreftende utsagn og praksiser, som kalles for et *diskursivt arbeid*. Neumann hevder det nærmest er umulig at en diskurs kun innehar én dominerende representasjon, fordi mening ligger i relasjoner mellom fenomener, og relasjoner alltid er i bevegelse. Dette forklares godt ved å si at: «[s]elv i de mest fundamentalistiske religiøse samfunn kan man finne ateister» (Neumann, 2001, s. 60). Det vil altså nesten alltid finnes alternative representasjoner av en virkelighet i tillegg til en dominerende representasjon. Dette er også, ifølge Neumann, det vanligste, at en diskurs har én dominerende representasjon av virkeligheten, samt noen alternative representasjoner. I mitt arkiv vil jeg trolig kunne finne hegemoni i diskurser, siden jeg ikke har mulighet til å se på alle diskurser som finnes i en viss tidsperiode, men har måttet

gjøre et utvalg og utforme et arkiv. Hvis jeg da påstår at det er hegemoni i diskursen, vil det da selvsagt være basert på mitt datamateriale, og ikke i diskursen generelt.

2.5.4 Subjektposisjon

«Et utsagn er kun et utsagn, hvis det frembringer subjektpositioner, der kan overdrages individer [...]» (Andersen, 1999, s. 45). Med dette forklarer Andersen (1999) at subjektet ikke står utenfor utsagnet, men at subjektets plass og mulighet tvert imot språkliggjøres av utsagnet selv. For å bedre forklare subjektposisjoner, vil jeg igjen trekke inn studien av Hilt, Riese & Søreide (2019). Som tidligere nevnt, så forskerne her på hvilke subjektposisjoner rapporten konstruerte som foretrukne for den «ideelle elev», og videre på hvordan beskrivelsene til disse subjektposisjonene er styrt av ulike diskurser. De fem subjektposisjonene forskerne kom frem til var *Den demokratiske, samarbeidsvillige og sosialt ansvarlige eleven*, *Den kreative og innovative eleven*, *Den selvregulerende eleven*, *Eleven som dyktig formidler* og *Den kritiske og problemløsningsorienterte eleven* (Hilt et al., 2019). For å trekke en parallell til Andersens (1999) forklaring av begrepet, kan vi si at disse fem subjektposisjonene er konstruert og språkliggjort av utsagn i rapporten, og påvirker subjektets, eller *elevens* plass og muligheter for å lykkes i skolen. På samme måte setter det å bli definert som gal eller syk også rammer for hvilke muligheter man har i samfunnet, slik Foucault poengterte i sine studier. Tilbake til Neumann, så forklarer han at roller er knyttet til institusjoner, mens subjektposisjoner er knyttet til diskurser. I forhold til institusjoner, stiller diskursen opp hele pakker for hvordan man skal leve og oppføre seg generelt, ikke bare i bestemte sosiale kontekster (Neumann, 2001). Neumann forklarer ut ifra dette subjektposisjoner som mer generelle enn roller, og gir eksemplene «norsk urban kvinne på 1990-tallet», «latinamerikansk homoseksuell» og «annen generasjons innvandrere».

2.6 Forskerens rolle

I diskursanalyse er det viktig at forskerens egne meninger ikke overskygger analysen (Jørgensen & Phillips, 1999). Jørgensen og Phillips (1999) forklarer at det som forsker er viktig at man fremmedgjør seg fra materialet, fordi man ofte arbeider med diskurser i en kultur som man selv er en del av, og deler derfor mange av selvfølgelighetene som ligger i materialet. Det er nettopp disse selvfølgelighetene man er ute etter å avdekke. Man er interessert i hvordan noen utsagn helt «naturlig» blir akseptert som sanne og andre ikke (Jørgensen & Phillips, 1999).

Når jeg ser på kvalitetsdiskursen i lærerutdanning og skole, forsker jeg også på en kultur jeg selv er en del av. Jeg må derfor passe på at jeg fremmedgjør meg fra materialet, og tar på meg noen «briller» for å forsøke å se noe kjent på en ny måte for å avdekke selvfølgelighetene i materialet. Mine fordommer og egne meninger om emnet må ikke skinne gjennom analysen. Ifølge Jørgensen og Phillips (1999) har forskeren alltid en eller annen posisjon i forhold til feltet som forskes på, og den posisjonen er med på å bestemme hva hen kan se, og hva hen legger frem som resultater. Det er ved å se verden gjennom en bestemt teori at man kan fremmedgjøre seg fra noen av sine selvfølgeligheter og stille andre spørsmål til materialet enn man kan gjøre ut ifra sin hverdagsforståelse (Jørgensen & Phillips, 1999). Jeg må skille mellom meg som lærerstudent og meg som forsker på lærerutdanningen og i skolen, og bruke diskursteorien til hjelp for å studere mitt diskursanalytiske arkiv på en annen måte enn ut ifra min hverdagsforståelse. Selv om jeg innledningsvis i studien beskriver min skepsis til utviklingen av lærerutdanningen og skolen, er jeg samtidig usikker på hva som er det beste for utdanningens og skolens utvikling. Det fine med å da ta i bruk en diskursanalytisk metode, er at mine personlige meninger ikke er av særlig betydning. Denne studien skal studere to institusjoners konstruksjon av kvalitetsdiskursen i skolen og lærerutdanningen, nemlig den politiske diskursen og lærerstudentenes diskurs, og ikke min personlige mening.

En diskursanalyse inspirert av Michel Foucault er ikke en metode hvor man følger en bestemt oppskrift med strenge regler. Det er heller en metode inspirert av Foucaults tanker og begreper. Jeg som forsker tolker derfor dette som en viss frihet til å strukturere og velge ut elementer for analyse selv. Det er jeg som velger hva som skal være gjenstand for analyse, og som danner et arkiv hvor jeg søker etter diskurser. Siden jeg tolker Foucaults diskursanalyse som en såpass åpen metode hvor jeg som forsker har frihet til å ta egne valg, er det desto viktigere å fremmedgjøre seg fra materialet og ha på disse diskursanalytiske «brillene» for å forsøke å se språket og tenkemåtene i de politiske dokumentene utenfra for å bryte opp i de tatt-for-gitte mønstrene i utdanningspolitikken. Som diskursanalytiker skal man altså prøve å avdekke mønstre, og se noe som kanskje ikke andre ser. Grue (2015) hevder det er fornuftig å være skeptisk til slike analyser som prøver å få frem skjulte sider av analyseobjektet: «Er det lurt, egentlig, å stole på en analytiker som ser det ingen andre ser? Når slutter man å være teoretisk analytiker og begynner å bli konspirasjonsteoretiker?» (Grue, 2015, s. 93). I dette analysearbeidet må man da passe på at det man avdekker som skjulte sannheter er reelt, og ikke en konspirasjonsteori man selv har konstruert.

I alle studier, uavhengig av teori og metode, er det viktig å behandle informanter og utsagn med respekt. Gjennom diskursteorien kommer dette naturlig ved at Foucault understreker at man ikke skal prøve å forstå hva som *egentlig* menes med et utsagn, men kun beskrive det som er sagt. Dermed vil informantenes utsagn aldri bli fortolket til noe annet enn det de har uttalt.

3.0 Translasjonsperspektivet

I tillegg til det diskursteoretiske perspektivet, ønsker jeg også å trekke inn det Kjell Arne Røvik (2014) presenterer som *translasjonsperspektivet*. Dette perspektivet kan blant annet gi oss en teoretisk ramme for å tolke ulike observasjoner av hvordan reformideer sirkulerer på det norske skolefeltet og hva som skjer når de implementeres (Røvik et al., 2014). En reformidé er en idé om hvordan skolen bør organiseres, styres og ledes, i tillegg til hvordan pedagogiske kjerneoppgaver bør utføres. I perspektivet presenteres masterideer, som er; «[...] en idé som i en periode har fått særlig stor legitimitet og utbredelse, og som samtidig gir legitimitet og virker utløsende for lokale reformer i organisasjoner på tvers av sektorer og nasjoner» (Røvik, 2014, s. 54). Videre skriver Røvik (2014) at masterideer er viktige for å forstå retning og innhold i reformaktivitetene i det norske skolefeltet. Én av de mest typiske masterideene i vår tid, er *kvalitet*. Dermed tenker jeg at dette perspektivet er interessant å ha med i denne studien, fordi det kan forklare hvordan reformideer oppstår i skolen og hva som skjer når de forsøkes implementert. I min studie finnes det flere eksempler på reformideer og masterideer i de politiske dokumentene som forsøkes implementert i lærerutdanningen og i skolen, derav blant annet *kvalitet*, som er diskursformasjonen jeg studerer i denne masterstudien. Politikernes reformideer påvirker lærerstudentene i lærerutdanningsinstitusjonen og i deres fremtidige yrke, og gjennom deres utsagn i artikler og kronikker, kan dette perspektivet hjelpe med å se hvordan lærerstudentene reagerer på reformideene fra politikerne. I dette kapitlet vil jeg greie ut om hva en masteridé er og hvilke scenarioer som kan utspille seg når en masteridé forsøkes implementert. Dette kan være verdifulle innsikter å ha med videre i studiens analyse.

3.1 Masterideer

Masterideer kjennetegnes ved at de har stor utbredelse og uklare opphav, og er selvbegrunnende, reformutløsende og eklektiske. Som jeg nevnte, er en typisk masteridé *kvalitet*. Selv om denne masterideen har satt tydelige preg på både samtidens tenkning og

institusjoner, har det vist seg å være vanskelig å definere hva kvalitet er og å komme opp med en entydig definisjon (Røvik & Pettersen, 2014).

Å identifisere opphavet til masterideene kan være utfordrende. Grunnen til dette forklarer Røvik og Pettersen (2014) med at: «[...] slike ideer er brede diskurser som utløses omtrent samtidig og foregår parallelt i tid på mange arenaer, og som involverer ulike typer aktører og institusjoner» (s. 54). Disse aktørene og institusjonene kan blant annet være utdanningsinstitusjoner, offentlige myndigheter, ledere og forskere (Røvik & Pettersen, 2014).

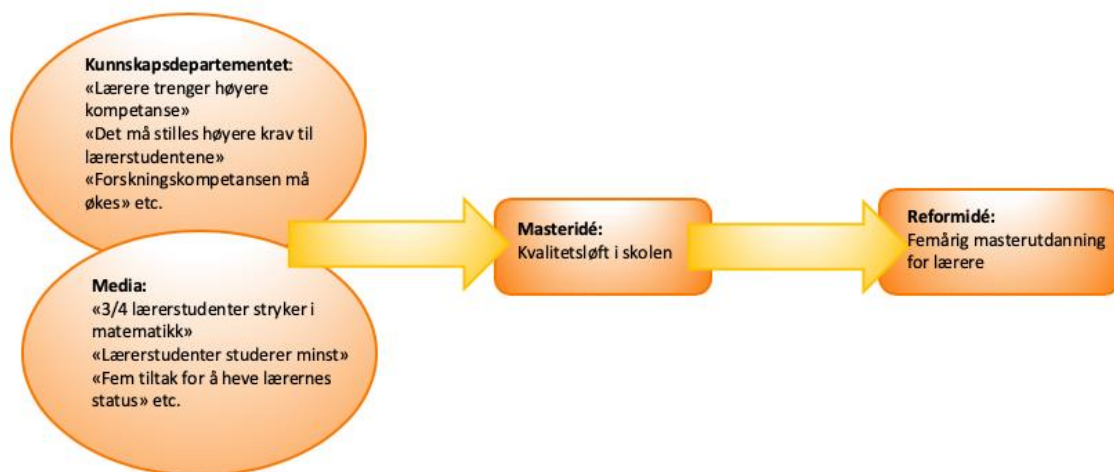
At masterideene fremstår som selvbegrunnende vil si at ledere og beslutningstakere vanligvis ikke trenger å bruke særlig kraft på å argumentere og overbevise i tilfeller der man iverksetter reformer inspirert av ulike masterideer (Røvik & Pettersen, 2014). Dette kan også være et uttrykk for at masterideene har blitt institusjonalisert, «[...] i den forstand at det gradvis tas for gitt at de er blant samtidens beste virkemidler for å oppnå organisatorisk og samfunnsmessig effektivitet og fremgang» (Meyer & Rowan; Røvik, sitert i Røvik & Pettersen, 2014, s. 55). Her kan vi trekke en parallell til Foucault og diskursteorien. Masterideene har blitt konstruert som tatt-for-gitte sannheter gjennom diskurser. De institusjonaliserte masterideene, som for eksempel å innføre et evidensbasert system for kvalitetssikring kan ofte være vanskelig å argumentere mot (Røvik & Pettersen, 2014). Røvik og Pettersen (2014) skriver videre: «Man kan selvsagt foreslå *alternative* evidensbaserte kvalitetssikringssystemer, men selve forestillingen utgått fra masterideene om evidensbasert praksis og om kvalitetsstyring [...] er det ofte svært vanskelig å fri seg fra og formulere klare alternativer til» (s. 55).

I den norske skolen er reformaktiviteten og tilgangen på reformideer høy. Reformene utløses ofte av masterideer. Røvik og Pettersen (2014) skriver at dette henger sammen med at disse ideene ikke bare ses på som løsninger, men også som sirkulerende, tidstypiske problembeskrivelser for organisasjoner. Mekanismen, som i møtet med masterideer fører til lokale problemdefinisjoner, er ofte enkel, skriver Røvik og Pettersen (2014):

En masteridé kan betraktes som en ualminnelig sterk lyskaster som i en periode slås på, og som gir en konsentrert og skarp belysning av noen utvalgte områder og aspekter av moderne organisasjoner. Når så lokale aktører i lyset av en masteridé vurderer tilstanden på dette området i egen organisasjon, vil man ofte «se» at man selv har utfordringer på akkurat dette området (man kan for eksempel komme til den konklusjon at man mangler et hensiktsmessig system for kvalitetssikring). På denne måten kan det altså vokse frem

lokale problemdefinisjoner i lyset fra masterideer – og disse kan i neste omgang utløse lokal reformaktivitet. (s. 55).

Et eksempel på en masteridé som førte til reformaktivitet er innføringen av femårig master i lærerutdanningen i 2017. Før masterreformen ble innført i lærerutdanningen, var det et stort fokus, både fra media og politikken på at kompetansen til lærerstudentene og lærerne var for dårlig. Media skriver om hvor lite lærerstudentene studerer og hvor mange som stryker i matematikk, og politikerne legger frem hvor mange lærere som mangler kompetanse i fagene de underviser i. Rekrutteringen til lærerstudiet og yrket er lav, blant annet fordi det legger frem fra media at det ikke har høy status å være lærer. En sterk lyskaster lyser opp problemer i institusjonen. Politikerne legger frem et ønske om et kvalitetsløft i utdanningen og yrket med strategien *Lærertiløftet – på lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014b). Det konstrueres en idé og sannhet om at lærerne og lærerutdanningen er for dårlig og løsningen blir å løfte lærerutdanningen til masternivå. Dette har jeg forsøkt å illustrere i figur 1:



Figur 1: Masterideer utløser reformideer

Man kan også trekke en parallell fra figur 1 til Carol Bacchi (2012) som, jeg tidligere nevnte, studerer hvordan problemforståelser ligger bak politikk og at man må studere problemene for å synliggjøre de tatt-for-gitte sannhetene i politikken. Sirklene til venstre viser problemkonstruksjoner som ligger bak politiske styringer. De politiske styringene kan man se til høyre i figuren.

Til slutt kan vi si at masterideer er eklektiske ideer, som beskrives som «strekkbare» ideer (Røvik & Pettersen, 2014). Det vil si at en masteridé ikke er en presis, standardisert oppskrift,

men mer en filosofi som retter oppmerksomheten mot bestemte områder og problemstillinger i organisasjoner (Røvik & Pettersen, 2014).

3.2 Implementering av reformideer

I dette delkapittelet vil jeg se på ulike scenarier i møte med implementering av reformideer i skole og utdanning. Røvik (2014) beskriver tre ulike scenarier for hva som mest sannsynlig vil skje når man prøver å sette i verk en reformidé i skolen: *det optimistiske*, *det pessimistiske* og *det artistiske scenarioet*.

I det optimistiske scenarioet skjer det en *rask tilkøpling*. Det vil si at ideene og tiltakene raskt kan tre i kraft i praksisfeltet og i klasserommet. For at dette skal skje, må det legges opp til stram toppstyring av implementeringsprosessene. Det må være klare og korte tidsfrister, etterfulgt av evalueringer, rapportering og tilsyn som følger med hvordan de iverksatte tiltakene fungerer i praksis.

Derimot i det pessimistiske scenarioet, skjer det ikke en rask tilkøpling, men *frastøting* av reformideen. Her fremstår skolen som en kompleks og verdibærende institusjon som generelt er skeptisk til og motstandsdyktig overfor endringsforsøk. Spesielt de endringene som kommer utenfra og som raskt skal gjennomføres. Røvik (2014) forklarer at det ofte vil vise seg at reformideene ikke passer inn med tanke på verdiene og de komplekse praksisene som preger skolehverdagen. Ideene vil kunne gjøre motstand mot verdier, mot lærerne i skolen og mot erfaringsbaserte arbeidsmåter som allerede er godt innarbeidet (Grepperud & Skrøvset, i Røvik, 2014). Hvis dette skjer, vil nye kvalitetstiltak kunne bli frastøtt, altså at reformideene blir lagt bort i stedet for å bli implementert. For at reformideer skal lykkes med å bli implementert i skolen, er det viktig at ideene ikke er for ulike det som allerede er etablert praksis i skolen – «Jo mer en reform skal implementeres, bryter med eksisterende tekning og praksis i klasserommet, jo større sjanse er det at den vil bli frastøtt» (Røvik, 2014, s. 37).

Det siste scenarioet som blir beskrevet, er det artistiske, hvor det skjer en *frikøpling*. En frikøpling skjer når det oppstår et dilemma mellom hensynet til at lærerne får reformer og hensynet til at skoleeiere og rektorer må vise forandringsvilje og modernitet gjennom reformer. En løsning Røvik (2014) beskriver i dette dilemmaet er at skoleeierne og rektorene sørger for å ta inn reformideer, men at de lar være å presse for hardt på å få tiltakene i bruk. På denne måten

hevder Røvik at begge parter tilfredsstilles, men at det resulterer i at reformideen forblir prat og dermed frikoplet fra det pedagogiske arbeidet i klasserommet.

4.0 Analyse

Jeg vil i dette kapitlet legge frem hvilke diskurser som konstrueres i kvalitetsdiskursen hos lærerstudentene og politikerne ut ifra mitt diskursanalytiske arkiv. Jeg vil starte med å se på hvilke tekster arkivet består av før jeg går inn i kvalitetsdiskursen i studenttekstene og de politiske tekstene hver for seg. Deretter vil jeg gå inn i de mindre diskursene og se på hvilke representasjoner som finnes der. I tillegg vil jeg også drøfte flere av diskursene i lys av annen relevant forskning, samt forsøke å se om problemkonstruksjoner konstrueres. I kapittel 5 vil jeg drøfte diskursene konstruert i de politiske tekstene og i lærerstudentenes offentlige utsagn i lys av hverandre og gjøre en komparativ analyse. Da kommer jeg også til å trekke inn representasjonsbegrepet, men også translasjonsperspektivet, subjektposisjoner og maktbegrepet.

4.1 Datamaterialet som danner *arkivet*

Til denne masterstudien har jeg valgt å gjøre en diskursanalyse av dokumenter og tekster i skole- og utdanningsdebatten. Jeg har valgt å se på noen utvalgte politiske dokumenter som sier noe om kvalitet i skole og utdanning. Disse dokumentene er sentrale ved at de legger føringer for hvordan lærerutdanningen og skolen skal se ut gjennom utsagn, forskrifter, lover, regler og planverk som legger føringer for aktørenes tenkning og praksis.

Som en mulig motdiskurs til den politiske diskursen ønsker jeg å rette fokus mot lærerstudentenes offentlige uttalelser i media. Mens politikerne styrer utdanningsinstitusjonen utenfra og ovenfra, er lærerstudentene aktører i utdanningsinstitusjonen og har et viktig innblikk i hva de mener er og burde være kvalitet i skole og utdanning. For å avgrense studien, velger jeg å fokusere på grunnskolen, og i hovedsak på barneskolen. Jeg velger derfor vekk barnehage og videregående opplæring.

I diskursanalysen vil jeg søke etter fremtredende diskurser i kvalitetsdiskursen i de politiske dokumentene og i lærerstudentenes uttalelser og utforme det jeg velger å kalle «Politikernes diskursive kart» og «Lærerstudentenes diskursive kart».

4.1.1 Om de politiske dokumentene

I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i de følgende fire politiske dokumentene:

- 1) *Stortingsmelding nr. 30 – Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004).
- 2) *Stortingsmelding nr. 11 Læreren – Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009).
- 3) *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014b).
- 4) *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Jeg vil nå se på hvilke roller dokumentene spiller i utdanningspolitikken og hvilke forskjeller det er mellom dokumentene. Dette er viktig å se på før jeg skal sammenligne tekstene, fordi tekstene er ulike og har dermed ulikt sammenligningsgrunnlag.

Jeg valgte å bruke disse dokumentene fordi de, for det første, omhandler kvalitet i skole og utdanning og bidrar dermed med innsikt i hvordan en kvalitetsdiskurs formes i den politiske diskursen i utdanningspolitikken. For det andre har dokumentene et tidsspenn på 13 år, fra stortingsmeldingen fra 2004 til strategien om lærerutdanning fra 2017. Det kan derfor være interessant å undersøke om representasjonene i kvalitetsdiskursen i skole og lærerutdanning i den politiske diskursen har forandret seg i løpet av disse årene, eller om representasjonene har hegemoni. *Stortingsmelding nr. 30* er skrevet fem år før *Stortingsmelding nr. 11*, ti år før *Lærerløftet*, og tretten år før *Lærerutdanning 2025*. Det vil si at utviklingen av lærerutdanningen og skolen er på ulike steder i dokumentene, og hvert dokument representerer milepæler i skole- og utdanningshistorien.

