

”Er Ludvigsenutvalget et godt svar på de utfordringene ungdom møter i dagens samfunn?”

Av

Linn Heidi Svernæs Deutschmann

Master i sosialfaglig arbeid med barn, unge og deres familier.
Avdeling for helse- og sosialfag
Høgskolen i Innlandet
Vår 2017

Sammendrag

Som følge av trekk ved samfunnsutviklingen, har man sett behov for endring av dagens skole for å imøtekomme morgendagens stadig mer komplekse og raske samfunnsendringer.

Professor Sten Ludvigsen fikk i oppdrag av Regjeringen Stoltenberg 2 å lede et utvalg som fikk i oppdrag å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Dette resulterte i delutredningen NOU 2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole; et kunnskapsgrunnlag» og sluttrapporten NOU 2015:8 «Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser». I Ludvigsenutvalgets tolkning av mandatet vises det til at endringsforslagene er basert på kunnskap fra og sammenlikninger med andre lands utdanningsmyndigheter og aktører, internasjonale organisasjoner, i tillegg til nasjonale forsknings- og utdanningsmyndigheter. Utvalget bygger også på anbefalinger fra flere OECD-rapporter og internasjonale undersøkelser, for eksempel PISA, PIRLS, TIMSS som kartlegger kompetanser i grunnleggende ferdigheter på ulike skoletrinn.

Utvalget ser på behov for endring i grunnskolen, samt fellesfagene i videregående skole. Selv jobber jeg som lærer i videregående skole. Mitt hovedanliggende er derfor ungdom. Jeg har på bakgrunn av dette stilt følgende spørsmål: «Er Ludvigsenutvalget et godt svar på de utfordringene ungdom møter i dagens samfunn?».

For å svare på dette, har jeg belyst/ skissert enkelte samfunnsendringer siste 30 år, fra den postmoderne debatt til den nye moderniteten. I det postmoderne samfunn anses de store fortellingene å ha mistet sin troverdighet, mens man i den nye moderniteten finner et samfunn hvor individet er overlatt til seg selv og sine egne valg. Faktorer som kjønn, klasse osv. kan ikke predikere eller forklare sannsynlige utfall for individet. Skolen har fått en stadig mer sentral rolle som samfunnsaktør og som aktør i barn og unges liv. Skolen i dagens samfunn skal ivareta både rollen som kunnskapsleverandør til arbeidsmarkedet, samtidig som skolen skal gå foran som dannelsesaktør. Når behovet for endring av skolens innhold oppstår, kan skolereformer begrunnes med at samfunnsutvikling og skolens innhold ikke lenger samsvarer. Kritisk kan man hevde at skolen har blitt «samfunnets syndebukk» som ikke takler nye samfunnsproblemer/ -utvikling.

Hvert samfunn har sitt kulturelle særpreg. Det kan dermed oppstå en kulturkollisjon mellom hjem og skole, hvor det ofte er barn av foreldre med lavere utdanning som «taper» i skolesammenheng.

Ungdomstiden har endret seg i tråd med samfunnsutviklingen, og man ser tendenser til at flere opplever så høy grad av stress at de må få hjelp fra helsevesenet. Det er krav om å følge et «normertløp» i skolen, og det gis inntrykk at det er få muligheter på arbeidsmarkedet for de som ikke fullfører videregående skole.

Min konklusjon er at Ludvigsenutvalget ivaretar både individets utvikling og forbereder til arbeidsmarkedet gjennom et samspill. Utvalget vil bygge faglige kompetanser og sosialisere ungdommen til aktive samfunnsmedlemmer, tilpasset fremtidige behov i det 21 århundre. Gjennom samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser, inkludert holdninger og etiske verdier, det vil si et bredt kompetansebegrep, skal elevene være forberedt på å møte utfordringer og rustet til et krevende og effektivt arbeidsliv, der også evne til samhandling og omstilling vil være sentralt i et globalt marked.

Samtidig vil jeg påpeke at et samfunn som både styrer og forlanger at individene skal styres av penger og makt, undergraver vilkårene for meningsdannelse og identitet. Fokuset på at det finnes få alternativer til videregående skole svekker individets tro på å lykkes uten videregående eller høyere utdanning. Individet møtes også av mangel på kulturell aksept. Målet er en skole for alle, men det finnes fremdeles en gruppe elever som faller utenfor da de ikke innehar den kulturelle kapitalen som kreves i skolesammenheng. Sosioøkonomisk familiebakgrunn fremdeles betydning for elevenes resultater. Kravene til norsk skoleungdom står i kø, internasjonale målinger og sammenlikninger fungerer som styringsverktøy og blir således dekontekstualiserende i norsk skolesammenheng. Ungdommen skal tilpasse seg skolen, skolen skal ikke tilpasse seg ungdommen, men heller nasjonale og overnasjonale krav.