I *Stortingsmelding nr. 30* fra 2004 ble det vedtatt å etablere et utdanningsdirektorat som skal være et utøvende kompetanse- og forvaltningsorgan underlagt Utdannings- og forskningsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2004). Utdanningsdirektoratet har, ifølge Røvik (2014) med tiden blitt den institusjonen som, trolig, i størst grad setter sitt preg på tilbudet av reformideer i det norske skolefeltet. Reformideer er «[...] ideer om hvordan skoler bør organiseres, ledes og styres, men også om hvordan den pedagogiske kjernevirksomheten bør utføres» (Røvik, 2014, s. 14). Jeg ser på etableringen av Utdanningsdirektoratet som en milepæl i utdanningshistorien, og synes derfor det er interessant å ha med *Stortingsmelding nr. 30* i denne studiens diskursanalytiske arkiv. I denne stortingsmeldingen ble det også vedtatt at det skal

gjennomføres nasjonale prøver i sentrale fag i skolen, som en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som ble iverksatt i 2003/2004 (Røvik & Pettersen, 2014). De nasjonale prøvene ble første gang gjennomført i 2004 (Kunnskapsdepartementet, 2004).

I 2004 er lærerutdanningen en fireårig allmennlærerutdanning, hvor man utdanner seg til å bli allmennlærer fra 1.–10. klasse, og gjeldende læreplan i skolen er L97. Læreplanverket (L97) blir erstattet av Kunnskapsløftet (LK06) i 2006, og er den gjeldende lærerplanen i *Stortingsmelding nr. 11* fra 2009. I denne meldingen foreslår regjeringen en mer spesialisert fireårig lærerutdanning som skiller mellom 1.–7. klasse og 5.–10. klasse, i motsetning til allmennlærerutdanningen hvor man utdannet seg som 1.–10. klasselærer. Denne reformen blir kalt *grunnskolelærerreform* (GLU-reformen) og blir innført i 2009. I strategien *Lærertiløftet* er GLU-reformen innført, og det vedtas å innføre en femårig masterutdanning for grunnskolelærere. Femårig masterutdanning for lærere blir satt i verk i 2017, da strategien *Lærerutdanning 2025* ble publisert.

Når det gjelder tekstenes forskjeller, må det nevnes at tekstene er skrevet i ulike sjangre. De to første tekstene er stortingsmeldinger, mens de to andre er politiske strategier. En stortingsmelding er en rapport til Stortinget om drøfting av fremtidig politikk eller arbeid gjort på et spesifikt felt, og brukes når regjeringen ønsker å presentere saker for Stortinget uten forslag til vedtak (Stortinget, 2019). Stortingsmeldingene og behandlingen av dem blir ofte grunnlaget for en senere proposisjon, som brukes når Stortinget skal fatte bestemte vedtak (Stortinget, 2019). En strategi er ofte mer konkret og mindre detaljert enn en stortingsmelding. I tilfellet med tekstene jeg har valgt å bruke i denne studien, er stortingsmeldingene et større dokument enn strategiene. Dette har noe å si for blant annet innholdet i tekstene, hvor de i strategiene ikke går like dypt inn i problemstillingene ved at det er et mindre omfattende dokument. Det spiller også en rolle for antall treff på utsagn om kvalitet, hvor det naturligvis vil være et større antall treff i stortingsmeldingene på 142 og 103 sider enn strategiene på 36 og 54 sider.

Dokumentene er også skrevet av tre ulike regjeringer. *Stortingsmelding nr. 30* er skrevet av Kjell Magne Bondeviks andre regjering, bestående av Kristelig Folkeparti (KrF), Høyre (H) og Venstre (V) (Regjeringen, 2005). *Stortingsmelding nr. 11* er skrevet av Jens Stoltenbergs andre regjering, bestående av Arbeiderpartiet (Ap), Senterpartiet (Sp) og Sosialistisk Venstreparti (Sv) (Regjeringen, 2013). *Lærertiløftet* og *Lærerutdanning 2025* er skrevet av Solberg-regjeringen, som fra 2013 til 2018 besto av Høyre og Fremskrittspartiet (Frp) (Regjeringen,

2020). At dokumentene er utformet av tre forskjellige politiske regjeringer er også interessant når jeg skal se hvordan kvalitetsdiskursen konstrueres i tekstene.

4.1.2 Om lærerstudentenes offentlige uttalelser

Jeg har valgt å bruke offentlige uttalelser fra lærerstudenter som datamateriale av flere grunner. For det første vil jeg undersøke hvordan lærerstudentene ytrer seg om egen utdanning og fremtidig yrke i media. Når man velger å skrive en kronikk eller gå til diverse aviser eller nettsteder med en sak, er det ofte noe man er spesielt opptatt av. Ved å se på offentlige uttalelser i media vil jeg da kunne løfte frem saker som lærerstudenter brenner for. For det andre er ofte lærerstudenters offentlige uttalelser reaksjoner på politiske beslutninger som er gjort i skole og utdanning, og dermed svært interessant å undersøke når jeg først skal se på den politiske diskursen. For det tredje vil jeg kunne dekke et større geografisk område og få et større korpus av studentutsagn ved å bruke offentlige uttalelser enn hva jeg hadde hatt mulighet til ved for eksempel intervju.

Jeg har benyttet meg av flere metoder for å finne relevante avisartikler og kronikker hvor lærerstudentene ytrer sine meninger om kvalitet i skole og utdanning. Det første jeg gjorde var å søke etter datamateriale ved hjelp av *A-tekst*. *A-tekst* er det største digitale nyhetsarkivet i Norden, og inneholder nyheter fra trykte og digitale aviser, i tillegg til radio og TV (Retriever, 2020). I *A-tekst* gjorde jeg et åpent søk på «Lærerstudent», hvor alle kilder og alle datoer ble inkludert. Jeg har ikke valgt ut tekster fra noen bestemte aviser eller områder fordi jeg tenker at studentuttalelsene er viktige uavhengig av hvor i landet eller hvilken avis eller nettside de kommer fra. Derfor inneholder korpuset artikler fra mindre lokalaviser og store, nasjonale aviser. Jeg sorterte først treffene etter «mest relevante», og deretter etter «nyeste først». Dette gjorde jeg for å hente inn data fra både dagsaktuelle og eldre saker. På denne måten kan jeg se om lærerstudentenes konstruksjon av kvalitetsdiskursen har forandret seg med tiden, eller om de samme diskursene også kan identifiseres fra eldre studentutsagn.

Fra søket fra *A-tekst* valgte jeg ut 101 tekster som virket å være aktuelle for min studie. Deretter gikk jeg gjennom hver artikkel og luket ut de som ikke kunne brukes, for eksempel hvis det ikke var en lærerstudent som uttalte seg, men en professor ved en utdanningsinstitusjon, eller hvis det viste seg at de ikke var relevante for kvalitetsdiskursen. Av de 101 tekstene kunne 87

tekster tas inn i studien ved at disse sa noe om kvalitet i lærerutdanning og læreryrket fra en lærerstudents ståsted.

Jeg har også gjort søk i Google. Da har jeg brukt det samme søkeordet, «Lærerstudent» og valgt ut relevante artikler. Jeg har også inkludert andre søkeord, som for eksempel «Lærerstudent Studvest», eller «Lærerstudent Khrono», som er nettaviser hvor jeg vet at det skrives mye om lærerutdanning og skole. I disse Google-søkene valgte jeg ut syv relevante artikler som ble en del av datamaterialet. Etter å ha kategorisert artiklene etter mindre diskurser, gjorde jeg også søk i Google som inkluderte de aktuelle diskursene, som for eksempel «Lærerstudent praksis». I tillegg til disse søkene, har det også dukket opp relevante og dagsaktuelle artikler fra diverse nettaviser på for eksempel Facebook, uten at jeg bevisst har søkt etter data. Disse artiklene har jeg også tatt med i oppgaven. Til sammen endte jeg opp med et korpus på 99 artikler. Artiklene har et årsspenn på 20 år, fra 2000 til 2020. Artiklene er hentet fra 43 forskjellige aviser eller nettsider.

4.2 Kvalitetsdiskursen i den politiske diskursen

Etter å ha identifisert utsagn som sier noe om kvalitet i de politiske dokumentene, har jeg lest ut mindre diskurser som til sammen utgjør en større sammenvevd *kvalitetsdiskurs*. Metoden jeg brukte for å finne frem til disse mindre diskursene var å først finne alle utsagn hvor ordet «kvalitet» ble nevnt. Disse sa ikke så mye om hva som lå bak kvalitetsbegrepet, og jeg måtte derfor bruke andre utsagn i tillegg som forklarte noe om konteksten rundt utsagnene om kvalitet. Deretter sorterte jeg dem i et skjema etter hva utsagnene handlet om. Til slutt plukket jeg ut de kategoriene med flest utsagn i, som sto frem som de mest sentrale og regjerende diskursene i kvalitetsdiskursen.

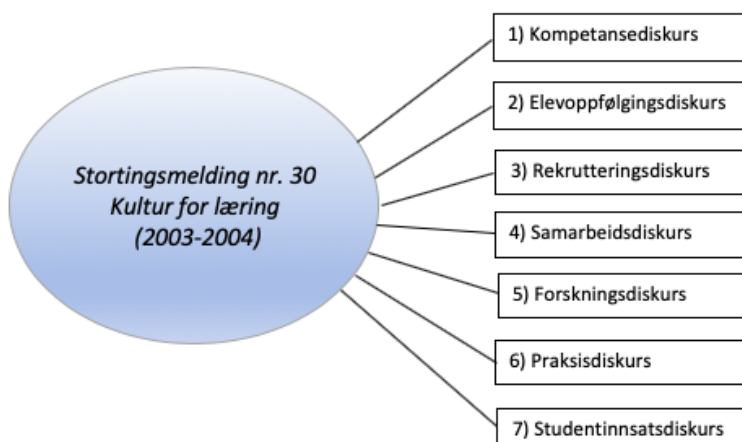
Jeg analyserte de fire dokumentene hver for seg og la merke til at kvalitetsdiskursen i den politiske diskursen stort sett konstruerer de samme diskursene om kvalitet. Det er dermed ikke sagt at representasjonen i diskursene er hegemoniske, og jeg vil derfor se på hvilke representasjoner som finnes i diskursene. Først vil jeg kort presentere hvilke diskurser som blir konstruert i kvalitetsdiskursen i de fire dokumentene. Etter jeg har presentert klassifiseringen av diskursene, vil jeg nærmere analysere innholdet i dem.

4.2.1 Kvalitetsdiskursen i *Stortingsmelding nr. 30* (2003–2004)

I *Stortingsmelding nr. 30* leste jeg ut seks sentrale diskurser, som ble konstruert av regularitet i utsagn om kvalitet. Diskursene er rangert etter antall utsagn, fra flest til færrest. Denne rangeringen velger jeg å kalle for et *diskurshierarki*, som viser politikernes prioriteringer i kvalitetsdiskursen. Jeg oppfatter diskursene med flest utsagn som de diskursene regjeringen er mest opptatt av, ved at disse utgjør større plass i dokumentet. Følgende diskurser blir konstruert i stortingsmeldingen:

- 1) Kompetansediskurs
- 2) Elevoppfølgingsdiskurs
- 3) Rekrutteringsdiskurs
- 4) Samarbeidsdiskurs
- 5) Forskningsdiskurs
- 6) Praksisdiskurs
- 7) Studentinnsatsdiskurs

For å synliggjøre kvalitetsdiskursen i *Stortingsmelding nr. 30*, har jeg utformet en modell (modell 1) som viser hva regjeringen definerer som kvalitet i skolen og i lærerutdanningen.



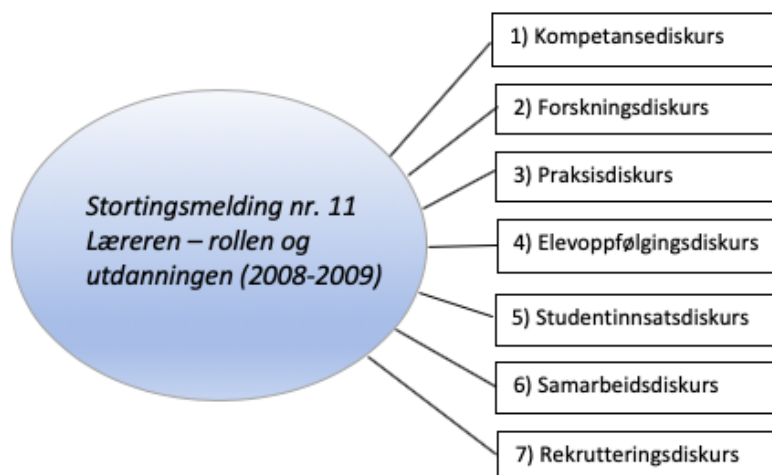
Modell 1: Kvalitetsdiskursen i Stortingsmelding nr. 30

4.2.2 Kvalitetsdiskursen i *Stortingsmelding nr. 11* (2008–2009)

I *Stortingsmelding nr. 11* konstrueres de samme diskursene, men med ulik rangering i hierarkiet:

- 1) Kompetansediskurs
- 2) Forskningsdiskurs
- 3) Praksisdiskurs
- 4) Elevoppfølgingsdiskurs
- 5) Studentinnsatsdiskurs
- 6) Samarbeidsdiskurs
- 7) Rekrutteringsdiskurs

Her kan vi se at kompetansediskursen fremdeles regjerer, men at *forskningsdiskursen* og *praksisdiskursen* har klatret opp i hierarkiet og *elevoppfølgingsdiskursen* og *rekrutteringsdiskursen* har falt ned som mindre regjerende diskurser, i forhold til modell 1.



Modell 2: Kvalitetsdiskursen i *Stortingsmelding nr. 11*

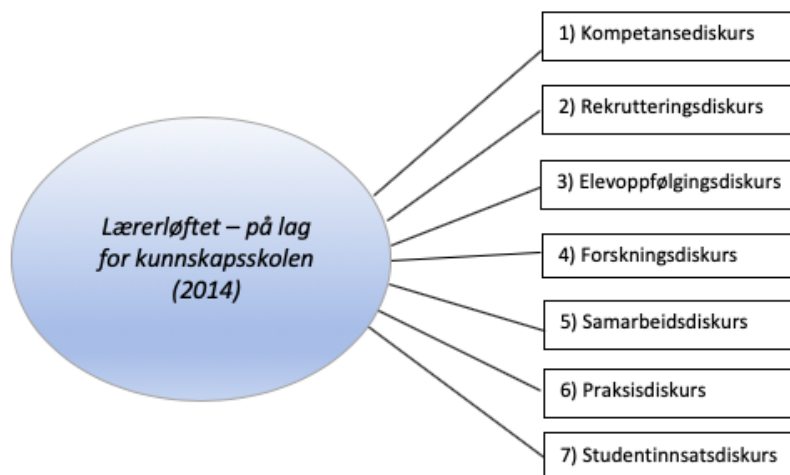
4.2.3 Kvalitetsdiskursen i *Lærerløftet*

I strategien om Lærerløftet kunne følgende diskurser leses ut:

- 1) Kompetansediskurs
- 2) Rekrutteringsdiskurs
- 3) Elevoppfølgingsdiskurs
- 4) Forskningsdiskurs
- 5) Samarbeidsdiskurs
- 6) Praksisdiskurs
- 7) Studentinnsatsdiskurs

I forhold til *Stortingsmelding nr. 11*, kan vi her se at de samme diskursene også konstrueres i *Lærerløftet*. Diskursene er rangert ulikt fra stortingsmeldingen fra 2009 til strategien fra 2014. Vi kan se i modell 3 at kompetansediskursen, i likhet med modell 1 og 2, er plassert på topp med flest utsagn om kvalitet, og utgjør dermed den regjerende diskursen.

Derimot er rekrutteringsdiskursen plassert som nummer to i motsetning til *Stortingsmelding nr. 11* hvor den er nummer syv. Forskningsdiskursen fremstår i *Lærerløftet* ikke som en like regjerende diskurs som i *Stortingsmelding nr. 11* ved at den her har falt to plasser. Dette kan tyde på at representasjonen i kvalitetsdiskursen kan være noe ulikt mellom de to dokumentene.

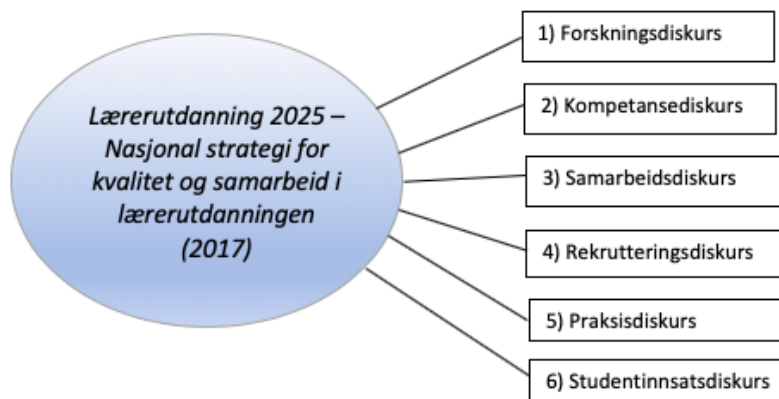


Modell 3: Kvalitetsdiskursen i Lærerløftet

4.2.4 Kvalitetsdiskursen i Lærerutdanning 2025

Følgende diskurser leses ut i kvalitetsdiskursen i *Lærerutdanning 2025*:

- 1) Forskningsdiskurs
- 2) Kompetansediskurs
- 3) Samarbeidsdiskurs
- 4) Rekrutteringsdiskurs
- 5) Praksisdiskurs
- 6) Studentinnsatsdiskurs



Modell 4: Kvalitetsdiskursen i Lærerutdanning 2025

I modell 4 kan vi se at elevoppfølgingsdiskursen ikke er representert i kvalitetsdiskursen i strategien om lærerutdanning. Dette er et interessant funn som jeg kommer til å studere nærmere senere i analysen. Bortsett fra dette, konstrueres de samme diskursene i *Lærerutdanning 2025* som i de andre dokumentene. Her er forskningsdiskursen den regjerende diskursen, etterfulgt av kompetansediskursen, som regjerer i alle de tre andre dokumentene.

Oppsummert viser modell 1–4 noen hovedpoeng: Det første poenget er at kompetansediskursen soleklart regjerer i den politiske kvalitetsdiskursen, basert på de fire dokumentene jeg nå har sett på. Det andre poenget er at forskningsdiskursen blir mer sentral med tiden. Dette viser modell 1, hvor forskningsdiskursen er rangert som nummer fem, og modell 4 hvor forskningsdiskursen er nummer én. Samtidig som kompetansediskursen regjerer og

forskningsdiskursen blir viktigere, blir elevoppfølgingsdiskursen mindre viktig i kvalitetsdiskursen. Dette er et tredje poeng jeg kommer til å studere nærmere videre i studien.

4.3 Politikernes diskursive kart

Jeg har nå sett på hvilke diskurser som konstrueres i kvalitetsdiskursen i de fire politiske dokumentene og vil videre se på hver enkelt diskurs og hva de ulike diskursene betyr. Disse diskursene utgjør politikernes diskursive kart.

4.3.1 Økt kompetanse for økt kvalitet – en kompetansediskurs

Kompetansediskursen rommer alle utsagn som sier noe om utdanning og kompetanse. *Kompetanse* rommer i denne sammenhengen elevenes kompetanse i skolen, lærernes fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse og forskningskompetansen til lærerstudentene og de ansatte i lærerutdanningsinstitusjonen. Som vi har sett, står kompetansediskursen sterkt i den politiske kvalitetsdiskursen i lærerutdanning og skole, basert på de fire dokumentene jeg har tatt utgangspunkt i.

Det uttrykkes et behov for høyere utdanning blant lærere i alle dokumentene. I *Stortingsmelding nr. 30* er videreutdanning for lærere den formen for høyere utdanning som i størst grad drøftes, ved at mange lærere mangler kompetanse i fagene de underviser i. femårig master er ikke et fokus i stortingsmeldingen fra 2004, annet enn at det har blitt innført på universitetene, men Kvalitetsutvalget legger frem et forslag om at det bør utarbeides mastertilbud for lærere i norsk, matematikk og engelsk. I *Stortingsmelding nr. 11* diskuteres masterutdanning for lærere, men hovedfokuset er på GLU-reformen. I *Lærerløftet* legges det frem som et tiltak at lærerutdanningene skal omgjøres til femårige masterutdanninger fra 2017, og i *Lærerutdanning 2025* er tiltaket tredd i kraft. Å øke lærernes kompetanse i form av høyere utdanning er altså sentralt i alle de politiske dokumentene.

Ved et ønske om at lærerne skal ha høyere utdanning i form av masterutdanning og videreutdanning, uttrykkes det samtidig et ønske om at lærernes kompetanse må forbedres. Dette kan ses på som en problemkonstruksjon, slik Bacchi (2012) forklarer. At lærernes kompetanse må forbedres, konstruerer et problem om lærernes nåværende kompetanse, og ut ifra dette «problemet» lages det tiltak som skal løse eller forbedre problemet.