Så for å oppsummere om Ludvigsenutvalget et godt svar på de utfordringen ungdom møter i dagens samfunn er svaret at utvalget ivaretar individets utvikling med blant annet fokus på sosial kompetanse, samtidig som utvalget dessverre ikke legger mer vekt på utjevningen av sosial kapital.

Forord

I det jeg avslutter mitt arbeid med denne masteroppgaven, sitter jeg igjen med en vemodig følelse. Arbeidet med oppgaven har vært både lang og til tider frustrerende, men nå sitter jeg allikevel igjen med en følelse av at jeg ikke ønsker at studiet skal ta slutt. I arbeidet med oppgaven har jeg sett på teori og data jeg vil vite mer om. Hvordan påvirkes norsk skole, hvilke konsekvenser får utdanningspolitiske valg for elevene, hvilke diskurser er rådende og hva blir egentlig viktig kunnskapsformidling i fremtiden? Dette er spennende og viktige spørsmål, og disse spørsmålene engasjerer meg! Jeg vil derfor rette en stor takk til min veileder, professor Dag Leonardsen ved avd. for pedagogikk og sosialfag, for å ha utfordret og inspirert meg til å stille nye og andre spørsmål under arbeidet med oppgaven enn hva jeg gjorde i det jeg gikk i gang med oppgaven. Dag Leonardsen har vært tålmodig, han har vist stort engasjement og vært en god støtte: Tusen takk for kyndig og tålmodig veiledning!

Samtidig vil jeg benytte meg av sjansen til å takke biblioteket ved Høgskolen i Lillehammer. Dere har gjennom dette året alltid vært blide, imøtekomne, interesserte og hjelpsomme. Jeg er imponert over den kunnskapen og oversikten dere sitter med. I særdeleshet rettes min takk til Kristin Sandvik, men til dere alle vil jeg si: Tusen takk for all hjelp.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	v
1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling, begrunnelse for valg av tema og hensikt med oppgaven	1
1.2 Teoretiske tilnæringer og oppgavens form	2
1.3 Avgrensning av oppgaven og begrepsavklaring.....	2
1.4 Oppgavens oppbygging med begrunnelser	3
2.0 Plassering av oppgaven i faglig landskap.....	5
2.1 Veien fra utredning til stortingsmelding.....	5
2.2 Nasjonale utviklingslinjer.....	7
2.3 Internasjonale påvirkningsfaktorer på norsk skoleutvikling	9
3.0 Vitenskapsteoretisk perspektiv og metode	11
3.1 En hermeneutisk fortolkningsramme	11
3.2 Utdanningsdiskurser.....	12
3.3 Fortolkning som utgangspunkt.....	14
4.0 Samfunnsutvikling og utdanning	18
4.1 Den postmoderne debatt	18
4.2 Den nye moderniteten	20
4.3 Skolens rolle i samfunnet	22
5.0 Skolen som sosialiseringarena	25
5.1. Appropriering av diskurser og kulturkollisjon.....	25
5.2 Samarbeid skole - hjem	29
6.0 Ungdom.....	31
6.1 Ungdomsepoken	31
6.2 Ungdommens utfordringer.....	32
7.0 Avslutning.....	36
Litteraturliste	37
Artikkel	3
Er Ludvigsenutvalget et godt svar på de utfordringene ungdom møter i dagens samfunn?	4
Sammendrag:	4
Abstract:	5
Innledning	6
Fagfornyelse, mandat og begrepsapparat	6
Læreplanen som styringsdokument.....	8

Børs eller katedral?.....	8
Ideologiske brytninger	10
Ungdommens (frie) valg	12
Basiskompetanse og inkludering i utdanningssamfunnet	17
Språkets koder som kulturell kapital	17
Konklusjon	19
Litteraturliste.....	22
Vedlegg 1: FORFATTERVEILEDNING NORSK SOSIOLOGISK TIDSSKRIFT	24

1.0 Innledning

Som lærere i skolen underviser vi dagens barn og unge, men fremtidens voksengenerasjon. Om 20 år vil mange av mine videregående skoleelever være godt etablerte yrkesutøvere med egne barn som skal oppdras og skoles. Men hvilke behov for kompetanser har disse yrkesutøverne og deres barn? Hva bør de lære i skolen? Mine videregående elever er prisgitt det kompetansegrunnlaget vi bygger opp i skolen i dag. Men deres barn vil kanskje være i en annen situasjon.