I *Stortingsmelding nr. 30* fra 2004 viser regjeringen til, som nevnt, at mange lærere mangler formell kompetanse i sine undervisningsfag. I henhold til lærernes kompetanse står det også i stortingsmeldingen *Kultur for læring* at lærere må ha kompetanse til å møte «kunnskapssamfunnet» og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. I tillegg vektlegges kompetanse om tilpasset opplæring, tilrettelegging for elevene og spesialundervisning i dette dokumentet. I stortingsmeldingen fra 2009 fokuseres det, som nevnt, på å differensiere lærerutdanningen, som tidligere har vært basert på hele grunnskolen (1–10). Ved GLU-reformen poengterer regjeringen at «[i] lærerutdanning rettet inn mot de yngste elevene er det viktig at læreren har bred og relevant kompetanse med vekt på grunnleggende ferdigheter. Lærernes evne til å se elevene og sette inn de riktige virkemidlene tidlig vil være avgjørende» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 9). Det vektlegges større faglig fordypning i utdanningen rettet mot de eldre elevene (5–10). I stortingsmeldingen er kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og god og tilpasset opplæring tidlig i opplæringsløpet sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2009). I *Lærerløftet* utgjør lærernes kompetanse en stor del av dokumentet. Et av målene i denne strategien er «faglig sterke lærere» og det hevdes at «[n]økkelen til å løfte kunnskapen blant elevene er å satse på lærernes kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2014b, s. 10). Et av tiltakene regjeringen ønsker å innføre i *Lærerløftet* er å stille krav om at alle lærere i grunnskolen som underviser i matematikk, engelsk, norsk, samisk og norsk tegnspråk skal ha relevant kompetanse. Kunnskapsdepartementet (2014) understreker i strategien at bred pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse er like viktig som fagkunnskap: «I tillegg til solide fagkunnskaper har en god lærer evne til å formidle faget på en god måte. En god lærer tilpasser opplæringen til ulike elever og situasjoner slik at alle elever opplever mestring og inkludering» (s. 16). Det nevnes også at en god lærer skal ha «[...] innsikt i vitenskapelige metoder og kan forså og ta i bruk relevant forskning» (Kunnskapsdepartementet, 2014b, s. 16). I *Lærerutdanning 2025* står det ikke noe særlig om lærerens kompetanse, bortsett fra at lærerne skal ha god profesjonsfaglig digital kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Generelt kan vi her se at Kunnskapsdepartementet, naturligvis, er opptatt av kunnskap i skolen, og konstruerer en subjektposisjon for samfunnet og skolen som «kunnskapssamfunnet» i stortingsmeldingen fra 2004, og «kunnskapsskolen» i strategien fra 2014, som jo har navnet *Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen*. Disse subjektposisjonene påvirker hvilket fokus

samfunnet og skolen skal ha ved at kunnskap som grunnleggende ferdigheter vektlegges. Hva betyr dette fokuset i forhold til andre fokus, som elevenes sosiale, emosjonelle og utviklingspsykologiske trekk? Jeg lar dette spørsmålet «henge litt i luften» inntil videre, og ser det videre i sammenheng med hvordan kompetansediskursen konstrueres i kvalitetsdiskursen hos lærerstudentene.

En annen problemkonstruksjon som kan identifiseres er at fag- og forskningskompetansen til fagpersonalet i lærerutdanningsinstitusjonen ikke er god nok og må forbedres, ifølge Kunnskapsdepartementet. Dette gjelder alle dokumentene, bortsett fra stortingsmeldingen fra 2004 hvor dette punktet ikke blir nevnt. I *Stortingsmelding nr. 11* hevdes det at: «Dersom lærerutdanningsinstitusjonene skal nå de krevende målene som er satt for kvalitet i utdanning og forskning, er det nødvendig med en raskere økning i antall fagpersoner med høy og relevant fagkompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 25). I strategien om *Lærerløftet* fra 2014 kreves det av NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) at «[...] minimum halvparten av fagpersonellet tilknyttet masterdelen av grunnskolelærerutdanningene, må ha førstekompetanse som førstelektor, førsteamanuensis, dosent eller professor» (Kunnskapsdepartementet, 2014b, s. 43). Dette kravet hevdes å være en utfordring å følge for mange av lærerutdanningsinstitusjonene. I *Lærerutdanning 2025* uttrykker det også at kompetansenivået i lærerutdanningsinstitusjonene må økes, og det hevdes at «[k]valiteten på norske lærerutdanninger avhenger i høy grad av kompetansen til de som arbeider der [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). I strategien fra 2017 er forskningskompetansen sentral, og det arbeides med å heve FoU-kompetansen i fagpersonalet. Fag- og forskningskompetansen til lærerutdannerne er sentral i kompetansediskursen og dermed viktig for kvaliteten i lærerutdanningen.

Til slutt er elevens kompetanse relevant i kompetansediskursen. Det uttrykkes et behov for å øke elevenes kompetanse i alle dokumentene. I stortingsmeldingen *Kultur for læring* hevdes det at; «[...] en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 7). I denne meldingen legges det også frem at de første nasjonale prøvene skal gjennomføres våren 2004 for å kartlegge elevenes kompetanse. I *Stortingsmelding nr. 11* hevdes det at «[i]nternasjonale undersøkelser viser at elevenes faglige kompetanse må styrkes» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 10). I *Lærerløftet* viser de til elevundersøkelsene som sier at de fleste elevene trives godt, og at det i de siste årene har vært

en positiv utvikling i skolens læringsmiljø. Likevel hevdes det at det er noen klare utfordringer i skolen når det gjelder elevenes kompetanse. Utfordringene som nevnes er blant annet at norske elever presterer omtrent som gjennomsnittet i OECD-området i matematikk, naturfag og lesing. Mange norske elever er på de laveste nivåene i matematikk, og det er få norske elever i toppsjiktet. Norske elever har også lav motivasjon i matematikk, sammenlignet med andre land. En utfordring er også at det er for store variasjoner i elevenes resultater mellom skoler, kommuner og fylker, og mellom sosial bakgrunn, norskferdigheter og kjønn (Kunnskapsdepartementet, 2014b). I strategien fra 2017 blir eleven i liten grad nevnt, men regjeringen har som mål å utarbeide en IKT-strategi for grunnsopplæringen som skal ha som hovedmål: «[...] at elevene skal ha digitale ferdigheter som gjør dem i stand til å lykkes i videre utdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse, og at IKT skal utnyttes bedre i organiseringen og gjennomføringen av opplæringen for å øke elevenes læringsutbytte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 32). Den dominerende representasjonen når det gjelder elevenes kompetanse, er at den ikke er god nok og at det her trengs et kunnskapsløft. Dette er også den dominerende representasjonen generelt i kompetansediskursen. Kompetansen i utdanningsinstitusjonen og i skolen konstrueres som et problem, og må forbedres, ifølge Kunnskapsdepartementet i alle dokumentene.

4.3.2 Forskning som en nøkkel til kvalitet – en forskningsdiskurs

Forskningsdiskursen er én av de regjerende diskursene i politikernes diskurshierarki. Den er særlig fremtredende i *Lærerutdanning 2025* fra 2017 og i *Stortingsmelding nr. 11* fra 2009. Forskningsdiskursen er en av de mindre regjerende diskursene i stortingsmeldingen fra 2004, men den er til stede. Det nevnes blant annet i stortingsmeldingen fra 2004 at nasjonal og internasjonal utdanningsforskning i større grad må bli en del av kunnskapsgrunnet for lærerutdanningen og at Kunnskapsdepartementet skal bidra til en sterkere og mer målrettet satsing på praksisrettet forsknings- og utviklingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2004). I stortingsmeldingen *Læreren – rollen og utdanningen* er et av de kvalitetshevende tiltakene som, ifølge regjeringen, vil gjøre skolen og lærerutdanningen enda bedre, mer relevant FoU (Forskning og utviklingsarbeid) i grunnsopplæring og lærerutdanning.

Forskningsdiskursen er mindre fremtredende i *Lærersløftet*, men det hevdes at en god lærer, blant annet, skal være kjent med oppdatert relevant fagstoff innenfor sitt fag og innenfor utdanningsforskning. Regjeringen vil også at lærerutdanningen i større grad skal bli forskningsbasert ved innføringen av masterutdanning som hovedmodell for lærerutdanningene

(Kunnskapsdepartementet, 2014b). I *Lærerutdanning 2025* beskrives forskning og utviklingsarbeid (FoU) som en nøkkel til kvalitetsutvikling i lærerutdanningene og skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Politikerne er i alle dokumentene enige i at forskning er viktig for kvaliteten i lærerutdanningen og skolen, men i varierende grad. Om vi ser på modell 1–4, kan vi se at forskningsdiskursen er nummer 5 i *Stortingsmelding nr. 30*, nummer 2 i *Stortingsmelding nr. 11*, nummer 4 i *Lærerløftet* og nummer 1 i *Lærerutdanning 2025*. Ut ifra rangeringen av forskningsdiskursen i modellene, kan vi se at denne diskursen har tredd frem som en mer sentral diskurs i løpet av årene. Dette kan bekreftes av Afdal og Spernes (2018), som i sin studie skriver at oppfordringen til en forskningsbasert lærerutdanning har økt det siste tiåret. Økt fokus på forskningsbasert lærerutdanning gjelder ikke bare i Norge, men er en internasjonal trend (Afdal & Spernes, 2018).

«Begrepet forskningsbasert utdanning er uklart og blir tillagt ulikt meningsinnhold. Dermed er det også uklart hva man mener med at lærerutdanningen skal være forskningsbasert» skriver Vågan og Kyvik (2014, s. 21) i *Bedre Skole. Hvilken forskning er det som skal forbedre kvaliteten i lærerutdanningen og skolen?* I strategien *Lærerutdanning 2025* (2017) står det blant annet at undervisningen på lærerutdanningen skal være basert på forskning av høy kvalitet, og med relevans for lærerprofesjonen, og at forskningsbasert lærerutdanning blant annet innebærer «[...] at undervisningen og læremidlene bygger på nyere nasjonal og internasjonal forskning innenfor fagene, pedagogikken, didaktikken og praksisopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det står også skrevet at studentene på masternivå skal bli bedre rustet til å etterspørre og bruke forskningsbasert kunnskap, og at masteroppgavene i GLU vil gi økte muligheter for mer og bedre forskning i lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskningen skal altså være tett knyttet opp mot pedagogikkfaget og til praksis i skolen, som trolig vil gi en relevant forskningsbasert lærerutdanning, men man kan også stille spørsmål ved *hvordan* forskningen vil bli relevant og hvilke aktører den forskningsbaserte lærerutdanningen gagnar. Vil det gagne «kunnskapssamfunnet» og «kunnskapsskolen», eller vil det gagne elevenes trivsel og psykologiske utvikling? Vågan og Kyvik (2014) stiller også spørsmål om hvor interessert lærerne er i å ha en mer forskningsbasert utdanning, og hevder at flertallet av nyutdannede lærere i stedet etterlyser en mer praktisk orientert utdanning. At kvaliteten på yrkesutøvelsen vil bli bedre er en av hovedbegrunnelsene for å drive med forskningsbasert utdanning; «Ved å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og innsikt om forskning og hvordan dette kan komme til nytte i profesjonell praksis, vil profesjonsutøverne gjøre en bedre jobb enn de ellers ville ha

gjort» (Vågan & Kyvik, 2014, s. 24). Samtidig hevder Vågan og Kyvik (2014) at det finnes lite kunnskap om den forskningsbaserte lærerutdanningens betydning for lærerstudentenes fremtidige yrkesutøvelse, og på hvilke måter forskningsinnslaget i utdanningen kommer til nytte i utøvelsen av læreryrket. En grunn til at det er mangel på slike studier, er at det er krevende å undersøke effekten av forskningsbasert utdanning på yrkesutøvelsen (Vågan & Kyvik, 2014). I undersøkelsen til Vågan og Kyvik (2014) av allmennlærere tre år etter endt utdanning oppgir 64 prosent at de ville hatt større vekt på praktisk fagkunnskap i utdanningen, og 50 prosent oppgir at de ville hatt større vekt på praksisopplæring. Kun 8 prosent av grunnskolelærerne mente at utdanningen burde gitt mer trening i å skrive bacheloroppgave, og mellom 4 og 7 prosent mente at utdanningen i større grad burde lagt vekt på forskning og utviklingsarbeid, forskningsforståelse, forskningsmetode og vitenskapsteori. Når dette er sagt, er det viktig å understreke at denne studien er av allmennlærerutdanningen og at det dermed kan stilles spørsmål hvor relevant studien er for den nye grunnskolelærerutdanningen og for lærerutdanningen på masternivå. Samtidig, viser også funn fra flere studier blant annet funn fra min egen masterstudie som vi kommer til å se senere i oppgaven, samt Espedal (2017), at lærerstudenter verdsetter praktisk kompetanse. Dette poengterer også Vågan og Kyvik (2014) i sin studie:

[...] Når to tredjedeler av allmennlærerne tre år etter endt utdanning oppgir at de ville ha foretrukket en mye større vektlegging av praktisk fagkunnskap i studiet, og bare et lite mindretall ville lagt tilsvarende mye vekt på FoU, bør dette gi grunn til refleksjon blant politikere, forskere og lærerutdannere over hvor stor forskningskomponenten bør være, og ikke minst hva denne bør inneholde, for å heve lærerstudentenes sluttkompetanse før de begynner å undervise i grunnskolen. (s. 25).

I rapporten *Om lærerrollen* skriver ekspertgruppa at en forskningsbasering av utdanningen skal bidra til å gi lærerne kompetanse og myndighet til å arbeide forsknings og erfaringsbasert, i tillegg til å kunne vurdere og reflektere over forskningsresultater og metoder. Dette skal bidra til at lærerne bygger sitt pedagogiske skjønn på oppdatert forskning og til at lærere også kan bidra til å gjennomføre forskningsprosjekter ved behov (Dahl, 2016). Ekspertgruppa om lærerrollen, ved Dahl (2016), hevder det er tydelig, basert på sitater fra diverse stortingsmeldinger og strategier (f.eks. *Stortingsmelding nr. 11* og *Lærerløftet*), at synet på forskning og på bruk av forskning som legges til grunn for lærerutdanningen, *ikke* er et snevert instrumentelt syn. Med dette menes at forskningsbaseringen er ment å være praksisnær og relevant for læreryrket. I rapporten nevnes det også at følgegruppa for grunnskolelærerutdanningene omtaler forskningsbaseringen av utdanningene som et av de mest

vellykkede grepene ved GLU-reformen, men at institusjonene fortsatt må styrke arbeidet (Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma, i Dahl, 2016).

4.3.3 Å rekruttere de beste – en rekrutteringsdiskurs

Rekruttering av studenter til lærerstudiet og lærere til læreryrket er et gjennomgående tema i alle fire dokumentene. I tillegg snakkes det om hvordan man kan få flere lærerstudenter til å fullføre studiet og hvordan man kan beholde lærerne i yrket. Et sentralt punkt i rekrutteringsdiskursen er opptakskrav for å komme inn på lærerstudiet.

I stortingsmeldingen fra 2004 hevdes følgende: «I motsetning til de fleste andre vestlige land har ikke Norge lærermangel» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 16). I meldingen hevdes det også at det er et overskudd av kandidater fra lærerutdanningene, men at dette kan bli snudd til et underskudd. Det uttrykkes derimot et ønske om flere menn og personer med innvandrerbakgrunn til lærerutdanningene for at elevene skal få ulike rollemodeller i skolen. Bedre rekruttering til læreryrket og til lærerutdanningene er et av de kvalitetshevende tiltakene som legges frem i *Stortingsmelding nr. 11*. Det uttrykkes i meldingen at det nå er flere lærerutdanningsinstitusjoner som sliter med å rekruttere lærerstudenter, og at det er et voksende behov for flere lærere ute i skolen. Regjeringen har dermed i denne meldingen tatt initiativ til å sette i gang en rekrutteringskampanje. At Norge ikke har lærermangel, som i stortingsmeldingen fra 2004, er altså ikke like aktuelt fra 2009. I de to strategiene fra 2014 og 2017 vises det også til et sterkt behov for flere lærerstudenter og flere lærere.

Viktigheten av at barna skal ha gode rollemodeller med flerkulturell bakgrunn i skolen, poengteres også i *Stortingsmelding nr. 11*, og er en del av regjeringens rekrutteringskampanje. I *Lærerloftet* skriver regjeringen at skjevrekuttering er en utfordring og at det må jobbes for å rekruttere flere menn til lærerutdanningen og grunnskolen, spesielt på de lave trinnene. I *Lærerutdanning 2025* er det et mål at rekrutteringen skal bidra til en jevnere kjønnsbalanse og et større mangfold blant lærerstudentene som i større grad gjenspeiler samfunnet. Regjeringen er i alle dokumentene enig i at man må få til å rekruttere et større mangfold av lærerstudenter til lærerutdanningen. Dette er en representasjon med hegemoni i rekrutteringsdiskursen.

Opptakskrav til lærerstudiet diskuteres i alle dokumentene. I meldingen fra 2004 poengteres det at: «[g]ode faglige kvalifikasjoner er nødvendige, men ikke tilstrekkelige forutsetninger for å bli en god lærer» (s. 97). I denne sammenhengen vurderes det å innføre opptaksprøver for å

kunne vurdere søkerens faglige, pedagogiske og sosiale kompetanse. Det konkluderes derimot med at dette vil kreve for mye ressurser og at det vil være en bedre løsning å innføre karakterkrav for å sikre godt kvalifiserte søkere; «[...] for eksempel minimumskarakterer for enkelte fag eller gjennomsnittskarakterer for noen, eventuelt alle fag» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 97). Kravet om å ha minimum karakteren 3 i matematikk ble innført i 2005. I *Stortingsmelding nr. 11* vurderer departementet igjen å skjerpe opptakskravene ytterligere, men kommer frem til at det ikke vil være formålstjenlig nå. I *Lærerløftet* legger regjeringen frem at de vil skjerpe opptakskravet i matematikk fra karakteren 3 til 4. Dette blir gjeldende fra 2016. Kunnskapsdepartementet (2014) i *Lærerløftet* mener det er en utfordring at lærerutdanningen ikke klarer å tiltrekke seg flere av de best kvalifiserte studentene. Regjeringen mener det er vesentlig *hvilke* studenter som rekrutteres til lærerutdanningen og vil derfor skjerpe opptakskravene (Kunnskapsdepartementet, 2014b). Hvilke studenter som søker lærerutdanning er også viktig for regjeringen i *Lærerutdanning 2025*: «Lærerutdanningenes attraktivitet og prestisje påvirker også hvem som søker seg til læreryrket» (s. 5).

Diskursen om opptakskrav inneholder en dominerende representasjon som handler om at regjeringen vil øke kravene for å komme inn på lærerstudiet, og en alternativ representasjon hvor regjeringen mener det ikke er formålstjenlig å øke kravene med tanke på rekruttering.

Ved å innføre høyere opptakskrav for å komme inn på lærerstudiet, konstruerer politikerne en forestilling om at de nåværende lærerstudentene er et problem. Her kan vi altså tydelig se en problemkonstruksjon, slik Bacchi (2012) beskriver i sin studie. Ønsket om å rekruttere flere menn og personer med innvandrerbakgrunn til læreryrket, samtidig som opptakskravene øker, vil bli diskutert i kapittel 5.1.2.

4.3.4 Kvalitetsløft i praksisopplæringen – en praksisdiskurs

At det er et behov for å styrke kvaliteten på praksisopplæringen og legge til rette for en bedre sammenheng mellom teori og praksis er en diskurs i alle dokumentene. Regjeringen skriver i *Stortingsmelding nr. 30* at det er et uavklart forhold mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis i allmennlærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2004). I *Stortingsmelding nr. 11* hevdes det at hovedutfordringen i praksisopplæringen er mangel på nasjonale kvalitetskrav og at det er svak kopling til teorifagene i utdanningen. Det poengteres at det ikke er omfanget av

praksisopplæringen som må forbedres, men først og fremst kvaliteten og sammenhengen mellom praksis og andre deler av studiet (Kunnskapsdepartementet, 2009). I *Lærerløftet* (2014) legges lærerstudentenes praksisopplæring frem som svakhet i lærerutdanningen: «[...] [D]et er et stort forbedringspotensial i lærerutdanningene når det gjelder sammenhengen mellom teoriundervisningen og praksisopplæringen» (s. 18).

Behovet for bedre sammenheng mellom teori og praksisopplæring legges også frem i strategien fra 2017, men her fokuseres det også i stor grad på at praksisopplæringen i større grad skal bygge på nasjonal og internasjonal forskning. Det poengteres at det også er viktig å anerkjenne verdien av systematisert erfaringsbasert kompetanse. Regjeringen vil i denne strategien jobbe for å etablere lærerutdanningsskoler som skal sikre høy kvalitet i praksisopplæringen. I lærerutdanningsskolene skal forholdene være spesielt tilrettelagt for: «[...] FoU-basert («klinisk») praksisopplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det vil være et fagmiljø av kvalifiserte praksislærere som samarbeider tett med lærerutdannere fra lærerutdanningsinstitusjonene i lærerutdanningsskolene.

Kvaliteten på praksisopplæringen og koblingen mellom teori og praksis er en tydelig problemkonstruksjon i alle de politiske dokumentene i mitt diskursanalytiske arkiv, og representasjonen har hegemoni i praksisdiskursen i den politiske diskursen. Problemkonstruksjonen om svak kobling mellom teori og praksis i lærerutdanningen er en fremtredende diskurs i den politiske diskursen, som vi har sett, men også hos lærerstudentene og i forskning på lærerstudiet. Lærerstudentenes konstruksjon av praksisdiskursen vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.6.4, men jeg vil i dette delkapittelet kort legge frem en relevant studie av Ulvik, Helleve og Smith (2017). I studien undersøkte forskerne hvordan praksis kunne bidra til kobling mellom teori og praksis, mellom undervisning på campus og skolepraksis, og gjennom det fremme lærerstudenters profesjonelle kunnskap (Ulvik, Helleve & Smith, 2017). Funnene i studien viser at det lærerstudentene lærer i praksis ikke bør tas for gitt, og at praksisopplæringen bør anerkjennes som en viktig del av lærerutdanningen. I studien vises det også at studentene opplever store forskjeller mellom arbeidsplassene knyttet til holdninger, støtte, fasiliteter, veiledning og muligheter for å lære av erfaringer. Derfor bør praksisopplæringen, som en viktig del av studiet, ikke overlates til tilfeldighetene, men ha et bindende rammeverk som i større grad kan gi kvalitet på veiledningen og arbeidsforholdene i lærerstudentenes skolepraksis (Ulvik et al., 2017). I studien virker det som å være en dominerende representasjon blant lærerstudentene at teori er nødvendig, men ikke tilstrekkelig,

og at praksisopplæringen oppleves som det viktigste man har i lærerstudiet (Ulvik et al., 2017). I en annen studie av Ulvik, Helleve og Smith (2018), basert på studien fra 2017, skriver de følgende:

Selv om lærerstudenter kan hevde at det er i praksis de lærer mest, er det i rammeplanene for lærerutdanningene ingen krav til innhold og veiledning i praksis, bare til omgang. Dette kan tolkes som at praksis ses på som et gode i seg selv. Utbyttet synet å bli tatt for gitt. (Ulvik, Helleve & Smith, 2018, s. 68).

Siden praksis er en så viktig del av studiet og lærerstudentenes utvikling som profesjonelle lærere, er det viktig å sikre god kvalitet i praksisopplæringen, og en sterkere kobling mellom teori og praksis, slik Kunnskapsdepartementet etterlyser.

4.3.5 Fra individuell lærer til team – en samarbeidsdiskurs

Samarbeid er noe som trolig har blitt viktigere i læreryrket og utdanningen med tiden. I læreryrket i dag samarbeider alle lærere i «team» og man står sjeldent alene. Det har ikke alltid vært slik, og i *Stortingsmelding nr. 30* (2004), etterlyses mer samarbeid mellom lærere for å øke kvaliteten i skolen. I meldingen vises det til et forsøk initiert av Kunnskapsdepartementet med alternative arbeidstidsordninger. Forsøket viste at teamorganisering som samarbeidsform bidro til positive endringer i arbeidsformer og til å fordele gleder og byrder ved arbeidet på en bedre måte (s. 28). I meldingen hevdes det også at skoler med godt lærersamarbeid også har bedre atferd, fordi lærerne utveksler informasjon og søker hjelp når de har problemer, og samarbeider om gode løsninger. Et godt skole-hjem-samarbeid er også viktig for kvaliteten i skolen fordi det er et viktig bidrag til å støtte opp om den læringsprosessen som skal foregå i skolen, ifølge regjeringen. I *Stortingsmelding nr. 30* foreslår departementet at samarbeid mellom hjem og skole skal inngå i det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering.

I *Stortingsmelding nr. 11* (2009) ønsker regjeringen å heve kvaliteten i den fireårige grunnskolelærerutdanningen ved å blant annet utvikle en god samarbeidsstruktur mellom utdanningsinstitusjonene. Meldingen hevder at skolen som lærende organisasjon er i utvikling og at det dermed stilles større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lærere og til samarbeid lærere imellom. Godt samarbeid i lærerkollegiet og i nettverk med lærere fra andre skoler er med på å styrke lærernes profesjonelle utvikling, ifølge regjeringen i *Lærerløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2014b): «Regjeringen vil bidra til at alle skoler er lærende

organisasjoner der kollegaene i fellesskap og i samarbeid mestrer utfordringer, evaluerer egen praksis og endrer og videreutvikler opplæringen når det er nødvendig» (s. 30).

Lærerutdanning 2025 er en strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanning og samarbeidsdiskursen er naturligvis sentral i dette dokumentet. Et av hovedmålene i strategien er å få til et «[s]tabilt og gjensidig utviklende samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene, barnehagesektoren og skolesektoren» (s. 8). I strategien hevdes det at «[l]ærere er avhengige av en solid, forskningsbasert kompetanse og løpende faglig samarbeid i et profesjonsfellesskap for å kunne treffe begrunnede valg i de situasjonene de møter i barnehager og skoler» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Som vi kan se i modell 1–4, har samarbeidsdiskursen rykket opp i diskurshierarkiet og blitt en mer fremtredende diskurs. Dette viser at samarbeid i skolen er blitt viktigere for kvaliteten i skolen og lærerutdanningen med tiden. Hvis vi skal se på samarbeidsdiskursen med et kritisk blikk: Konstrueres den enkelte lærer som et problem ved at team-arbeid har blitt mer sentralt i skolen? På den ene siden har vi sett at samarbeid mellom lærere har ført til positive endringer i skolen, blant annet ved at men ikke står alene i vanskelige situasjoner. På den andre siden kan vi stille spørsmål om det er noe ideologisk med samarbeid? At den enkelte lærer aldri står alene i en situasjon, gir arbeidsgiver mer innsyn, og dermed mer makt over arbeidet til lærerne. Samtidig som dette maktforholdet kan ses på med kritiske briller, kan det også ses på som en betryggende form for makt ved at den enkelte lærers arbeid blir kvalitetssikret.

4.3.6 Eleven som birolle eller hovedrolle? – en elevoppfølgingsdiskurs

Elevoppfølgingsdiskursen er den diskursen som i størst grad varierer mellom dokumentene, med tanke på prioritering. I *Stortingsmelding nr. 30* (2004) er den nummer 2 i diskurshierarkiet, altså en svært regjerende diskurs. I stortingsmeldingen *Læreren – Rollen og utdanningen* (2006) er elevoppfølgingsdiskursen nummer 4 i hierarkiet. I *Lærerløftet* (2014) er den nummer 3, mens den i *Lærerutdanning 2025* ikke er en del av kvalitetsdiskursen.

Elevoppfølgingsdiskursen rommer utsagn som sier noe om hvordan barnas trivsel og tilpasset opplæring til hver enkelt elev kan øke kvaliteten i skolen. I *Stortingsmelding nr. 30* (2004) viser evalueringer av Reform 97 at regjeringen ikke har lyktes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Tilpasset opplæring blir dermed et tydelig fokus i denne

meldingen. Kunnskapsdepartementet (2004) mener at: «[d]en enkelte skal møtes på sine egne vilkår og utfordres gjennom oppgaver, arbeidsmåter og samværsformer som gir rom for positive erfaringer, utvikling av selvtillit og tro på egne evner» (s. 12). At skolen må inkludere det flerkulturelle samfunnet på en god måte kommer også med i meldingen. Det store mangfoldet i elevmassen blir beskrevet som en ressurs, og en forutsetning for å utnytte denne ressursen på en positiv måte er, ifølge regjeringen (2004): «[...] at skolen evner å gi alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, de samme mulighetene til å utvikle sine evner og talenter. Skolen må i større grad legge vekt på elevers likeverd» (s. 24). Bortsett fra kompetansediskursen, er elevoppfølgingsdiskursen med vekt på tilpasset opplæring, den regjerende diskursen i *Stortingsmelding nr. 30 – Kultur for læring*.

Om vi ser på modell 2, er elevoppfølgingsdiskursen mindre fremtredende i *Stortingsmelding nr. 11* (2009), men den er helt klart tilstede. Hele meldingen starter med: «Elevene er de viktigste i skolen» (s. 9). Med dette signaliserer departementet i stortingsmeldingen at eleven er sentral for kvaliteten i skolen. «God og tilpasset opplæring tidlig i opplæringsløpet og kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og skoleledere er sentralt for regjeringens utdanningspolitikk» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 9). I *Lærerløftet* (2014) skriver regjeringen: «En god lærer tilpasser opplæringen til ulike elever og situasjoner slik at alle elever opplever mestring og inkludering» (s. 16). I modell 3, som viser kvalitetsdiskursen i *Lærerløftet* (2014), er elevoppfølgingsdiskursen rangert som nummer tre.

Det er interessant at elevoppfølgingsdiskursen ikke konstrueres i *Lærerutdanning 2025* (2017). I motsetning til de andre dokumentene, handler denne strategien om lærerutdanningen og i liten grad om skolen. Likevel er eleven svært sentral når det gjelder lærerstudenters og lærerutdanneres kunnskap ved at de kommer til å være hovedaktøren i deres fremtidige yrke. Derfor finner jeg det interessant at denne diskursen ikke er tilstede i et dokument som handler om kvalitet i lærerutdanningen.

Dokumentenes forsider (bilde 1–4) kan illustrere poenget om at elevdiskursen ikke konstrueres i *Lærerutdanning 2025*. Om vi ser på forsidebildene, kan vi se at de tre første dokumentene har bilder som omhandler eleven, mens bilde 4 viser studenter som tar notater i en forelesningssal.



Bilde 1: Forsiden til Stortingsmelding nr. 30. Fra «Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring», av Kunnskapsdepartementet, 2004.

Bilde 2: Forsiden til Stortingsmelding nr. 11. Fra: «Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) Læreren: Rollen og utdanningen», av Kunnskapsdepartementet, 2009.

Bilde 3: Forsiden til Lærerløftet. Fra «Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen», av Kunnskapsdepartementet, 2014

Bilde 4: Forsiden til Lærerutdanning 2025. Fra: «Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene», av Kunnskapsdepartementet, 2017.

I *Lærerløftet* (bilde 3) ser vi en elev på sin første skoledag. Resten av de 12 bildene i dokumentet viser faktisk kun elever som sitter ved en pult og arbeider, eller holder en Power Point-presentasjon, og lærerstudenter i en forelesningssal. Under har jeg tatt med noen eksempler (bilde 5–7).



Bilde 5. Fra: «Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen», av Kunnskapsdepartementet, 2014. s. 9.

Bilde 6. Fra: «Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen», av Kunnskapsdepartementet, 2014. s. 15.

Bilde 7. Fra: «Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen», av Kunnskapsdepartementet, 2014. s. 41.

Selv om elevoppfølgingsdiskursen rangeres som nummer 3 i kvalitetsdiskursen i *Lærerløftet*, illustrerer bildebruken i strategien fokuset på «Kunnskapsskolen». Bildene viser kun arbeid

med teoretiske fag, hvor arbeidsmetoden er å arbeide i bok og svare på spørsmål i plenum ved å rekke opp en hånd. De praktiske og kreative fagene er ingen sted å se, og heller ingen form for lek. Bilde 7 viser også en teoretisk side av lærerutdanningen fra en forelesningssal, i likhet med forsidebildet (bilde 4) til *Lærerutdanning 2025* (2017).

4.3.7 «De late lærerstudentene» – en studentinnsatsdiskurs

Til slutt har vi studentinnsatsdiskursen som konstrueres i alle dokumentene. Vi kan si at denne diskursen har hegemoni ved at regjeringen i alle dokumentene er enige i at lærerstudentene må settes høyere og tydeligere krav til og arbeide mer med studiene. Dette er én av de mindre regjerende diskursene ved at den har færrest utsagn i de fleste dokumentene, men politikerne legger ikke skjul på at lærerstudentenes innsats må forbedres.

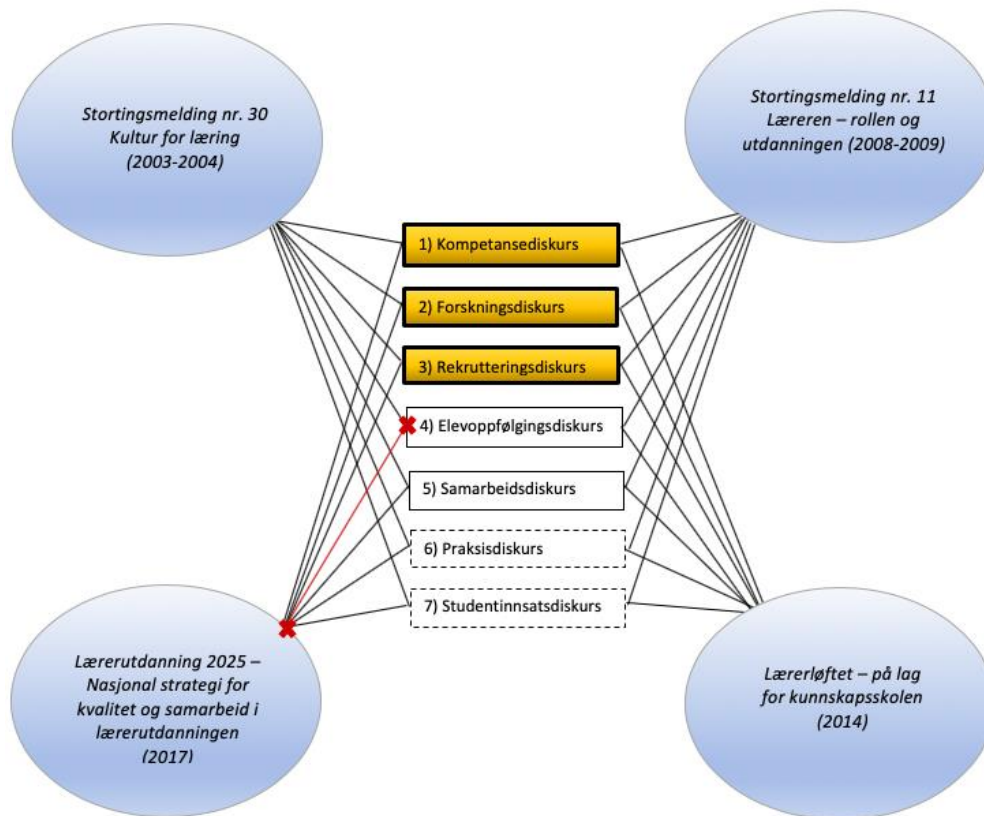
Studentinnsatsdiskursen har svært få utsagn i *Stortingsmelding nr. 30*, men jeg valgte å ta den med likevel. I meldingen hevdes det at; «[...] det er et svakt begynnernivå i matematikk ved høyere utdanning – spesielt i lærerutdanningen» (s. 46). I *Stortingsmelding nr. 11* (2009) skriver regjeringen at flere undersøkelser viser at lærerstudentenes studieinnsats og motivasjon er for lav. Studentene opplever at det ikke stilles tilstrekkelig krav til dem. I *Lærerloftet* (2014) vises det til NOKUTs studiebarometer som viser at lærerstudentene er blant de studentene som studerer minst, sammenlignet med andre grupper av studenter. Strategien *Lærerutdanning 2025* henviser til *St.mld.nr. 16 – Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (2016-2017) som legger frem generelle utfordringer i høyere utdanning. Én av disse utfordringene er at det er et behov for å ha vesentlig høyere ambisjoner på studentenes vegne, og dette er også én av utfordringene i lærerutdanningen, ifølge regjeringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å skape faglig krevende og givende studieprogram i lærerutdanningen er et av de fire hovedmålene i strategien fra 2017.

4.4 Oppsummering av politikernes diskursive kart

Jeg har nå gått gjennom hvilke representasjoner politikerne legger i de konstruerte diskursene som til sammen danner en kvalitetsdiskurs. Oppsummert kan vi si at politikerne har et noe negativt kvalitetsbegrep ved at de generelt uttrykker at kvaliteten i lærerutdanningen og skolen er for dårlig og at det dermed er behov for et kvalitetsløft. Dette kan beskrives som det Bacchi (2012) beskriver som problemkonstruksjoner, og der Røvik (2014) forklarer som lyskasteren som lyser opp masterideer. For å heve kvaliteten i utdanningssystemet, kaster

Kunnskapsdepartementet lys på det de konstruerer som eksisterende problemer i institusjonene. Kompetansediskursen konstrueres fordi kompetansen til lærerne, lærerstudentene, lærerutdannerne og elevene er for dårlig. Det er behov for en mer forskningsbasert lærerutdanning fordi fokuset på forskning i utdanningen har vært for dårlig. Rekrutteringsdiskursen konstrueres fordi rekrutteringen er for lav og regjeringen vil øke opptakskravene fordi studentene kommer inn på lærerutdanningen med for dårlige karakterer. Regjeringen mener det er en utfordring at lærerutdanningen ikke klarer å rekruttere flere av de best kvalifiserte studentene – hva sier det om de nåværende lærerstudentene? Lærerstudentene må gjøre en bedre innsats med studiene, fordi lærerstudentene er de som studerer minst. Det må også settes høyere krav og ambisjoner til studentene. Bedre samarbeid mellom lærere og mellom skole og bedre samarbeidsstruktur mellom utdanningsinstitusjonene etterlyses. Elevene må i større grad få tilpasset opplæring fordi dette har vi ikke lyktes med.

På neste side illustrerer modell 5 hvilke diskurser som til sammen konstrueres i politikernes kvalitetsdiskurs. Her kan vi se hvilke diskurser som regjerer og hvilke som neglisjerer i politikernes diskursive kart. Det sammenlagte diskurshierarkiet fant jeg ved å gi diskursene «poeng» etter hvordan diskursene er rangert i de ulike dokumentene. Diskursene som tilsammen regjerer har da fått flest poeng, og diskursene som neglisjerer har fått færrest. Som vi kan se i modell 5 er da de regjerende diskursene *kompetansediskursen*, *forskningsdiskursen* og *rekrutteringsdiskursen*. Disse er markert i gult. *Elevoppfølgingsdiskursen* og *samarbeidsdiskursen* er plassert omtrent midt på, mens *praksisdiskursen* og *studentinnsatsdiskursen* er plassert på bunn. De mindre regjerende diskursene er markert med en stiptet linje. Den røde streken med kryss fra *Lærerutdanning 2025* til *elevoppfølgingsdiskursen* understreker at denne diskursen ikke konstrueres i dette dokumentet. Selv om noen diskurser er mer fremtredende enn andre, er disse syv konstruerte diskursene likevel sentrale i kvalitetsdiskursen.



Modell 5: Kvalitetsdiskursen i den politiske diskursen

Jeg vil nå i neste kapittel se på lærerstudentenes konstruksjon av kvalitetsdiskursen i lærerutdanningen og skolen. Konstrueres de samme diskursene hos lærerstudentene? Om så er tilfelle, har representasjonene i diskursene hos politikerne og studentene hegemoni, eller er det alternative representasjoner? Stemmer politikernes og lærerstudentenes diskursive kart overens?

4.5 Lærerstudentenes konstruksjon av kvalitetsdiskursen

Etter å ha søkt på lærerstudenters uttalelser om kvalitet i lærerstudiet og yrket i media, endte jeg opp med 84 relevante tekster fra ulike aviser og nettaviser. Tekstene har et spenn på 20 år, hvor den eldste artikkelen er skrevet i 2000, mens de nyeste er fra i år, 2020. Jeg vil se på tekstene i sammenheng, i tillegg til å dele dem opp i tidsepoker som viser to ulike historiske diskursregimer. Jeg velger da å dele opp i to tidsepoker hvor den ene inneholder tekster fra 2000 til og med 2009 og den andre fra 2009 til 2020. Tanken er å dele inn i eldre tekster som omhandler lærerutdanningen før GLU-reformen, som ble innført 2009, og nyere tekster som handler om lærerutdanningen etter GLU-reformen og etter masterkravet for lærere ble innført i

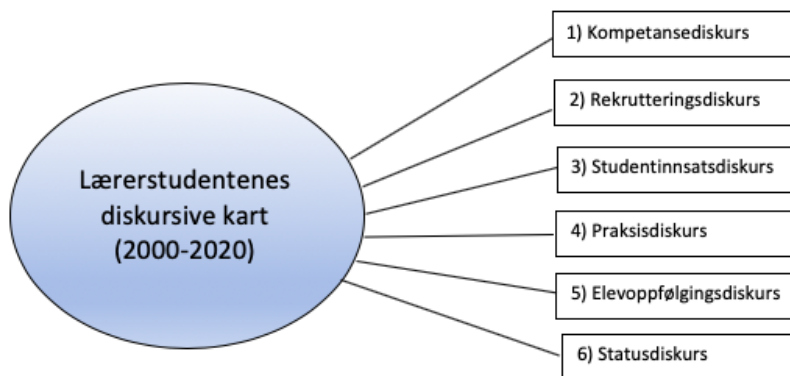
2017. Fra den første epoken (epoke 1) fra 2000 til 2009 har jeg hentet inn 31 relevante artikler og fra den siste epoken (epoke 2) fra 2009 til 2020 har jeg hentet inn 53 relevante artikler.

Når jeg har søkt etter artikler og utsagn fra lærerstudenter, har jeg gått gjennom hver enkelt artikkel og sett på hva studenten ytrer seg om i denne artikkelen og kategorisert utsagnene i mindre diskurser. Når én artikkel omhandler praksis, ser jeg på dette som ett utsagn i praksisdiskursen. Hvis en lærerstudent skriver om både rekruttering og praksis, ser jeg på det som to utsagn – et om rekruttering og et om praksis. Slik har jeg kategorisert det innsamlede datamaterialet fra lærerstudenters offentlige meningsdanning og sett på hvilke diskurser som konstrueres i lærerstudentenes diskursive kart om kvalitet i lærerutdanning og i skolen. Ved at én artikkel kan inneholde flere utsagn, slik jeg har valgt å analysere materialet, har jeg endt opp med en fordeling på totalt 106 utsagn, fordelt på 44 utsagn fra epoke 1 og 62 utsagn fra epoke 2.

Jeg vil nå se på hvilke diskurser som konstrueres i lærerstudentenes diskursive kart. Jeg deler materialet inn i tre deler: én generell del, som ser på utsagn fra alle artiklene (2000–2020), epoke 1 (2000–2009) og epoke 2 (2009–2020).