I denne oppgaven vil jeg ta for meg NOU 2014:7 (delutredningen) og NOU 2015:8 – Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser. Utvalget bak utredningene, ledet av professor Sten Ludvigsen, har fått i oppgave å «spå» fremtiden, og se på hvilke behov som anbefales for fremtidens skole for å imøtekomme et endret samfunnsbilde. Min ambisjon er å stille spørsmål ved om utvalgets anbefalinger er et godt svar på de utfordringer ungdom møter i dagens samfunn slik at de kan møte fremtidens raske samfunnsmessige endringer og utfordringer.

1.1 Problemstilling, begrunnelse for valg av tema og hensikt med oppgaven

Stadige reformer i skolen har utviklet skolen slik vi kjenner den i dag. Skolen skal formidle fagkunnskap samt bidra til å skape selvstendige individer i et moderne samfunn. Dette medfører at skole og samfunn står i et gjensidig forhold. Skolens plass i barn og unges liv er betydelig, hvor det å lykkes gir store muligheter, mens det å mislykkes anses som en risikofaktor for marginalisering og utenforskap. Ludvigsenutvalget fikk blant annet i oppgave å «vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetansene elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2015:8, s. 14). Gitt samfunnets stadig mer komplekse hverdag, stiller jeg følgende spørsmål:

«Er Ludvigsenutvalget et godt svar på de utfordringene ungdom møter i dagens samfunn?»

Dette spørsmålet er også å betrakte som min problemstilling. Ludvigsenutvalgets mandat er å vurdere behov i fremtidens skole. I mitt spørsmål vektlegger jeg imidlertid forhold ved dagens samfunn. Jeg finner allikevel mitt spørsmål betimelig, da jeg mener at forslag til endringer i skoleverket også må kunne forankres til den problematikk vi som lærere

opplever i det daglige. Nå er det ikke gitt at vi alle opplever de samme utfordringene eller problemene, men jeg vil allikevel hevde at det er viktig at vi alle tilkjenner en stemme i debatten. Målet må være å bidra til å sikre en god skole for alle. Og her ligger også min hensikt med denne oppgaven: jeg ønsker å bidra til å belyse hvorvidt NOU 2014:7 og 2015:8 er et godt svar. Slik sett blir min oppgave én stemmes bidrag i debatten.

1.2 Teoretiske tilnærminger og oppgavens form

I min refleksjon omkring Ludvigsenutvalgets anbefalinger, benyttes ulike teoretikere (for eksempel Bernstein, Ball, Habermas mm) uten at jeg går i dybden på deres teorier. Det teoretiske utvalget er ment å vise hvilken betydning det har for det fenomenet jeg beskriver. Som jeg tar opp i metodekapittelet, ville andre kunne lese NOUene med en annen forståelse enn meg, og andre teoretikere kunne således vært ansett som mer sentrale for å belyse temaet.

Opgavens form gjør det vanskelig å plassere oppgaven i en entydig og klart adskilt kategori i valget mellom teoretisk eller empirisk form. Denne oppgaven inneholder elementer fra et teoretisk feltarbeid hvor relevant teori er valgt ut for å belyse fenomener og danne grunnlag for diskusjon. Samtidig inneholder oppgaven også elementer fra dokumentstudier hvor tidligere skolereformer danner grunnlag for forståelse og til dels sammenlikning av undersøkt objekt (her NOU 2014:7 og 2015:8). Således faller oppgaven også inn under klassifiseringen av empiriske studier.

1.3 Avgrensning av oppgaven og begrepsavklaring

Ludvigsenutvalget vektlegger og går inn på begreper som dybdelæring, fagspesifikk- og fagovergripende kompetanser, samt sosial og emosjonell kompetanse. Dette er sentrale momenter i utvalgets anbefalinger. I denne oppgaven kommer jeg inn på disse områdene uten at jeg selv undersøker og går i dybden av selve begrepsapparatet. Jeg benytter momentene for å gi en mer helhetlig fremstilling, men har ikke gått nøyere inn på forskning om disse temaene.