Ved å se på alle utsagn, uavhengig av tidsepoke, kunne følgende diskurser leses ut:

- 1) Kompetansediskurs
- 2) Rekrutteringsdiskurs
- 3) Studentinnsatsdiskurs
- 4) Praksisdiskurs
- 5) Elevoppfølgingsdiskurs
- 6) Statusdiskurs



Modell 6: Kvalitetsdiskursen hos lærerstudentene

Diskursene er, i likhet med de politiske diskursene, rangert etter et diskurshierarki som viser hvilke diskurser som regjerer og hvilke som neglisjerer. Alle diskursene er likevel fremtredende og sentrale. I forhold til de politiske diskursene, kan vi her se mange av de samme. Faktisk er det kun én diskurs som konstrueres hos lærerstudentene og ikke hos politikerne, nemlig «statusdiskursen». En annen forskjell er at «forskningsdiskursen» ikke konstrueres i lærerstudentenes diskursive kart. Selv om mange av de samme diskursene konstrueres i den politiske diskursen og i lærerstudentenes diskurs, er det ikke gitt at representasjonene i diskursene er hegemoniske. Dette skal jeg se nærmere på i løpet av dette kapittelet.

Artiklene fra epoke 1 (2000–2009) ga utsagn som jeg leste ut som følgende diskurser:

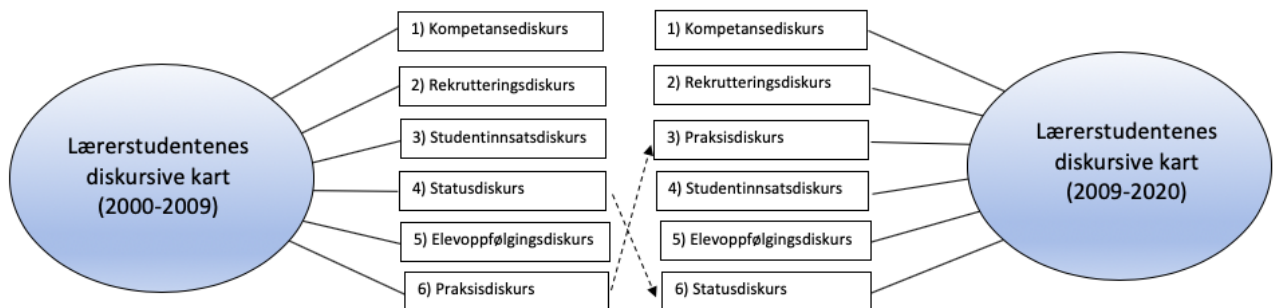
- 1) Kompetansediskurs
- 2) Rekrutteringsdiskurs
- 3) Studentinnsatsdiskurs
- 4) Statusdiskurs
- 5) Elevoppfølgingsdiskurs
- 6) Praksisdiskurs

Artiklene fra epoke 2 (2009–2019) ga disse diskursene:

- 1) Kompetansediskurs
- 2) Rekrutteringsdiskurs

- 3) Praksisdiskurs
- 4) Studentinnsatsdiskurs
- 5) Elevoppfølgingsdiskurs
- 6) Statusdiskurs

Nedenfor (modell 7) har jeg utformet en modell som viser disse to epokene i sammenheng.



Modell 7: Kvalitetsdiskursen hos lærerstudentene (epoke 1 og epoke 2)

Vi ser at de samme diskursene er konstruert i begge epokene. Når det gjelder diskurshierarkiet kan vi se at rangeringen er noe lik, men at statusdiskursen i epoke 1 har gått fra å være nummer 4 til å bli nummer 6 i epoke 2. Praksisdiskursen har gått opp fra nummer 6 i epoke 1 til nummer 3 i epoke 2. Dette vil jeg også se nærmere på i løpet av kapitlet.

4.6 Lærerstudentenes diskursive kart

Jeg har nå sett på hvilke diskurser som konstrueres i kvalitetsdiskursen gjennom lærerstudentenes offentlige meningsdanning, og skal videre se på hver enkelt diskurs og hva de ulike diskursene betyr. Det er ikke gitt at lærerstudentene er én homogen gruppe med like meninger. Jeg vil derfor se på hvilke representasjoner vi kan finne i de mindre diskursene, som utgjør lærerstudentenes diskursive kart. I gjennomgangen kommer jeg både til å se på utsagnene i generell forstand, uavhengig av hvilken epoke utsagnet tilhører. I tillegg vil jeg også undersøke om det har skjedd noe i de to ulike historiske diskursregimene.

4.6.1 Teoretisk kunnskap som prioritert kompetanse? – en kompetansediskurs

Ut ifra alle artiklene jeg har sett på til denne studien, er «kompetansediskursen» særlig fremtredende og den diskursen som topper diskurshierarkiet i lærerstudentenes kvalitetsdiskurs, i likhet med politikernes kvalitetsdiskurs. Når det er sagt, er representasjonene i kompetansediskursen hos lærerstudentene ulike fra den politiske diskursen og man kan dermed sette dette opp som en motdiskurs til politikernes konstruksjon av kompetansediskursen. Når det gjelder kompetanse, uttaler studentene seg om tre ting: (1) hvilken kunnskap eller kompetanse som prioriteres, (2) manglende kompetanse og (3) høyere utdanning. Hvilken kompetanse som prioriteres er det punktet lærerstudentene uttaler seg mest om, og har altså flest utsagn i kompetansediskursen.

Studentenes uttalelse om at spesielt matematikk, men også norsk og engelsk blir sett på som viktigere kompetanse enn andre fag har en dominerende representasjon i begge epokene i kompetansediskursen. Nasjonale prøver blir i denne sammenhengen tatt frem som eksempel. Agderposten skriver i 2008 om en gruppe studenter som har vært ute i praksis på en barneskole som har kommet dårlig ut på de nasjonale prøvene. Lærerstudentene er ikke bekymret for disse resultatene: «Tanken bak prøvene kunne vært bra, men det er kun matte, lesing og engelsk som blir målt. Det er et større mangfold i elevene enn som så» (Sørli, 2008). Lærerstudentene i samme nyhetsartikkelen sier også: «Vi vil gjøre barn og unge engasjerte, og ikke tre kunnskap nedover hodene deres». De nasjonale prøvene blir også kritisert av en lærerstudent som mener at det å lære og lære bort å lese blir gjenstand for konkurranse og at dette skaper vinnere og tapere i skolen: «Ved for ensidig fokus på pugging, drilling og testing vil man miste mange verdifulle egenskaper på veien. Får vi motiverte lærere og elever med indre motivasjon for læring ved å pugge for å bli testet?» (Håkonsen, 2011, s. 11).

Flere lærerstudenter mener at politikerne er med på å lage et klasseskille ved å definere teoretisk kunnskap som den viktigste formen for kunnskap: «Klasseskillet som dagens politikk dyrker frem, starter allerede i skole-gangen hvor de som er interessert og flinke i å lese, skrive og matte har et stort forsprang på elever som sliter med nevnte tema» (Hadland, 2018, s. 42). Lærerstudent Lars Mæhlen uttaler seg også om klasseskillet i skolen i Klassekampen i 2007: «Elevene fores med kunnskap de ikke har bruk for, men som fungerer som en sorteringsmekanisme. De med riktig sosiokulturell bakgrunn kommer bedre ut enn de fra lavere

sosiale lag» (Mæhlen, 2007). Mæhlen (2007) skriver at de praktiske fagene har måttet vike for de mer vitenskapelige fagene og mener at praktiske fag også bør prioriteres.

Den politiske strategien *Lærerløftet* (2014) blir i denne sammenhengen kritisert av lærerstudent Kristine Lund Klippenvåg for å definere kunnskap som å kunne lese, skrive og regne, uttrykke seg muntlig og digitale ferdigheter. «Hva med de praktiske ferdighetene eller de sosiale ferdighetene?» (Klippenvåg, 2015, s. 9). Klippenvåg stiller spørsmål ved den politiske strategien: «Er Lærerløftet kun et løft for fagkunnskapen, eller rettere sagt, matematikkunnskapen hos både lærerstudenter, lærere og elever?» (s. 9). Klippenvåg skriver at det blir trukket fram en kompetanseheving på flere nivå i *Lærerløftet*. Dette stiller også lærerstudenten seg kritisk til: «En kompetanseheving i hva da? Kunnskap i matematikk fordi vi gjør det dårlig i internasjonal testing? Hva sier dette oss om kunnskap?» (Klippenvåg, 2015, s. 9). I forbindelse med innføringen av 4-er-kravet i matematikk, skriver en anonym lærerstudent et innlegg hvor hen lurer på om studentenes matematikkunnskaper er det eneste som betyr noe. «Det finnes vel flere fag i skolen enn dette?» (Namdalsavisa, 2016, s. 9). Den anonyme lærerstudenten sammenligner fokuset på mattekunnskaper med latin: «For mange år siden var latin det store faget når du skulle studere. Kunne du latin, kunne du studere. I dag virker dette noe fjernt. Kanskje vi skulle kreve gode kunnskaper i latin for å studere matematikk» (Namdalsavisa, 2016, s. 9). Lærerstudentene virker å være enige i at politikerne definerer en viss type kunnskap som status gjennom nasjonale prøver og politiske styringsdokumenter. Dermed vil jeg påstå at denne representasjonen har hegemoni i kompetansediskursen, basert på mitt diskursanalytiske arkiv. Lærerstudentenes konstruksjon av kompetansediskursen kan ses på som en motdiskurs til politikernes konstruksjon av kompetansediskursen. Lærerstudentene, som vi tydelig kan se, er uenige i politikernes ensidige fokus på teoretisk kunnskap. Disse to kompetansediskursene kolliderer dermed med hverandre.

Her vil jeg trekke inn Howard Gardner (1943–), som er kjent for sin teori om forskjellige typer intelligens. Tradisjonelt sett ses intelligens på som en generell evne til å løse bestemte problemstillinger, og først og fremst er dette logisk-matematiske og språklige områder som inkluderes (Fredens & Kirk, 2001). Dette synet på intelligens kan sies å være et snevert syn, fordi «[...] den oppfattelse af intelligens overvejende kan forudsige succes i en boglig uddannelse, men intet om kvaliteter i sociale samspill. Derfor afspejler den et ensidigt og reduceret syn på menneskets samlede potentiale» (Fredens & Kirk, 2001, s. 99). Gardner mener at intelligens ikke må betraktes som en enhet, men som pluralistisk. Det vil at mennesker har

mange forskjellige intelligenser, eller evner. Gardner opererer med syv selvstendige intelligenser: *kroppslig intelligens, visuell intelligens, musikalsk intelligens, språklig intelligens, logisk-matematisk intelligens, sosial intelligens og selvinnsikt* (Fredens & Kirk, 2001). Jeg kommer ikke til å gå inn på hver enkelt av disse intelligensene. Poenget er at det finnes flere intelligens er den språklige og logisk-matematiske, noe lærerstudentene også poengterer. Med dette kan vi si at kompetansebegrepet i den politiske diskursen virker å være et snevert kompetansebegrep, mens det i lærerstudentenes kvalitetsdiskurs konstrueres et vidt kompetansebegrep.

Det andre punktet i kompetansediskursen lærerstudentene uttaler seg om, dreier seg om hvilken kompetanse lærerstudentene mener de mangler. Lærerstudentene etterlyser i flere artikler mer kompetanse om vold og overgrep. Dette er særlig fremtredende i epoke 2, men kompetanse om vold etterlyses også i en artikkel fra 2004 hvor flere studenter mener at de ikke er forberedt på å takle voldssituasjoner i skolen (Aasberg, 2004). Lærerstudent Inger-Lise Jakobsen sier: «Det jeg umiddelbart føler er at vi ikke har hatt nok om dette temaet i studiet, og at det ikke er blitt behandlet grundig nok i pensum» (Aasberg, 2004, s. 25). Studentene Synnøve Matre og Nora Sheteling fra Høgskolen i Bergen etterlyser mer undervisning om vold og overgrep på lærerstudiet i et intervju i Studvest i 2017. Studentene forteller at de i løpet av tre år kun har hatt én forelesning om temaet. Sheteling hevder: «Er det én ting som er vanskelig å snakke om og som vi trenger å diskutere, så er det dette» (Kjendalen, 2017). Én måned etter sistnevnte artikkel i Studvest, skriver studentavisa en ny artikkel hvor lærerstudenter over hele landet etterlyser mer undervisning om overgrep (Kjendalen & Brudvik, 2017). Dette problemet gjelder altså ikke bare studentene på Høgskolen i Bergen, men for flere av landets lærerutdanningsinstitusjoner. I 2019 skriver Studvest igjen en artikkel om at vold og overgrep nå skal inn på utdanningsplanen, ved at Kunnskapsdepartementet har bevilget penger til å utvikle et program om dette for alle undervisningsstedene i Norge (Vilberg & Jakobsen, 2019). I intervjuet sier lærerstudent Marie Gjerde at hun er glad for at det kommer et undervisningsopplegg om vold og overgrep, men at hun er bekymret for de som er ferdig med utdanningen før dette er på plass (Vilberg & Jakobsen, 2019). Gjerde uttaler i intervjuet at «[...] [v]i trenger å få kompetanse på disse områdene, og informasjonen må være lett tilgjengelig. Vi må vite hvor vi skal gå når vold eller overgrep skjer». Videre sier hun at «[...]vi må lære hvordan vi skal snakke med barna om dette, for de må vite hva som er greit og ikke greit i hjemmet» (Vilberg & Jakobsen, 2019). Undervisning om vold og overgrep er ikke det eneste

lærerstudentene savner – kompetanse om mobbing etterlyses også: «Undervisningen om forebygging og håndtering av mobbing er for dårlig, mener lærerstudenter ved HVL» (Holmøy & Reinsnes, 2018). Ifølge lærerstudentene har de kun tre undervisningstimer om mobbing i løpet av studiet (Holmøy & Reinsnes, 2018).

Lærerstudentene uttaler seg også om høyere utdanning i kompetansediskursen, men dette punktet er mindre fremtredende enn punktene om prioritert kunnskap og manglende kompetanse ved at det er færre utsagn om høyere utdanning. femårig masterutdanning blir diskutert i begge epokene, men naturligvis i større grad i epoke 2 hvor masterutdanningsdebatten er mer aktuell. Her er derimot ikke lærerstudentene enige. *Pedagogstudentene* uttrykker allerede i 2008 et ønske om en femårig integrert masterutdanning for lærere (Øye & Jacobsen, 2008). Dette skriver *Pedagogstudentene* også i en nyhetsartikkel fra 2014: «Endelig har regjeringen gått inn for hva vi i *Pedagogstudentene* har hatt som en av våre øverste prinsipper i flere år, nemlig grunnskolelærerutdanning på masternivå fra 2017» (Asheim, 2014, s. 5). Innføringen av masterutdanning for lærere er ikke alle lærerstudentene enige i. I et intervju i *Åsane Tidende* blir to lærerstudenter spurt om hva de tenker om at lærerstudenter nå må ta masterutdanning, og Birte Mari Fløtre svarer: «Det høres kanskje litt voldsomt ut å trenge master for å undervise på barneskolen», og Eirin Fotland er enig og tilfører at det er mange gode lærere i skolen som ikke har masterutdanning (Nesheim, 2019, s. 28-29). Lærerstudent Viktor Emanuel Johansson skriver i *Dagbladet*: «Det er ikke gitt at utdanningen styrkes ved å gjøres om til en femårig masterutdanning» (Johansson, 2015, s. 44). Johansson (2015) mener at det må stilles strengere krav til utdanningsinstitusjonen for å løfte det faglige innholdet i graden til et tilfredsstillende nivå. «Hvis det faglige nivået står stille og ikke forbedres vil vi likevel få middelmådige lærere som er utdannet med en mastergrad», og hevder at om ikke det tas tak i disse utfordringene, «[...] vil vi bare få nye reformer før vi til slutt sitter igjen med en utdanning og et yrke i en identitetskrise» (s. 44).

Kompetansediskursen er altså den regjerende diskursen i lærerstudentenes kvalitetsdiskurs, men i forhold til den politiske kompetansediskursen, kolliderer diskursene. Dermed kan vi sette de to kompetansediskursene opp som motdiskurser. Lærerstudentene bruker her sin stemme til å kritisere politikernes snevre syn på kompetanse. Studentene kritiserer også innholdet i lærerutdanningen og etterlyser praktisk kompetanse, som mer kunnskap om håndtering av mobbing og overgrep, i motsetning til forskningsbasert kompetanse og fokus på grunnleggende ferdigheter, som er fokuset i den politiske kompetansediskursen.

4.6.2 Faglig svake lærerstudenter? – en rekrutteringsdiskurs

Rekrutteringsdiskursen er også en høyt rangert diskurs i lærerstudentenes diskurshierarki. Denne diskursen kan deles inn i tre underkategorier etter hva studentene uttaler seg om når det gjelder rekruttering: (1) Karakterkrav, (2) lave søkertall og lærermangel og (3) kjønnsrekruttering. Det studentene i aller høyest grad uttaler seg om her, er karakterkravene for å komme inn på lærerstudiet. Her er det en tydelig forskjell mellom de to epokene studentutsagnene er delt inn i. Tidligere utdanningsminister Kristin Clemet innførte i 2005 et krav om minimum karakteren 3 i matematikk for å komme inn på lærerutdanningen. Dermed er det i epoke 1 (2000–2009) 3-er-kravet som diskuteres i lærerstudentenes utsagn. I epoke 2 (2009–2019) er det 4-er kravet som diskuteres, ved at kravet om å ha karakteren 4 i matematikk ble innført i 2016 av daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen.

Fra epoke 1 er det delte meninger blant studentene om karakterkravet, men den dominerende representasjonen er at lærerstudentene er positive til dette kravet om minimum karakteren 3 i matematikk. Lærerstudent og Unge Høyre-politiker Magnus Mæland er positiv til karakterkravet i matematikk: «Vi må kreve skikkelige ferdigheter av dem som skal lære opp den neste generasjon. For hvis ikke læreren kan faget sitt skikkelig, så kommer ikke elevene til å gjøre det heller» (Mæland, 2007). I et intervju med fire lærerstudenter i Bergens Tidende fra 2006 er det delte meninger om kravet. Studentene håper at karakterkravet kan gjøre noe med lærerstudiets «frynsete rykte» og én av studentene uttaler at karakteren 3 i matematikk ikke er særlig høyt (Bergens Tidende, 2006). Lærerstudent Ragnhild Stokka er derimot ikke sikker på at karakterkravet fra videregående forteller noe om evnene du har som lærer (Bergens Tidende, 2006). En annen lærerstudent uttaler seg positivt til VG om karakterkravet: «Man skal utdanne folk, da er det ikke urimelig å kreve at man ligger over bunnsjiktet av karakterskalaen» (Bakken, 2005, s. 14). I et intervju i Stavanger Aftenblad mener noen av lærerstudentene at karakterkravet er rimelig, mens andre mener det utelukker flinke lærere: «Karakterene i de ulike fagene trenger ikke ha noe å si for hvordan man blir som lærer» (Clements, 2004). Student Øystein Kostøl sier i et intervju med Fædrelandsvennen at kravet ikke er urimelig: «Jeg synes generelt det er for mye fokus på tall og karakterer i dag, og at det i mange tilfeller er like viktig med livserfaring som med skoleerfaring når man skal bli en god lærer. Men jeg synes absolutt ikke dette er et uoverkommelig krav» (Arnli, 2005, s. 4). Kostøl poengterer i intervjuet at karakterer i utgangspunktet er et dårlig kriterium å måle etter, men at man jo må måle etter noe (Arnli, 2005). Oppsummert er det syv utsagn hvor lærerstudentene er positive til karakterkravet og tre

utsagn hvor lærerstudentene stiller seg kritiske til kravet om 3 i matematikk. Den dominerende representasjonen her er altså et ja til krav om minimum 3 i matematikk, med en alternativ representasjon hvor noen stiller seg kritiske.

I epoke 2 er derimot representasjonene annerledes. Her er det altså snakk om karakteren 4 i matematikk. I epoke 2 er alle lærerstudentene i mitt datamateriale negative til karakterkravet. Noen studenter mener det er feil at man må ha 4 i matematikk for å komme inn på lærerstudiet, selv om man ikke skal bli matematikklærer: «Det finnes jo noen som heller vil bli norsklærer, samfunnsfaglærer eller gymlærer. Er det rettferdig å hindre de som ønsker å bli lærer i noe annet enn matematikk å få studere, når kravet er så høyt?» (Shahly, 2018, s. 6). Noen mener man burde innføre et generelt krav om 4 i snitt i stedet for kun i matematikk: «Det er ikke enkeltfagene som gjør noen til en potensielt god lærerstudent, det er viktigere å se på helheten» (Lohne, 2018, s. 16) Flere studenter mener at kravet om 4 er med på å ekskludere potensielt gode lærerkandidater: «Vi synes firerkravet i matte er strengt og at det holder motiverte søkere med et ellers godt snitt ute» (Lohne, 2018, s. 16). En annen lærerstudent stiller seg svært negativ til kravet: «Det forbløffer meg at enkelte, kanskje mange mener at elever i grunnskolen trenger en lærer med karakteren 4 i matematikk» (Adresseavisen, 2014, s. 36). Lærerstudenten mener at de viktigste egenskapene, som å lære elevene å bearbeide, analysere, kvalitetssikre og kritisk vurdere informasjon, ikke vil bli bedre om du har karakteren 4 i matematikk fra videregående: «Tvert imot mener jeg at en elev som har svært gode karakterer fra skolen vil vanskeligere forstå seg på hva elevene sliter med og hvorfor, enn en som selv har slitt» (Adresseavisen, 2014, s. 36). Lærerstudentene, ifølge mitt arkiv av studentutsagn, er altså enstemmig uenige i karakterkravet 4 i matematikk. Denne representasjonen har hegemoni i rekrutteringsdiskursen hos lærerstudentene.

Selv om hovedvekten av studentenes utsagn i rekrutteringsdiskursen dreier seg om opptakskrav, uttaler også studentene seg om kjønnsrekruttering og lærermangel. Fra utsagnene i epoke 1, handler alle om opptakskrav, bortsett fra et, som dreier seg om lave søkertall på lærerutdanningen. Dette er hentet fra en artikkel i VG fra 2008 hvor lærerstudent og leder for Pedagogstudentene, Philip Andreas Lyding, mener det ikke er optimalt at søkertallene til lærerutdanningen er så lavt at utdanningsplassene tilbys på høyskolenes restetorg (Ertesvåg, 2008). Lyding hevder at: «Svake søkertall kan svekke skolens kvalitet» (Ertesvåg, 2008, s. 4). I epoke 2 er også studentene bekymret for lave søkertall og lærermangel. I en artikkel fra 2018 i Utdanningsnytt hevdes det at lærerrekruttering er viktigere nå enn noen gang på grunn av

lærertetthetsnormen. Leder for Pedagogstudentene, Hedda Eia Vestad er én av studentene som uttaler seg om rekruttering, og skriver: «Vi trenger å tenke mer helhetlig rundt det å rekruttere lærere. Først og fremst må vi beholde dem vi har» (Vestad, 2018). Vestad (2018) skriver videre at å få mange søkere til lærerutdanningene ikke kan være det eneste målet for å lykkes med rekruttering, men at det er viktigere å rekruttere til læreryrket. «Fokuset må ligge på en helhetlig pakke som gir oss flere lærere inn og som gjør at vi mister færre» (Vestad, 2018). Videre skriver Vestad (2018) at lærerstudentene som rekrutteres til utdanningene i større grad må fullføre utdanningen, og de som har fullført må begynne å jobbe som lærer og bli i yrket.

Flere studenter etterlyser flere menn til læreryrket. Basert på mitt datamateriale er utsagnene om kjønnsrekruttering kun identifisert i den nyeste epoken. Én av lærerstudentene som uttaler seg om dette emnet, mener at unge gutter trenger flere menn som rollemodeller i skolen når det gjelder seksualundervisning. Lærerstudenten mener at gutter trenger gode mannlige forbilder og samtalepartnere (Engelsrud, 2019). En annen mannlig lærerstudent skriver til Klassekampen: «Det er for få mannlige rollemodeller i grunnskolen, og det kan vi menn gjøre noe med» (Rapp, 2018, s. 10). Lærerstudentene Sjur Furuhaug og Teodor Solberg Andreassen skal, i samarbeid med Høgskulen på Vestlandet, på skoleturné for å rekruttere flere menn til grunnskolelærerutdanningen (Sommerfeldt, 2020). De mannlige lærerstudentene forteller at de er i mindretall på grunnskolelærerutdanningen 1–7 og mener at det er mange elever i skolen som hadde trengt en mannlig rollemodell (Sommerfeldt, 2020).

4.6.3 «De engasjerte lærerstudentene» – en paradoksal diskurs?

I studentinnsatsdiskursen uttaler lærerstudentene seg om to ting. Det første handler om lærerstudenter som mener kravene og forventningene til dem er for få og utydelige, og at organiseringen av studiet er for dårlig. Lærerstudenter har fått kritikk for høy strykprosent og lav studieinnsats. Flere lærerstudenter svarer på denne kritikken ved å si at kvaliteten på studiet er for dårlig: «Problemet ligger ikke hos den enkelte studenten, men i manglende kvalitet på undervisningen. Uten en god utdanning er det umulig å være en god student» (Adresseavisen, 2005, s. 6). Flere lærerstudenter mener at det ikke blir stilt høye nok krav: «For min del er det faglige ganske enkelt og jeg savner flere utfordringer. Jeg synes rett og slett at det blir stilt for få krav til oss som lærerstudenter» (Rong, 2014, s. 6). Dette uttrykker også daværende leder i Pedagogstudentene i Utdanningsnytt: «Det må stilles strengere krav og tydeligere forventninger, både til institusjonen og til studentene» (Ruud, 2016). I begge epokene uttrykker

lærerstudenter misnøye med kvaliteten på studiet og hevder at dette er grunnen til de dårlige resultatene som legges frem i media. Denne representasjonen kan se ut til å ha hegemoni i diskursen og er like fremtredende i begge epokene, i henhold til mine data. At det må stilles flere og tydeligere krav til studentene, legges også frem i den politiske diskursen.

Det andre punktet dreier seg om at lærerstudentene er lei av å bli fremstilt som slappe og umotiverte: «Jeg er lærerstudent, en av disse stakk dumme skoletaperne som skal skrike ‘mer lønn’ til pensjonsalder» (Berger, 2000, s. 51). Dette skriver lærerstudent Helene Wenggaard Berger i Dagbladet. Berger skriver også en kronikk i Bergens Tidende hvor hun stiller spørsmål ved all kritikken: «Er det gått politisk trend i å kritisere lærere? Det finnes ikke rom for udugelighet i læreryrket. Hvorfor forekommer det så ofte hos politikere?» (Berger, 2004, s. 27). Berger svarer her på kritikken om at lærerstudenter studerer lite og får dårlige karakterer. Flere lærerstudenter skriver at de ikke kjenner seg igjen i denne kritikken og at man ikke kan skjære alle over én kam. Lærerstudentene uttrykker at de er lei av all kritikken som blir rettet mot dem: «Hvorfor er det ingen som skriver om oss engasjerte lærerstudenter?» (Adresseavisen, 2000, s. 20). Utsagnene over er alle fra epoke 1, men at lærerstudentene fremstilles som slappe er også fremtredende i epoke 2.

I et intervju i Aftenposten uttrykker flere lærerstudenter at de ikke kjenner seg igjen i tallene fra NOKUT-undersøkelsen fra 2014. De oppgir at de bruker 31–35 timer i uka på studiet, i motsetning til NOKUT som skriver at den gjennomsnittlige lærerstudenten arbeider 25 timer i uka (Svarstad & Hagesæther, 2014). Lærerstudent Sofie Frøysaa kommenterer også tallene fra NOKUT i en studentblogg for nettavisen *Khrono*. Hun skriver det jeg tolker som et ironisk innlegg hvor hun poengterer den konstruerte sannheten om at lærerstudenter er late og umotiverte. Frøysaa (2014) skriver at hun ikke er overrasket over tallene og at de bare bekrefter det vi allerede vet: «Lærere har veldig mye fri og har lange ferier. Så da skulle det egentlig bare mangle at vi har mye fri i studietiden også. Sånn at det blir representativt for hvordan yrket faktisk blir, liksom. Det er vel derfor folk velger å gå på lærerhøgskolen..?» (Frøysaa, 2014). Videre skriver Frøysaa; «Når vi først snakker om denne NOKUT-undersøkelsen, kan det være verdt å nevne dette: Samme undersøkelse viste at der er lærerstudentene som er minst fornøyde med den individuelle oppfølgingen. Jaja, da hadde vel Vygotskij rett i sin sosiokulturelle teori om hvor viktig den proksimale utviklingssonen er, da» (Frøysaa, 2014).

Lærerstudentene uttrykker at de er lei av å bli fremstilt som dårlige studenter i begge epokene, men det er spesielt fremtredende i epoke 1. Dette vil bli nærmere diskutert i kapittel 5.

4.6.4 Stor nytteverdi av lærerpraksis – en praksisdiskurs

Som vi kan se i modell 6, er praksisdiskursen høyere oppe i diskurshierarkiet i epoke 2 enn i epoke 1. Her står fire utsagn fra lærerstudenter fra den første epoken mot 11 utsagn om praksis i epoke 2. Ut ifra hva jeg kan se i mitt arkiv av studentutsagn, ser jeg to ulike representasjoner i praksisdiskursen i de to historiske diskursregimene.

I epoke 1 uttrykker lærerstudentene misnøye med praksisperioden. Dette dreier seg, ifølge studentene, om to ting: dårlig kommunikasjon mellom studiested og praksisskole, og dårlig sammenheng mellom teori og praksis. Til Adresseavisen sier lærerstudent Stine Christensen Holtet følgende: «Det er veldig mange studenter som ikke ser sammenhengen mellom det vi gjør på skolen og det vi gjør når vi kommer ut i praksis. Mange føler at det vi gjør på studiet har lite relevans for jobben vi skal utføre» (Adresseavisen, 2005). I et intervju i Stavanger Aftenblad uttrykker flere lærerstudenter at nytteverdien av praksis er langt større enn mye av teorien, men ønsker likevel en forbedring fra universitets side: «Vi opplever at kommunikasjonen mellom studiested og praksisskolen er mangelfull. I noen tilfeller virker som om de har ulike syn på hva en praksisperiode skal være» (Alsvik, 2006, s. 11). Om praksisutfordringen sier tidligere leder for Pedagogstudentene, Olav Øye: «Praksis må bli en større del av utdanningen, og praksisopplæringen må gi oss et realistisk bilde på den hverdagen som venter oss når vi skal stå på egne ben» (Øye & Jacobsen, 2008). At det er en svak kopling mellom teori og praksis i lærerutdanningen, påpekes også i den politiske diskursen og av studentene i Espedals (2017) studie. Samtidig viser Espedals studie at praktisk tenkning står sterkt i utdanningsrommet hos lærerstudentene, og er én av de mest fremtredende diskursene i studentenes utsagn.

I epoke 2 uttrykker lærerstudentene at de er fornøyd med praksisperioden. Noen lærerstudenter har et ønske om mer praksis. Lærerstudent Syver Bråten hevder at praksisperioden er den beste opplevelsen i lærerutdanningen (Universitetet i Sørøst-Norge, 2019). Lærerstudent Jeanette Brendemo er én av de som etterlyser mer praksis, og har et forslag til løsning på problemet: «Hva om lærerstudentene, heller enn de ufaglærte får undervise ditt barn?» (Brendemo, 2018, s. 19). Brendemo foreslår at lærerstudenter kan ta vikartimer i skolen via studiet i stedet for at

ufaglærte personer jobber som vikarer i skolen. Dermed får lærerstudenter mer praksis og erfaring og skolene vil få flere ressurser. Brendemo skriver: «Klassen min og jeg er i hvert fall sikker i vår sak. Vi trenger mer praksis i skolene, og en fin måte å løse dette på, er å knytte det opp til det reelle problemet i grunnskolen: vikartimer» (Brendemo, 2018, s. 19).

4.6.5 «Hele mennesket i fokus» – en elevoppfølgingsdiskurs

Eleven ser ut til å være viktig for lærerstudentene i begge epoker, hvor viktigheten av å tilpasse og ta vare på hver enkelt elev blir lagt fram i utsagnene. Flere av studentene gir uttrykk for at testkulturen i den norske skolen er negativ for mange elever og hevder at det er viktigere aspekter i skolen enn resultater: «Hele mennesket bør være i fokus. Hvis barnet trives i skolen, vil læringen også gå mye lettere. Dessuten handler skolen også om å lære barn til å bli gode mennesker» (Sørli, 2008). Lærerstudent Lars Mæhlen kritiserer den daværende læreplanen, L97 for å ikke tilpasse opplæringen til hver enkelt elev (Mæhlen, 2005). Han hevder at det ikke er elevene som står i fokus i denne planen, men fagene. Mæhlen (2005) skriver følgende: «Skolen er avhengig av et paradigmeskifte, slik at alle elever kan verdsettes for sin unike kompetanse. Alternativet er råskapens skole, som daglig reproducerer nye vinnere og tapere». Læreplanen, LK06, blir også kritisert i epoke 2: «Skolen skal være for alle, det er kanskje dagens største løgn, og det er ikke læreren sin feil for de prøver virkelig så godt de kan for å hjelpe elever som ikke passer inn i den fine, politiske planen til politikerne» (Hadland, 2018, s. 42). Å ta vare på barna i skolen og tilpasse til hver enkelt ser ut til å være en dominerende representasjon i elevoppfølgingsdiskursen. Tilpasset opplæring kan også være utfordrende ifølge noen lærerstudenter: «Du kan være så flink lærer du bare vil. Men i en klasse med 30 elever handler det om å legge seg på et jevnt nivå og gjøre det beste ut av situasjonen» (Østrem & Ringodd, 2009). Videre sier lærerstudenten: «30 ulike individer i en og samme klasse gjør at du kan glemme tilpasset opplæring. Det går bare ikke» (Østrem & Ringodd, 2009).

Det ser altså ut til at lærerstudentene er enig i at tilpasset opplæring og elevenes trivsel er viktig for kvaliteten i skolen, selv om det kan være utfordrende i henhold til læreplaner og antall elever. Espedals (2017) studie viser også at studentene har et tydelig elevfokus i sine utsagn. Dette kommer under *trivselsdiskursen* i studien. Som jeg nevnte innledningsvis i oppgaven, etableres en fag- eller kunnskapsdiskurs som en motdiskurs. Studentutsagnene i studien viser at det faglige nevnes, men at det ikke utdypes noe særlig videre: «Det faglige listes opp i utsagnene, men forlates raskt til fordel for mer elevorienterte utsagn» (Espedal, 2017, s. 140).

At lærerstudentene i sine utsagn verner om elevene er et viktig og interessant funn som jeg kommer til å diskutere nærmere i kapittel 5.1.1.

4.6.6 «Ingen stas å være lærerstudent» – en statusdiskurs

Modell 6 viser at statusdiskursen har rykket ned i diskurshierarkiet fra epoke 1 til epoke 2. Kanskje kan det tyde på at statusen til lærerstudentene og lærerne har økt de seneste årene. Statusdiskursen er likevel fremtredende i begge de historiske diskursregimene, og jeg vil nå se på ulike utsagn i denne diskursen.

I en artikkel fra *Kommunal Rapport* forteller to lærerstudenter at de gruer seg til å fortelle andre hva de studerer, fordi de ofte blir møtt med skepsis: «Egentlig burde vi være stolte over at vi skal bli lærere. Men det er blitt en veldig negativ debatt, og vi føler det slik at alt som er galt med den norske skolen, er lærernes feil» (Korsmo, 2008). Studentene forteller videre at de opplever læreryrket som lite respektert og at de får liten støtte fra samfunnet og mediene. De tror økt lønn og høyere inntakskrav kan øke yrkets status, men at det ikke nødvendigvis vil gi bedre lærere (Korsmo, 2008). Tidligere lærerstudent Agnethe Taraldstad er enig i at lærere får ufortjent mye kritikk i samfunnsdebatten: «De har en altfor lav status, og det er ikke riktig. Lærere gjør en sinnsykt viktig jobb. Ofte blir de kritisert for noe de ikke har bestemt selv, regler og planer blir bare tredd ned over hodene deres» (Kalstad, 2008, s. 4). Statusdiskursen er særlig fremtredende i epoke 1, spesielt rundt 2006–2008 og flere studenter uttaler seg om at økte opptakskrav på lærerstudiet og høyere lønn i yrket kan være med på å øke lærernes status.

Selv om statusdiskursen er mindre fremtredende i epoke 2, er den fortsatt sentral. I likhet med studentinnsatsdiskursen, snakker flere lærerstudenter, blant annet Kristine Sverdrup, om at media har et ansvar for å øke lærernes status. Sverdrup (2012) skriver at hun ofte får høre at læreryrket må være et ork, og hun spør seg selv: «Hva er det som gir oss slike assosiasjoner? Jeg tror mye av årsaken ligger i hva man leser på forsiden av aviser, hva man snakker om rundt kjøkkenbordet, hva man hører under debattprogrammene på TV» (s. 8). Videre skriver hun:

Hva må vi gjøre for å heve statusen til læreryrket? Det er på tide at vi snakker opp hvor mange flinke lærere som faktisk er der ute. Hvor mange lærere som står opp hver dag og gjør en hederlig innsats for de neste generasjoner. Det har media også et ansvar for. (Sverdrup, 2012, s. 8).

I Journalen sier tre lærerstudenter at der er mye som kan gjøres for å øke læreryrkets status. De mener at det først og fremst må snakkes om høyere lønn for lærere, i tillegg til at media må slutte å skrive ned om lærerne (Journalen, 2014). Flere lærerstudenter mener også at den femårige masteren kan være med på å heve lærernes status: «Sett utenfra så tror jeg denne utdanningen vil bidra til at læreryrket får mer status siden det krever mye for å fullføre» (Setten, 2016). I statusdiskursen kan vi se et eksempel på en masteridé som også preger populærkulturen, slik Røvik og Pettersen (2014) beskriver, ved at media snakker ned lærerne. Medias negative fokus på lærerne konstruerer en sannhet om at alle norske lærere og lærerstudenter er lite kompetente. Slik har media stor makt til å konstruere en sannhet som påvirker folks inntrykk av lærerne og studentene.

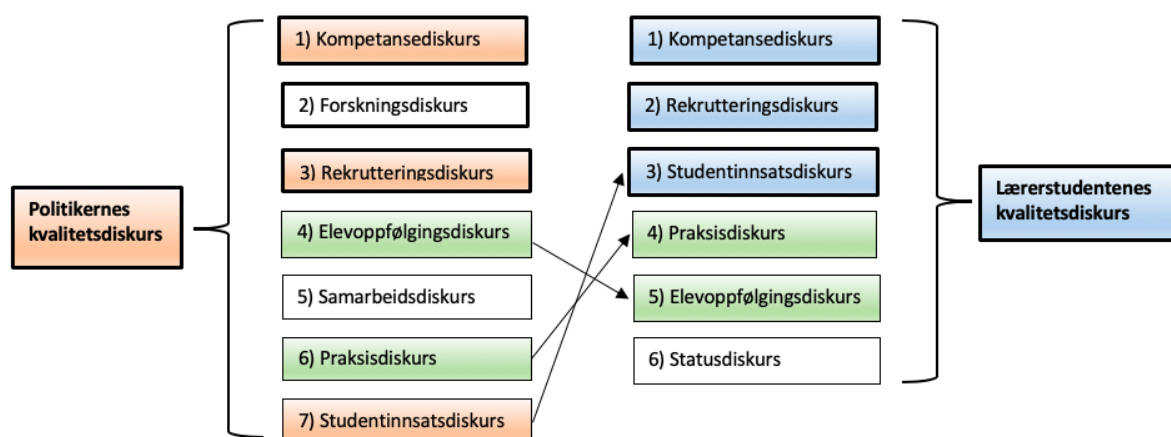
Statusdiskursen er altså én av diskursene som regjerer i epoke 1, men i mindre grad i epoke 2. Utsagnene om status fra epoke 2 er alle hentet fra 2012 til 2016. Det vil si, ifølge mine data, at det ikke er noen utsagn om status fra etter 2016. I 2016 ble det innført et krav om å ha minimum 4 i matematikk for å komme inn på lærerstudiet, og i 2017 ble masterkravet innført. Dette kan kanskje tyde på at statusen til lærerstudiet og yrket har økt de siste årene.

4.7 Oppsummering av lærerstudentenes diskursive kart

Lærerstudentene konstruerer i sine offentlige utsagn seks sentrale diskurser. Disse diskursene konstrueres i begge epokene. Diskurshierarkiet mellom de to epokene ser også omtrent likt ut, bortsett fra *statusdiskursen* som går ned to trinn fra epoke 1 til epoke 2, og *praksisdiskursen* som går opp tre trinn fra epoke 1 til epoke 2. Dette er illustrert i modell 7 (s. 57). Det har skjedd en stor endring i lærerutdanningen fra 2000 til 2020, og dette kan gi en forklaring på hvorfor statusdiskursen er mindre fremtredende i epoke 2, nettopp fordi lærerne og lærerstudentene kanskje har fått høyere status ved at lærerstudiet har blitt vanskeligere å komme inn på ved økte opptakskrav, og vanskeligere å fullføre ved innføringen av obligatorisk femårig masterutdanning. At praksisdiskursen har blitt mer fremtredende i epoke 2 enn epoke 1, kan også muligens være en reaksjon på innføringen av høyere utdanning og høyere krav. Vi må ikke glemme praksisdelen av læreryrket. Lærerstudentene virker å verdsette praksisdelen av utdanningen. Det kan ifølge studentenes utsagn virke som praksisopplæringen er høyere verdsatt enn teorien, ved at de etterlyser mer praksis og en tydeligere sammenheng mellom teori og praksis.

5.0 Politikernes og lærerstudentenes diskursive kart – en diskursiv kamp

Jeg har forsøkt å utforme en modell (modell 8) som illustrerer politikernes og lærerstudentenes konstruksjon av kvalitetsdiskursen i forhold til hverandre. Modellen viser hvordan diskursene er rangert, hvilke diskurser som har hegemoni og hvilke som har ulike representasjoner. Selv om det var ulike representasjoner i en diskurs hos politikerne, har jeg her valgt å oppsummere den dominerende representasjonen for å enklere se hvordan representasjonen står i forhold til lærerstudentenes representasjon i diskursen. Rød og blå farge symboliserer ulike representasjoner, som også kan kalles for konkurrerende diskurser eller motdiskurser. Det kan vi for eksempel se i kompetansediskursen, hvor vi finner ulike utsagn om kompetanse, altså ulike meninger om hvilken kompetanse som gir kvalitet hos politikerne og lærerstudentene. Grønn symboliserer hegemoni, og dette kan vi for eksempel se i elevoppfølgingsdiskursen og praksisdiskursen. Selv om det var ulike representasjoner i elevoppfølgingsdiskursen mellom de politiske dokumentene med tanke på hvor sentral eleven var i dokumentene, kan vi generelt si at politikerne og lærerstudentene er enig i at tilpasset opplæring og det å ta vare på eleven i skolen er sentralt for kvaliteten, bortsett fra i *Lærerutdanning 2025* hvor dette punktet ikke nevnes. I praksisdiskursen er det også enighet mellom politikerne og lærerstudentene at det må bli en bedre sammenheng mellom teori og praksis. Hvit symboliserer at diskursen bare konstrueres i det ene «kartet», for eksempel *forskningsdiskursen* som ikke konstrueres hos lærerstudentene.