Ludvigsenutvalget legger til grunn fire kompetanseområder som er sentrale i fremtiden. Jeg har imidlertid valgt å ikke gå inn på disse områdene, men omtaler dem som læreplandokument. Utvalget anvender selv begrepene læreplanverk/ plandokumenter.

Øvrige begreper som benyttes blir forklart/ belyst underveis, og det vil derfor ikke gis ytterligere begrepsavklaring. Der hvor jeg finner det nødvendig, benyttes fotnoter for å forklare begrep/ tekst.

1.4 Oppgavens oppbygging med begrunnelser

Oppgaven består av to tekster: den første delen inneholder en innledning/ teoretisk kappe. Masteroppgavens andre del består av artikkelen: «Er Ludvigsenutvalget et godt svar på de utfordringene ungdom møter i dagens samfunn?». Både kappen og artikkelen er kapittelindelt.

I innledningen nærmer jeg meg oppgavens problemstilling gjennom å belyse forhold som påvirker behov i fremtidens skole. Jeg vil gi en grundigere gjennomgang av forhold som ikke i tilstrekkelig grad dekkes i artikkelen. Dette medfører at jeg ikke går inn i en diskusjon av problemstillingen, men bygger opp et fundament til oppgavens artikkel.

Jeg begynner med å plassere min oppgave i et faglig landskap med å gi en innføring i hvordan NOU 2014:7 og 2015:8 har gitt bidrag til Stortingsmelding 28 – 15/16. Herunder redegjør jeg også for hvordan både nasjonale utviklingslinjer og internasjonale påvirkningsfaktorer stimulerer norsk skoleutvikling. Dernest gir jeg en redegjørelse for mitt vitenskapsteoretiske perspektiv. Fra dette går jeg videre til å belyse norsk samfunnsutvikling siste 30 år. Jeg har valgt å gjøre dette, da en forståelse av dagens samfunn danner et viktig bakteppe for en forståelse av behovet for endring av dagens skole. Ludvigsenutvalgets mandat og senere anbefalinger er gitt i lys av behov for skifte som konsekvens av samfunnsmessige endringer og behov innad i skoleverket. Samtidig vil jeg også skissere opp enkelte samfunnsendringer, da dette er med på å danne diskusjon av oppgavens problemstilling. Jeg vil også i denne forbindelse se på skolens rolle i samfunnet, samt vise behov for fagfornyelse i et samfunnsperspektiv.

Neste kapittel i kappen omhandler temaet sosialisering. Jeg vil se på hvordan skolen bidrar til å sosialisere individet i samfunnet. Her vil jeg ha et kritisk perspektiv og vise hvordan

skolens likhetsideal allikevel kan medføre ulikhet og opprettholdelse av sosial ulikhet/ klasse. Min begrunnelse for å ha et slikt perspektiv er å vise at det ikke er gitt at dagens skolestruktur er tilpasset alle elevgrupper, følgelig vil dette bidra til refleksjon omkring oppgavens gitte problemstilling.

Til slutt vil jeg i kappen se på hvilke utfordringer dagens ungdom møter. Min begrunnelse for å belyse ungdomsutfordringer springer ut fra min jobbsituasjon og derav også mitt faglige interessefelt. Som tidligere nevnt, innebar Ludvigsenutvalgets mandat å utrede hva norske elever har behov for å lære de neste 20 – 30 år for å imøtekomme individets og samfunnets kompetansebehov. Denne vurderingen av grunnopplæringens fag ble begrenset til alle fag i grunnskolen og fellesfagene i videregående skole. Jeg har valgt å rette mitt søkelys særlig mot ungdommen og videregående skole.

I masteroppgavens andre del, har jeg valgt å skrive en artikkel tenkt publisert i Norsk sosiologisk tidsskrift. Her vil jeg først redegjøre for mandat og begrepsapparat, deretter vil jeg ta for meg læreplaner som styringsdokument. Dernest vil jeg i likhet med kappen bevege meg over i en mer sosiologisk inspirert del hvor jeg diskuterer ungdommens utfordringer i dagens samfunn. Som i kappen, anlegges det også her et klasseperspektiv. Artikkelens ulike deler vil til slutt munne ut i min konklusjon av problemstillingen.