Modell 8: Politikernes og lærerstudentenes diskursive kart

Når det gjelder diskurshierarkiet i de to kartene, ser rangeringen av diskursene noe likt ut. De største (og én overraskende) forskjellene er markert med piler. Studentinnsatsdiskursen er på bunn i den politiske diskursen, mens den er nummer tre hos lærerstudentene. Praksisdiskursen er plassert to trinn høyere hos lærerstudentene enn hos politikerne, mens elevoppfølgingsdiskursen faktisk er plassert høyere hos politikerne enn hos lærerstudentene. Når dette er sagt, kan man stille seg kritisk til hvorvidt disse «kartene» er sammenlignbare ved å sette dem slik opp mot hverandre. Betyr det at politikerne anser elevoppfølgingsdiskursen som viktigere enn lærerstudentene fordi den er plassert et trinn høyere opp, eller er det tilfeldigheter? Dette vil jeg diskutere videre i kapittel 5.1.

Videre i analysen vil jeg gjøre et utvalg av diskurser som jeg ønsker å drøfte nærmere, i lys av hverandre. Diskursene jeg ønsker å se på er *kompetansediskursen*, *rekrutteringsdiskursen*, *studentinnsatsdiskursen* og *elevoppfølgingsdiskursen*. Grunnen til at jeg velger akkurat disse diskursene, er fordi de tre første inneholder dominerende diskurser som i møte med hverandre «kolliderer», og kan dermed ses på som motdiskurser. Kartene stemmer ikke overens, og dette vil jeg se nærmere på. I tillegg vil jeg ta med elevoppfølgingsdiskursen til videre drøfting av flere grunner. For det første, er det interessant at denne diskursen blir satt i bakgrunnen i kvalitetsdiskursen hos politikerne og i forgrunnen hos lærerstudentene? Hvorfor er det slik? Modell 8 det motsatte, og derfor vil jeg også diskutere det videre for å rette kritikk mot min egen klassifiseringsmetode av diskursene i modellene. For det andre, vil jeg påstå at dette er den mest sentrale diskursen når det gjelder kvalitet i skole og utdanning. Hva er vel lærerutdanningen og skolen uten elevene?

5.1 Diskursene i lys av hverandre

Jeg har nå sett på lærerstudentenes og politikernes konstruksjon av kvalitetsdiskursen i skole og utdanning, og kan konkludere med at kartene på ingen måte er identiske. Man kan se mange av de samme diskursene, men de gir oss likevel gir oss ulike representasjoner.

5.1.1 Lærerstudentene som forkjempere for elevenes beste

Kompetansediskursen regjerer diskurshierarkiet hos begge parter, men innholdet i diskursen er noe ulik. I den politiske diskursen legges det frem et behov for høyere utdanning og bedre kompetanse blant lærere – spesielt når det gjelder grunnleggende ferdigheter. Både

forskningskompetansen hos lærere, lærerstudenter og lærerutdannere og elevenes grunnleggende ferdigheter må forbedres. At elevene tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter, og at det er få norske elever i toppsjiktet i matematikk sammenlignet med andre land, konstrueres som et problem i den politiske diskursen.

Lærerstudentene reagerer på at politikerne i så stor grad vektlegger grunnleggende ferdigheter. I kompetansediskursen legger studentene vekt på at hele eleven må tas i betraktning, ikke bare deres matematikkferdigheter. Studentene hevder at dette fokuset er med på å skape et klasseskille i skolen som igjen skaper vinnere og tapere, fordi politikerne konstruerer en viss type kunnskap som den viktigste kunnskapen. Her kan vi se at lærerstudentene bruker sin stemme til å tale elevenes sak, og dette er gjennomgående i kvalitetsdiskursen hos lærerstudentene. De er opptatt av elevens ve og vel. Her vil jeg fortsette diskusjonen om diskurshierarkiet illustrert i modell 8, som altså viser at politikerne setter elevoppfølgingsdiskursen høyere enn lærerstudentene. Disse utsagnene fra lærerstudentene i kompetansediskursen om elevenes beste, viser at elevoppfølgingsdiskursen står sterkt hos lærerstudentene, men dette vises ikke i modell 8 fordi jeg har klassifisert disse utsagnene som utsagn i *kompetansediskursen*, og ikke i *elevoppfølgingsdiskursen*. Elevoppfølgingsdiskursen er vanskeligere å skille hos lærerstudentene enn hos politikerne, fordi lærerstudentene i større grad inkluderer elevene i alle sine diskurser. Dette forteller oss at diskurshierarkiet illustrert i modell 8, som viser at politikerne setter elevene høyere enn lærerstudentene, ikke er representativt for virkeligheten. I kvalitetsdiskursen tar politikerne utgangspunkt i kompetanse som forskning og resultater, mens lærerstudentene tar utgangspunkt i eleven. Basert på disse utsagnene, konstrueres en subjektposisjon til lærerstudentene: «Lærerstudentene som forkjempere for elevenes beste». Mens politikerne i større grad etterlyser forskningsbasert og teoretisk kunnskap, etterlyser lærerstudentene mer praktisk kunnskap som kan hjelpe dem til å møte elevene på best mulig måte.

Den politiske strategien *Lærerloftet* (2014) kritiseres av lærerstudentene i kompetansediskursen for å definere kunnskap som å kunne lese, skrive og regne, uttrykke seg muntlig og digitale ferdigheter, og det stilles spørsmål om hva dette fokuset sier oss om kunnskap. Hva med de praktiske ferdighetene og de sosiale ferdighetene? Utfordringene politikerne beskriver om elevenes kompetanse satte søkelys på en masteridé om kvalitet som resulterte i reformtiltaket om nasjonale prøver. De nasjonale prøvene ble, som tidligere nevnt, første gang avholdt i 2004. Dette tiltaket var et av de første elementene i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, som

også er et reformtiltak utsprunget fra masterideen om kvalitet (Røvik & Pettersen, 2014). Som vi kan se i studentutsagnene i mitt arkiv, ble dette reformtiltaket om nasjonale prøver møtt med motstand og skepsis hos lærerstudentene. Røvik og Pettersen (2014) bekrefter at de nasjonale prøvene fikk omfattende kritikk, rettet mot kvaliteten i prøvene og at de førte med seg en uhensiktsmessig styring og rangering av kvaliteten i skolene. Masterideen ble altså til et reformtiltak, selv om det i etterkant ble stor diskusjon om de nasjonale prøvene. Siden reformen tredde i kraft, må det har vært et optimistisk scenario hvor det har skjedd en rask tilkopling ved implementeringen av reformideen, men det kan virke som lærerne og lærerstudentene i etterkant har vært skeptiske og gått inn i et pessimistisk scenario hvor det har skjedd en frastøting. Her spiller også maktbegrepet inn ved at politikerne har makt til å skape reformer og tre dem i kraft, og denne makten påvirker lærernes og elevenes virkelighet i skolehverdagen. Skepsisen til de nasjonale prøvene førte til en revidering i 2007 hvor prøvene da ble gjennomført på 5.- og 8.-trinn, i stedet for 4.- og 10.- trinn, i lesing, regning og i engelsk (Røvik & Pettersen, 2014).

5.1.2 Gir økte opptakskrav økt rekruttering og økt mangfold i lærerutdanningen?

Som man kan se i modell 8 (s. 75) er det også ulike representasjoner i rekrutteringsdiskursen mellom lærerstudentene og politikerne, men ikke fullt så kontrasterende som i kompetansediskursen. Når det gjelder rekruttering av flere menn og flere personer med innvandrerbakgrunn til lærerutdanning, er begge parter enig. Derimot er det ulike representasjoner når det gjelder opptakskrav i rekrutteringsdiskursen. I *Stortingsmelding nr. 30*, da det ble innført et krav om minimum karakteren 3 i matematikk for å komme inn på studiet, var de fleste lærerstudentene positive til dette. Noen stilte seg skeptiske og poengterte at karakter ikke nødvendigvis sier noe om evnene du har som lærer og at kravet dermed kunne utelukke flinke lærere. Da kravet skulle økes fra karakteren 3 til 4 i matematikk, var studentene, basert på mitt arkiv, utelukkende negativt til kravet. De mente at en lærerstudent med svært gode karakterer fra videregående ville ha større vanskeligheter med å forstå seg på hva elevene slet med og hvorfor, enn en som selv har slitt på skolen.

Målet med opptakskravet er altså å trekke til seg flere av de best kvalifiserte studentene til lærerstudiet, samtidig som man vil øke mangfoldet i lærerutdanningen. Her vil jeg også trekke inn masterreformen fra 2017. Lærerstudiet har altså blitt vanskeligere å komme inn på og mer utfordrende å gjennomføre. Spørsmålet mitt er da om disse kravene virker mot sin hensikt? Tall

fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) viser at kun 6,9 prosent av alle ansatte i grunnskolen har innvandrerbakgrunn (Perlic & Foss, 2019). Studier, som for eksempel Støren (2010) og Spernes (2014), viser at få ungdommer med minoritetsbakgrunn søker lærerutdanning. Dette forklares med at ungdom med innvandrerbakgrunn velger prestisjefylte utdanninger. Få velger derfor lærerutdanning, fordi læreryrket ikke anses som et prestisjeyrke (Støren, 2010). Innføringen av masterutdanning og økte opptakskrav kan være med å øke læreryrkets status, og dermed kan det være at det kan tiltrekke flere ungdommer med innvandrerbakgrunn. Derimot viser flere studier, blant annet den mye omtalte Stoltenberg-rapporten fra 2019, at jenter oppnår bedre karakterer enn gutter på videregående skole, og at det er flere gutter enn jenter nederst i karakterfordelingen (NOU 2019:3, 2019). På studier med høye karakterkrav, som blant annet medisin, jus og psykologi, utgjør kvinner 65–70 prosent av dem som fullfører studiet. Kvinneandelen på flere studier er høy og vil ifølge SSB fortsette å øke. I 2040 kan vi, ifølge SSB, forvente at 61 prosent av menn og 89 prosent av kvinner i arbeidsstyrken vil ha høyere utdanning (NOU 2019:3, 2019). Gutter gjør det altså dårligere enn jentene i skolen og får ofte dårligere karakterer enn jentene. Færre gutter enn jenter kommer inn på og fullfører høyere utdanning. Vil da en lærerutdanning på masternivå med høye opptakskrav føre til at flere menn blir grunnskolelærere, eller gir diskursene om rekruttering og mangfold motstridende effekter?

5.1.3 Er lærerstudentene late?

I den politiske diskursen har representasjonen om at det må stilles høyere krav og ambisjoner på studentenes vegne, hegemoni. I *Lærerloftet* (2014) vises det til NOKUTs studiebarometer, som viser at lærerstudenter er blant de studentene som bruker minst tid på studiet. Lærerstudentene er enige i at det må stilles høyere krav til dem, og uttrykker misnøye med studiets organisering, men den mest fremtredende representasjonen i denne diskursen hos lærerstudentene er at de er lei av å bli fremstilt som slappe og umotivererte. Her kan vi altså se at politikerne og lærerstudentene har to ulike virkelighetsoppfatninger i studentinnsatsdiskursen.

Lærerutdannerne ved OsloMet, Geir Martinussen og James Gray, har i flere år kartlagt den rapporterte tidsbruken til lærerstudenter, blant annet ved grunnskolelærerutdanningen for 1.–7.-klasse, ved OsloMet (tidligere Høgskolen i Oslo og Akershus). Martinussen og Gray er ikke i tvil om at lærerstudentene i gjennomsnitt jobber mer enn det som regnes som vanlig arbeidstid og hevder at det er en misoppfatning at lærerstudentene bruker lite tid på studiene (Martinussen & Gray, 2018). NOKUTs konklusjon fra 2013 om at lærerstudentene kun arbeider 25 timer per

uke med studiene, vekke sterke reaksjoner i media. Disse negative reaksjonene fra media kommenteres av mange lærerstudenter i mitt arkiv, og studentene skriver at media må slutte å skjære alle lærerstudenter over én kam og fremstille dem som slappe og umotiverte. Martinussen og Gray (2018) gjorde i 2014 en pilotundersøkelse på lærerstudentenes tidsbruk på studiet. Denne undersøkelsen viste at lærerstudentene i snitt jobbet mer enn 40 timer per uke, altså et stort avvik fra NOKUTs sine tall fra 2013 (Martinussen & Gray, 2018). De to forskerne skriver at NOKUT, basert på Martinussens og Grays pilotundersøkelse, innså at målingene deres inneholdt svakheter og valgte derfor å endre spørsmålene i undersøkelsen. Lærerstudentenes praksisperiode ble blant annet sterkere vektlagt. De nye målingene fra 2014 viste at lærerstudenter (GLU 1–7) ved Høgskolen i Oslo Akershus omtrent arbeidet 34 timer i snitt i uka med studiet, altså en stor forskjell fra de tidligere 25 timene (Martinussen & Gray, 2018). Martinussen og Gray (2018) hevder i sin kronikk at det er vanskelig for en student å eksakt anslå hvor mange timer hen kommer til å bruke på studiet per uke i gjennomsnitt hele året. I tillegg skriver de at lærerstudentene sannsynligvis ikke regner vikararbeid i skole og skolefritidsordninger og andre relevante aktiviteter som studierelaterte, og blir dermed ikke telt med i undersøkelsen. Martinussen og Gray (2018) mener at «[...] mange slike aktiviteter er viktige arenaer for lærerstudenter, der de blant annet kan øve seg i ‘kunsten å undervise’, og å se relevansen til teoriene som de studerer». Det er flere aktiviteter enn dem som er pålagt av utdanningsinstitusjonene som bidrar til å skape gode fremtidige lærere, hevder Martinussen og Gray (2018), og mener at det å være vikar og andre lignende aktiviteter dermed er en relevant del av utdanningen og bør telle med i lærerstudentenes studierelaterte tidsbruk.

Ved fremstillingen av disse tallene fra NOKUT og omtalene om dem i politiske dokumenter og media, konstrueres subjektposisjonen «Den late lærerstudenten». Vi har sett at denne subjektposisjonen har konsekvenser for lærerstudiets og læreryrkets status, og den hemmer også rekrutteringen til lærerstudiet. Politikerne, og særlig media, har stor makt til å skape subjektposisjoner som tegner et bilde av lærerstudentene som kanskje ikke engang stemmer. Artikler fra media med overskrifter som «Lærerstudenter jobber minst» når ut til mange personer, som bare ved å lese overskriften allerede danner seg et inntrykk av lærerstudentene som late og lite ambisiøse. Som en motdiskurs til denne misoppfatningen, forsøker lærerstudentene å skape en subjektposisjon om «den engasjerte lærerstudenten». Det kan se ut som denne subjektposisjonen ikke har like mye makt som «den late lærerstudenten», ved at det sjeldnere skrives om dyktige og motiverte lærerstudenter i media og politiske dokumenter enn lærerstudenter som stryker i fag og bruker lite tid på studiet.

5.1.4 Elevene drukner i kompetansekrav og problemkonstruksjoner

Alle de politiske dokumentene i mitt arkiv, bortsett fra *Lærerutdanning 2025*, rangerer elevoppfølgingsdiskursen høyt, men er grunnleggende ferdigheter viktigere for kvaliteten i den politiske diskursen? Hvis jeg nå tar på meg noen kritiske briller og ser eleven i politikernes diskursive kart i kvalitetsdiskursen, ser jeg at – ja, politikerne hevder at tilpasset opplæring, trivsel og elevmangfold er viktig, men det hevdes også at det er et stort problem at elevene tilegner seg «dårlige» resultater i matematikk. Og det er dette lærerstudentene, som faktisk er ute i virkeligheten med barna, kritiserer politikerne for. Som jeg tidligere siterte, skriver en lærerstudent at skolen er avhengig av et paradigmeskifte, slik at alle elever kan verdsettes for sin unike kompetanse. Denne unike kompetansen kommer ikke godt nok frem i den politiske diskursen fordi problemkonstruksjonen om at tilegnelsen av de grunnleggende ferdighetene er for dårlig, overskygger all annen kunnskap. I den politiske diskursen drukner elevene i kompetansekrav og problemkonstruksjoner, mens lærerstudentene bruker sin makt til å verne om elevene. Det kan se ut til at politikerne setter elevoppfølgingsdiskursen høyt, men er det for elevenes beste at det blir mer og mer fokus på teoretisk faglig kunnskap og mindre og mindre fokus på lek og praktisk-estetiske fag? Er det til elevenes beste at lærerstudiet har blitt en femårig masterutdanning og en profesjonsutdanning som skal gi økt status? Gagner det elevene at deres fremtidige lærere har en forskningsbasert masterutdanning?

I den politiske strategien *Lærerutdanning 2025* nevnes «eleven» fire ganger, og det er i kombinasjon med «elevens læringsutbytte» og «elevens ferdigheter». Hvordan skal en strategi som så vidt nevner eleven, gi økt kvalitet i lærerutdanningen? Utdanner vi oss ikke til grunnskolelærere for å nettopp være der for elevene? I denne studiens diskursanalytiske arkiv har det i alle fall vist seg at eleven kommer i bakgrunnen i politikernes konstruksjon av kvalitetsdiskursen, men i forgrunnen hos lærerstudentene. Eleven får kun en birolle i de politiske dokumentene, mens den får selve hovedrollen i lærerstudentenes utsagn. Hvordan påvirker dette virkeligheten i skolen og utdanningen?

5.2 En diskursiv kamp om kunnskapsbegrepet

Som vi har sett, settes de to kompetansediskursene opp som motdiskurser. Representasjonene i politikernes og lærerstudentenes konstruksjon av kompetansediskursen kolliderer. Oppsummert vil politikerne ha en mer forskningsbasert lærerutdanning, høyere utdanning og bedre kompetanse hos lærerne, og bedre resultater i testingen av elevenes grunnleggende

ferdigheter, særlig i matematikk. I motsetning til i den politiske diskursen hvor forskningsdiskursen er svært fremtredende, konstrueres denne diskursen ikke hos lærerstudentene. Lærerstudentene etterlyser mer kompetanse om vold, overgrep og mobbing, altså praktisk kompetanse om hvordan å håndtere vanskelige situasjoner i skolen. Politikernes ensidige fokus på grunnleggende ferdigheter og matematikk kritiseres av studentene, og de stiller spørsmålet: «Finnes det ikke flere fag i skolen enn dette?». Ut ifra dette, mener jeg flere subjektposisjoner konstrueres i diskursene. Subjektposisjonene kan tydeliggjøre hvorfor kompetansediskursene settes opp som motdiskurser. Basert på utsagnene kompetansediskursen, konstrueres «den forskningsbaserte og prestisjefylte lærerutdanningen» i den politiske diskursen, og «den praksisrelevante lærerutdanningen» i lærerstudent-diskursen. Disse subjektposisjonene setter begge rammer for aktørene i lærerutdanningen, og man kan si at disse subjektposisjonene på et vis kolliderer. Subjektposisjonene trenger ikke nødvendigvis å kolliderer, ved at lærerutdanningen både kan være forskningsbasert, prestisjefyllt og praksisrelevant. Samtidig har vi i studentenes utsagn sett at fokuset på en lærerutdanning av prestisje og forskning setter mer praktisk kompetanse på sidelinjen til fordel for basisfagene matematikk, norsk og engelsk, som også er de fagene som inngår i nasjonale prøver. Også her konstrueres to subjektposisjoner for eleven i de ulike representasjonene i kompetansediskursen: «den logisk-matematiske eleven» og «eleven som helt menneske». Disse to subjektposisjonene kolliderer ved at den «den logisk-matematiske eleven», kun ser på visse kompetanser som prioritert kunnskap og som gir status i klasserommet og skolen, mens «eleven som helt menneske» ser på hele mennesket, og det er her lærerstudentene bruker sin stemme til å verne om eleven, og *barnet* i skolen. Konsekvensene disse forskjellige representasjonene i diskursene og de konstruerte subjektposisjonene får ute i virkeligheten i lærerutdanningen og skolen, er at praktisk og erfaringsbasert kunnskap viker til fordel for forskningsbasert og prestisjefull kunnskap, og at eleven drukner i testing og kompetansekrav. Så da er spørsmålet hvilken skole vil vi ha? Kunnskapsskolen som fokuserer på gode resultater i lesing, regning og engelsk eller trivselsskolen som fokuserer på eleven som helt menneske? Igjen, behøver ikke disse to skolene å kolliderer om det legges til rette for både trivsel og faglig kunnskap, men da bør kunnskapen som vektlegges, i tråd med Gardners teori om de mange intelligenser, romme flere typer kunnskap enn regning, lesing og engelsk. Igjen kan studien til Hilt, Riese og Søreide (2019) trekkes inn som eksempel. I likhet med subjektposisjonene konstruert i NOU-rapporten *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanse* (NOU, 2015:8, 2015), får subjektposisjonene som konstrueres i de fire politiske dokumentene også konsekvenser for elevene i skolen. Hva med de elevene som ikke passer inn i det konstruerte bildet av den ideelle

eleven? Vi må passe på at det ikke konstrueres subjektposisjoner som ikke rommer alle elevene, som nettopp en subjektposisjon om «den logisk-matematiske eleven» gjør. Som poengtert, konstruerer lærerstudentene gjennom sine utsagn en subjektposisjon om «eleven som helt menneske», som rommer alle barn i skolen. Og er ikke en skole som inkluderer alle elever, uansett kompetanse og interesser, en skole av høy kvalitet?

Konsekvensene av subjektposisjonen «den late lærerstudenten» som konstrueres i de politiske dokumentene i denne studiens arkiv og i media, er at alle lærerstudenter og lærere skjæres over samme kam og at det dannes et bilde som ikke stemmer, men som skaper et dårlig rykte blant dagens lærerstudenter og lærere. Denne subjektposisjonen får konsekvenser for rekrutteringen til lærerstudiet og yrket, og lærerstudentenes og lærernes status. I Foucaults diskursteori ses makten på som produktiv og ikke ideologisk, slik som i for eksempel den kritiske diskursteorien. I dette tilfellet kan maktbegrepet ses i lys av begge teoriene. Ideologisk sett, kan vi tenke oss at politikerne har større makt i samfunnet enn lærerstudentene, og derfor større makt til å konstruere en subjektposisjon som en tatt-for-gitt sannhet enn lærerstudentene. Produktivt sett, sier Foucault at makten er over alt og at vi i stor grad påvirkes av alt rundt oss. Makt trenger ikke å være bestemmelser fra høyere hold, men det kan også være makt i en samtale rundt middagsbordet og en overskrift i en artikkel i VG. At lærerstudentene og lærerne får et rykte som late og lite kompetente, kan dannes ved at disse aktørene snakkes ned rundt middagsbordet eller i vennegjengen. Derfor er det bra og viktig at lærerstudentene gjennom sine utsagn skaper en konkurrerende diskurs og subjektposisjon om «den engasjerte lærerstudenten». Hvis man skal lykkes med å rekruttere motiverte og gode lærerstudenter og fremtidige lærere, må media og politikerne bruke sin makt til å snakke opp lærerstudiet og lærerstudentene.

6.0 Avsluttende diskusjon

I denne studien har jeg etablert et diskursanalytisk arkiv av fire politiske styringsdokumenter og 84 avisartikler/kronikker/intervjuer hvor lærerstudenter uttaler seg om kvalitet i lærerutdanning og skole. Jeg har også forsøkt å besvare følgende problemstilling:

Hvilke forskjeller kan identifiseres mellom politikeres og lærerstudenters konstruksjon av kvalitetsdiskursen i lærerutdanningen og skolen, og hvordan kan disse ulike virkelighetsforståelsene påvirke utdanningsinstitusjonene?

I arkivet har jeg søkt etter utsagn om kvalitet og lest ut mindre diskurser, som for eksempel *praksisdiskurs*, *elevoppfølgingsdiskurs* og *forskningsdiskurs*, som til sammen danner en større sammenvevd diskursformasjon – *kvalitetsdiskursen*. Jeg har sett på kvalitetsdiskursen i den politiske diskursen og i lærerstudent-diskursen, og sett at disse diskursive kartene konstruerer flere av de samme diskursene, men ofte som konkurrerende diskurser som kjemper om hegemoni og motdiskurser som kolliderer. I kapittel 5 analyserte jeg *kompetansediskursen*, *rekrutteringsdiskursen*, *studentinnsatsdiskursen* og *elevoppfølgingsdiskursen* i lys av hverandre, og i lys av annen relevant forskning. Jeg vil nå legge frem de viktigste funnene fra studien og til slutt hvordan dette temaet kan og bør forskes videre på.

6.1 Studiens viktigste funn

Ved å studere hvilke forskjeller som kan identifiseres i kvalitetsdiskursen i lærerutdanningen og skolen i politiske dokumenter og offentlige uttalelser fra lærerstudenter, og hvordan disse ulike virkelighetsforståelsene påvirker skolen og lærerutdanningen, har vi sett at mange av de samme diskursene om kvalitet konstrueres, men at de i flere tilfeller kan settes opp som konkurrerende diskurser og motdiskurser. Jeg mener at denne studien har levert to viktige funn:

- 1) At eleven kommer i bakgrunnen i kvalitetsdiskursen i den politiske diskursen.
- 2) At lærerstudentene bruker sin stemme til å verne om eleven.

Dette er to viktige funn, fordi selv om det skal være faglig god kvalitet i lærerutdanningen og i skolen, må ikke elevens trivsel komme i bakgrunnen av dette. Barna begynner på skolen når de er seks år gamle, og da må kompetansediskursen også romme andre diskurser enn nasjonale

prøver og grunnleggende ferdigheter. Barnet må få lov til å være barn, og barnet må tas på alvor. Kompetanse og trivsel trenger ikke å settes opp som motdiskurser om det legges til rette for begge aspektene, men da må kompetansebegrepet utvides til et bredt kunnskapsbegrep.

At subjektposisjonen «lærerstudenten som forkjempere for elevenes beste» konstrueres av utsagn i lærerstudentenes kvalitetsdiskurs, kommer tydelig frem i analysen av datamaterialet. I likhet med lærerstudentene i Espedals (2017) studie, vises det også i denne studien at lærerstudentene har et tydelig elevfokus. Elevorienterte utsagn kan identifiseres i alle de mindre diskursene i kvalitetsdiskursen hos lærerstudentene.

6.2 Videre forskning

Denne studien rommer utsagn fra fire politiske dokumenter, og utsagn fra over 84 lærerstudenter over hele landet. At studien rommer utsagn fra så mange lærerstudenter utbredt over et så stort geografisk område, mener jeg er en styrke ved studien. Når det er sagt, rommer studien ingen utsagn fra lærerstudenter som har fullført den nye femårige lærerutdanningen på masternivå. Som Karlsen et al. (2017) skrev i sin studie, er det viktig å få fram forskning på dette feltet, siden lærerutdanningen er i endring. I 2022 fullfører de første lærerstudentene den nye masterutdanningen, og dette kan jo være en gylden mulighet til videre forskning på kvalitetsdiskursen i lærerutdanningen.

6.3 Blir vi bedre lærere av masterutdanning?

Så, til slutt, la oss fjerne parenteser rundt denne studiens forskersubjekt og snakke litt om *meg*. Innledningsvis beskrev jeg min skepsis til masterutdanning for grunnskolelærere som inspirerte meg til å skrive en masteroppgave innenfor dette temaet. Avslutningsvis skulle jeg gjerne kommet med en klar konklusjon om hva som er den beste løsningen for å sikre kvalitet i lærerutdanningen og skole, men her er jeg fortsatt usikker. Studiens funn sier sitt, men jeg kan fremdeles ikke komme med et klart svar på hvilken type lærerutdanning og skole som er den beste for barna. Derfor vil jeg helt til slutt i denne studien drøfte over hva jeg som lærerstudent og nyutdannet grunnskolelærer, eller *lektor*, sitter igjen med etter en fullført lærerutdanning på masternivå, og hvordan masterutdanningen kan være en styrke i mitt fremtidige arbeid som grunnskolelærer. Før jeg gjør det, vil jeg understreke at min personlige erfaring med masterutdanning ikke er fra den nye masterreformen fra 2017, men fra GLU-reformen med

integreert master. Dermed kan det diskuteres hvor relevant denne drøftingen er opp mot den femårige masterutdanningen. Selv om dette er to ulike organiseringer av masterutdanning, vil jeg påstå at noen poeng kan være sammenligningsbare, og de poengene vil jeg nå til slutt trekke frem.

Selv om mine medstudenter og jeg flere ganger satt i forelesning og ikke skjønnte poenget med å lære om forskning og vitenskapelige metoder, og hvordan dette er relevant for læreryrket, har det i etterkant vært en verdifull innsikt på flere måter. Her vil jeg trekke inn diskursteori, som for meg personlig har vært, og kommer til å være, en ressurs i mitt arbeid. Å få innsikt i diskursteoriens verden har lært meg å tenke på nye måter, som har gitt meg et kritisk blikk til tatt-for-gitte sannheter. I arbeid med denne masteroppgaven har jeg ved hjelp av diskursteori reflektert over hva som, ifølge noen aktører, er kvalitet i skolen, og hvordan denne definisjonsmakten kan påvirke hvordan ting foregår i lærerutdanningen og skolen. I mitt fremtidige arbeid som lærer, kan diskursteorien også hjelpe med å tenke undervisning på nye måter. For eksempel, hvorfor skal pultene i klasserommene stå på rekke og rad i stedet for å stå i en sirkel? Og hvorfor skal vi lære matematikk gjennom regneoppgaver og arbeid i bøker, når det er mulig å tenke opplæring på en helt annen måte? Noe så teoretisk som diskursteori kan faktisk være en svært verdifull og kreativ innsikt i lærerens praktiske hverdag.

Selv om det har følt lite praksisrelevant å lese side opp og ned i forskningsartikler, har dette ført til økt refleksjonsevne og kritisk tenkning. Lærerutdanning på masternivå har gitt meg redskaper til å kunne tenke kritisk og ikke ta alt man hører for «god fisk». Med dette mener jeg at «alle» har meninger om hvordan skolen skal være, men med en lærerutdanning på høyt nivå, samt erfaring, har man som lærer kompetanse til å begrunne det man gjør i skolen. Å ikke ta alt for «god fisk», kan også være bestemmelser fra regjeringen om hvordan skolen bør organiseres og for eksempel innføring av diverse skoleomfattende innsatsmodeller og mobbeprogrammer. Selv om «forskning viser ...» er det ikke nødvendigvis god og solid forskning, og med det mener jeg at utdanning på masternivå kan gi lærerstudenter kompetanse til å stille seg kritisk til slike faktorer som blir bestemt i og for skolen. Også med denne refleksjonsevnen og kritiske tenkingen får man kompetanse til å reflektere over og tenke kritisk til egen undervisning: Hvorfor velger jeg å gjøre akkurat dette? Kan det gjøres på andre måter?

Om vi blir bedre lærere av masterutdanning vet jeg ikke, men jeg tror at lærerutdanning på masternivå kan ha fordeler. Over har jeg bare nevnt noen få, basert på min personlige erfaring.

Samtidig er det viktig at dette fokuset på høy utdanning, forskning og prestisje ikke overskygger elevene, slik jeg og lærerstudentene fra mitt diskursteoretiske arkiv flere ganger har poengtert i studien. Jeg tror at nøkkelen til kvalitet i skolen er å alltid tenke om det vi gjør er til barnets beste.

Litteraturliste

- Aasberg, K. (2004, 25. februar). Vi lærer ikke å takle vold. *Stavanger Aftenblad*, s. 25.
- Adresseavisen. (2000, 29. mai). Nok negativ fokus på lærerstudentene. *Adresseavisen*, s. 20.
- Adresseavisen. (2005, 27. oktober). Krever bedre utdanning. *Adresseavisen*, s. 6.
- Adresseavisen. (2014, 2. oktober). Hva er viktigst i undervisningen? *Adresseavisen*, s. 36.
- Afdal, H. W. & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and teacher education*, 74, 215-228.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011>
- Alsvik, T. (2006, 20. september). Lærerstudenter kritiserer UiS. *Stavanger Aftenblad*, s. 11.
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Samfundsvitenskaberne.
- Arnli, A.-M. (2005, 21. juli). God nok til lærerjobb. *Fædrelandsvennen*, s. 4.
- Asheim, M. B. (2014, 4. august). Lærerutdanning: Mer enn bare erfaring. *Indre Akershus Blad*, s. 5.
- Bacchi, C. (2012). Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Political Science*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Bakken, A. (2005, 20. juli). Strengere krav til lærerstudenter gir tomme plasser. *VG*, s. 14.
- Bergens Tidende. (2006, 17. mars). Håper karakterkrav vil øke statusen. *Bergens Tidende*, s. 6.
- Berger, H. W. (2000, 16. juli). Er lærerne late? *Dagbladet*, s. 51.
- Berger, H. W. (2004, 4. september). Politikere - skremmende uvitende noen ganger. *Bergens Tidende*, s. 27.
- Brendemo, J. (2018, 25. september). Hva om lærerstudentene, heller enn de ufaglærte, får undervise ditt barn? *Aftenposten*, s. 19.
- Cambridge Dictionary. (2020, 10. mars). Meaning of quality in english. Hentet fra <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/quality>
- Clements, S. (2004, 3. september). Lærer-studenter er delt. *Stavanger Aftenblad*, s. 3.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelsrud, L. (2019, 11. oktober). Unge gutter trenger menn å snakke med. *Aura Avis*, s. 2.
- Ertesvåg, F. (2008, 6. august). Studenter frykter kvaliteten svekkes. *VG*, s. 4.
- Espedal, G. (2017). *Lærerstudenters profesjonelle utforming: Et diskursorientert bidrag til forståelse av studenters selvutforming gjennom lærerutdanning* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

- Foucault, M. (1973). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Oslo: Gyldendal.
- Foucault, M. (1985). *The archaeology of knowledge & the discourse on language* (A. M. S. Smith, Overs.). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Fredens, K. & Kirk, E. (2001). *Musikalsk læring*. København: Gyldendal.
- Frøysaa, S. (2014, 28. mars). Det var så vidt jeg orket å skrive dette. *Khrono*. Hentet fra <https://khrono.no/studentblogg/det-var-sa-vidt-jeg-orke-a-skrive-dette/183143>
- Grimen, H. (2000). Dei beste tilgjengelege forklaringane. *Tidsskriftet Den norske legeforening*, (30). Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2000/12/tema/dei-beste-tilgjengelege-forklaringane>
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis: analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hadland, S. (2018, 22. november). Klasseskillet starter i skolen. *Gjesdalbuen*, s. 42-43.
- Hilt, L. T., Riese, H. & Søreide, G. E. (2019). Narrow identity resources for future students: the 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 384-402. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356>
- Holmøy, T. & Reinsnes, N. E. (2018, 4. oktober). Lærerstudenter menes de ikke vil være i stand til å håndtere mobbing. *Studvest*. Hentet fra <https://www.studvest.no/laererstudenter-mener-de-ikke-vil-vaere-i-stand-til-a-handtere-mobbing/>
- Horsbøl, A. & Raudaskoski, P. (2016). *Diskurs og praksis: teori, metode og analyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Håkonsen, H. H. (2011, 16. november). Feil bruk av nasjonale prøver. *Tønsberg Blad*, s. 11.
- Johansen, M. B. (2020). *Studieprogramledelse i høyere utdanning: I spenningsfelt mellom struktur og handlingsrom* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Johansson, V. E. (2015, 21. januar). Et lærerløft uten mål og mening. *Dagbladet*, s. 44.
- Journalen. (2014, 27. mars). Lærerstudentene vil ha bedre lønn og status. *Journalen*. Hentet fra <https://journalen.oslomet.no/innenriks/2014/03/laererstudentene-vil-ha-bedre-lonn-og-status>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Kalstad, L. M. (2008, 7. august). Læreryrket lokker stadig færre. *Vårt Land*, s. 4.
- Karlsen, S., Olufsen, M., Haugland, O. A. & Thorvaldsen, S. (2017). Et tidlig gløtt inn i den nye norske lærerutdanningen. *Uniped*, 40(4), 299-311.
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-03>
- Kjendalen, K. (2017, 1. november). Lærerstudenter etterlyser undervisning om overgrep. *Studvest*. Hentet fra <https://www.studvest.no/laererstudenter-etterlyser-undervisning-om-overgrep/>
- Kjendalen, K. & Brudvik, A. (2017, 14. desember). Lærerstudenter over hele landet etterlyser undervisning om overgrep. *Studvest*. Hentet fra <https://www.studvest.no/laererstudenter-landet-etterlyser-mer-undervisning-om-overgrep/>
- Klippenvåg, K. L. (2015, 6. juli). Kunnskap, hva er det? *Helgelands Blad*, s. 9.
- Korsmo, E. K. (2008, 16. januar). Ingen stas å være lærerstudent nå. *Kommunal Rapport*.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen* (Meld. St. 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2014a, 3. juni). Innfører femårig lærerutdanning på masternivå. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Innforer-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-masterniva/id761439/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014b). *Lærerloftet: På lag for kunnskapsskolen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonalt-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Lohne, L. (2018, 5. juli). Må bestå mattekurs. *VG*, s. 16-17.
- Martinussen, G. & Gray, J. (2018, 29. august). Jobber lærerstudenter for lite? *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskolelærerutdanning-hoyere-utdanning/jobber-laererstudenter-for-lite/168829>

- Mæhlen, L. (2005, 4. januar). Skolens råskap. *Klassekampen*.
- Mæhlen, L. (2007, 27. februar). De svake eller makta? *Klassekampen*.
- Mæland, M. (2007, 10. august). La oss investere i læreren. *iTromsø*.
- Namdalsavisa. (2016, 12. august). Lærerstudent. *Namdalsavisa*, s. 10.
- Nesheim, K. R. (2019, 23. januar). Fire nydelige år. *Åsane Tidende*, s. 28-29.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring: Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Perlic, B. & Foss, E. S. (2019, 20. august). Få med innvandrerbakgrunn underviser i grunnskolen. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/fa-med-innvandrerbakgrunn-underviser-i-grunnskolen>
- Rapp, O. M. (2018, 29. desember). Ønsker menn til læreryrket. *Klassekampen*, s. 10.
- Regjeringen. (2005, 17. oktober). Kjell Magne Bondeviks andre regjering. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/tidligere-regjeringer-og-historie/sok-i-regjeringer-siden-1814/historiske-regjeringer/regjeringer/kjell-magne-bondeviks-andre-regjering-20/id438739/>
- Regjeringen. (2013, 16. oktober). Jens Stoltenbergs andre regjering. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/tidligere-regjeringer-og-historie/sok-i-regjeringer-siden-1814/historiske-regjeringer/regjeringer/jens-stoltenbergs-andre-regjering/id449424/>
- Regjeringen. (2020, 24. januar). Erna Solbergs regjering. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/tidligere-regjeringer-og-historie/sok-i-regjeringer-siden-1814/historiske-regjeringer/regjeringer/erna-solbergs-regjering/id742981/>
- Retriever. (2020, 27. januar). Mediarkiv. Hentet fra <https://www.retriever.no/product/mediarkiv/>
- Rong, R. L. (2014, 1. august). En fleksibel hverdag er viktig. *Sunnmørsposten*, s. 6-7.
- Ruud, M. (2016, 3. februar). Lærerstudentene er minst fornøyde med studiene. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/hoyere-utdanning-laererstudiet-pedagogstudentene/laererstudentene-er-minst-fornoyde-med-studiene/185421>

- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, K. A. & Pettersen, H. M. (2014). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (s. 54-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Schaanning, E. (1996). Diskursens materialitet del 1: Foucault. *Arr - Idéhistorisk tidsskrift*, (2). Hentet fra <https://arrveg.no/artikler/diskursens-materialitet>
- Setten, K. (2016, 7. mai). Tror på økt status med en femårig lærerutdanning. *Khrono*. Hentet fra <https://khrono.no/laererutdanning-master-tromso/tror-pa-okt-status-med-en-femarig-laererutdanning/157120>
- Shahly, D. (2018, 16. november). Kutt kravet før det er for sent. *Rogalands Avis*, s. 6.
- Sommerfeldt, P. A. (2020, 16. februar). Sjur og Teodor (23) skal få flere menn til å bli lærere i barneskolen. *NRK*. Hentet fra https://www.nrk.no/vestland/sjur-og-teodor-_23_-skal-fa-flere-menn-til-a-bli-laerere-i-barneskolen-1.14898181?fbclid=IwAR26u0i47w3EqFTDodDGA7l6a3DUiuVT-b2zUkMIobj-vzVgpjbrpmBtEOo
- Språkrådet. (2020a, 10. mars). Bokmålsordboka. Hentet fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kvalitet&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=&begge=+&ordbok=begge
- Språkrådet. (2020b). Polymorfi. I *Bokmålsordboka*. Hentet fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=polymorfi&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Stortinget. (2019, 21. oktober). Om regjeringens publikasjoner. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Støren, L. A. (2010). *Unge innvandrere i utdanning og overgang til arbeid* (45/2010). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279641/NIFURapport2010-45.pdf?sequence=1>
- Svarstad, J. & Hagesæther, P. V. (2014, 21. mars). Lærerstudenter legger ned minst innsats. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/L0b1P/laererstudenter-legger-ned-minst-innsats>

- Sverdrup, K. (2012, 1. november). Læreryrket. *Raumnes*, s. 8.
- Sørli, I. (2008, 6. februar). Vil revolusjonere skolen. *Agderposten*.
- Tucker, R. W. (1997). The Rhetoric of quality. *Adult Assessment Forum*, 1-6.
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2017). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional development in education*, 44(5), 638-649.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). Hva lærerstudenter lærer i praksis. *Bedre skole*, 30(1), 68-72.
- Universitetet i Sørøst-Norge. (2019). Praksis er den beste opplevelsen i lærerutdanningen. *USN*. Hentet fra <https://www.usn.no/hub/pedagogikk/praksis-er-den-beste-opplevelsen-i-larerutdanningen>
- Vestad, H. E. (2018, 8. mars). Lærerrekuttering er viktigere enn noen gang. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laerertetthet-laereryrket/laererrekuttering-er-viktigere-enn-noen-gang/168882>
- Vilberg, B. & Jakobsen, A. (2019, 21. januar). Nå skal vold og overgrep endelig inn på utdanningsplanen. *Studvest*. Hentet fra https://www.studvest.no/__trashed-5/
- Vågan, A. & Kyvik, S. (2014). Forskningsbasert grunskolelærerutdanning. *Bedre skole*, (4), 21-25.
- Østrem, K. & Ringodd, H. I. (2009, 13. mai). Angriper fellesskolen. *Haugesunds Avis*, s. 10.
- Øye, O. & Jacobsen, T. B. (2008, 13. januar). Praksissjokk for lærerspirer. *Dagbladet*, s. 34.