2.0 Plassering av oppgaven i faglig landskap

På bakgrunn av samfunnsendringer, har man sett behov for endring av dagens skole for å imøtekomme de behov og kompetanser en antar er viktig i fremtiden. Og det er i denne sammenheng nedsettingen av Ludvigsenutvalget fant sted, som igjen resulterte i delrapporten NOU 2014:7 og hovedrapporten NOU 2015:8- rapporten. NOU 2015:8 ble sendt ut på høring 17 juni 2016, og utover høsten kom det inn over 200 uttalelser, i tillegg til de to konferansene som ble avholdt. Under vil jeg imidlertid vise at 2015:8- utredningen ikke er et endelig svar.

Med oppgavens problemstilling ønsker jeg å belyse de utfordringene ungdom møter i skolen i dagens samfunn, og se på om NOU2015:8 er et godt svar på imøtekommelse av disse problemene. Oppgaven befinner seg i et skjæringspunkt mellom pedagogikk og sosiologi. Pedagogikken er knyttet til undervisning, læring, oppdragelse og utvikling, og har som fag både en teoretisk (det kunnskapsbaserte) og en praktisk side (undervisningens metodikk og dannelsesfunksjon). Men pedagogikken er også nært knyttet opp til sosiologien, som tar for seg studier av ulike deler av samfunnet og forståelse av dette. Sosiologien er opptatt av forståelsen av enkeltmennesket så vel som av samfunnsoppbyggingen. Og det er i dette skjæringspunktet jeg befinner meg. Slik som ulike aktører påvirker hverandre, blir også skolen påvirket av individet så vel som av samfunnsutviklingen. Dette krever at skolen som institusjon er endringsdyktig for å imøtekomme de behov individ og samfunn har. Under vil jeg vise hvordan NOU 2014:7 og 2015:8 har gitt bidrag til ny stortingsmelding (28, 15-16), samt redegjøre for hvordan både nasjonale utviklingslinjer og internasjonale påvirkningsfaktorer influerer norsk skoleutvikling. Da det er NOU 2014:7 og NOU 2015:8 som står i sentrum for min problemstilling, har jeg valgt å tegne opp et faglig riss med disse som utgangspunkt. Jeg vil således ikke skissere et faglig landskap rundt teori og forskning omkring ungdom og samfunnsutvikling, da teori om dette er benyttet i oppgaven for å bidra til å belyse viktig bakgrunnskunnskap for å svare på problemstillingen.

2.1 Veien fra utredning til stortingsmelding

Delutredningen NOU 2014:7 og hovedutredningen 2015:8, Ludvigsenutvalget har begge gitt vurderinger og anbefalinger til en omstillingsprosess i grunnopplæringen. Dette resulterte i

Melding til Stortinget 28 (2015 – 2016) fra Kunnskapsdepartementet 15.4.16, som ble godkjent i statsråd samme dag. Meldingens undertittel er: «Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet». Ved å bygge opp god kvalitet gjennom fornyelsen av utdanningens innhold er målet at barn og unge skal utvikle «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 25). Dette gir igjen grunnlag for videre utdanning og aktiv deltakelse som aktør i et fremtidig samfunn.

Opplæringsplattform og verdigrunnlag er Opplæringsloven med formålsparagrafen, Prinsipper for opplæringen, Kunnskapsløftet, Den generelle delen av læreplanen og de enkelte læreplanene for fag. Disse er gitt til forskjellig tid, av ulike regjeringer og ut fra ulike mål og (inter-) nasjonale føringer, helt siden denne endringsprosessen startet med Reform-94 (Hernes). Det er derfor behov for en samordning, samt viktig med en fornyelse av skolens innhold rettet mot samfunnets og enkeltindividets behov frem mot 2050.

Stortingsmelding 28 skal virke som fornyer og brobygger mellom de ulike delene nevnt over og stake ut kursen videre. Hensikten er å tilføre skolen et mer konsistent grunnlag, det vil si en sammenheng og progresjon mellom de ulike dokumentene og styringsprinsippene for skoleverket (pedagogisk, økonomisk og administrativt). Dette gjelder særlig overordnede mål for grunnutdanningen og de enkelte læreplanene i fellesfagene, mens strukturen i programfag og yrkesfag blir utredet senere. Det legges også opp til tverrfaglighet og gjennomgående temaer for flere fag. Disse utgjør et prioritert verdigrunnlag med følgende temaområder ifølge Stortingsmeldingen: «folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7). Her kjenner vi igjen idealer fra FNs 1000-års mål, senere FNs bærekraftsmål, og dette bygger også opp om individets samfunnsansvar.

Mange nasjonale utviklingstiltak er satsingsområder i Kunnskapsløftet. Disse har gitt erfaringer til å bygge videre på i fremtiden, for eksempel «Kompetanse for kvalitet», «Tett på realfag» og «Fyr- prosjektet for bedre yrkesretting av fellesfagene i videregående opplæring». I henhold til Stortingsmeldingen er effekten av disse ulik både lokalt og i nasjonal sammenheng, og dette vil bli fulgt opp videre fra departementet (Meld. St. 28 (2015-2016)). Stortingsmeldingen bygger i tillegg til NOU 2014:7 og 2015:8 på internasjonale forskningsrapporter, blant annet fra OECD, Education 2030 som analyserer og gir prognoser

for fremtidige kompetansebehov, både når det gjelder meta-/ kunnskaper, sosiale ferdigheter og verdivalg.

Sammen med nasjonale forskningsområder og samfunnsanalyser, og med bakgrunn i NOU2015:8 fra Ludvigsenutvalget, gir dette et solid grunnlag for å fornye Kunnskapsløftet og legge til rette for skoleutvikling, slik intensjonen er med melding til Stortinget 28 om Fag – Fordypning – Forståelse.

2.2 Nasjonale utviklingslinjer

Hensikten med denne oversikten er å vise de siste 20 års utviklingslinjer i et historisk reformperspektiv. Det vil således ikke være en innholdsanalyse. Som jeg vil vise nedenfor, var 1990- tallet skolereformenes tiår. Lov om videregående opplæring og Lov om fagopplæring i arbeidslivet ble begge endret fra 1.1.94, og disse ble samlet i Reform -94. Parallelt med reformen ble det utviklet en Generell del som basis for verdiinnholdet i skolen. Gudmund Hernes var kunnskapsminister i denne perioden og fikk «æren» for Reform -94, etter Blegenutvalgets tilråinger. Jeg går ikke inn på samfunnsanalyse og utdanningspolitikk som danner bakgrunnen for reformen, men vil peke på funksjonen den fikk – og har: som rettighetsreform ved at all ungdom fikk lovfestet rett til tre års videregående opplæring (senere utvidet til 5 år). Det var videre en strukturereform ved at yrkesfaglig og allmennfaglig utdanning ble mer sidestilt innenfor samme lovverk. Dernest var det en innholdsreform da det ble utviklet nye læreplaner og nye mål og arbeidsformer i skolen (Telhaug, 1997). Jeg vil videre også karakterisere reformen som en hastighetsreform, sett i forhold til tidligere steg for steg modeller og i forhold til implementeringen med dels aktive og engasjerte innsigelser, særlig fra lærerhold. Reform -94 har blitt evaluert fra flere hold (dette er imidlertid ikke tema her), men samlet sett har den bidratt til å øke vår nasjonale kompetanse.

Behovet for å se all grunnutdanning i sammenheng, førte til Reform -97, som gjaldt grunnskolesektoren. I 1993 vedtok Stortinget skolestart for 6- åringer, og vi fikk et 13-årig skoleløp fra 1997 (Telhaug, 1997). Dette ga en felles referanseramme for 10-årig grunnskole og 3-årig videregående skole, og har gjort det mulig å se struktur og innhold innenfor samme opplæringsløp. Det har dessuten blitt mer utdanning for flere, det vil si en heving av den nasjonale kompetansen, og mer like muligheter for å ta utdanning.

Også Reform -97 ble evaluert og har avdekket noen svakheter: ulikheter i læringsutbyttet, manglende tilpasning til enkeltelever og fortsatt sosial ulikhet. Konklusjonen etter reformene på 90- tallet er at strukturen eller «rammeverket» fungerer, men innholdet i undervisningen drives fortsatt etter gammelt mønster og tradisjon (Sandberg & Markussen, 2007).

Dermed oppstod behovet for en ny reform, betegnet som Kunnskapsløftet (St.meld. nr. 030 (2003-2004)). Reformen ble gradvis innført fra skoleåret 2006 – 2009 for hele grunnutdanningen. Det er en innholdsreform med for eksempel nye læreplaner og kompetansemål, og en styringsreform med nasjonale prinsipper for opplæringen og kvalitetssikring. Også Kunnskapsløftet ble evaluert i perioden 2006 – 2012, og det kom innvendinger mot svulstige læreplaner, uklarhet og manglende samsvar mellom grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, og det ble kritisert at generell del ble oversett til fordel for fagkunnskap. Dette har medført noen endringer, for eksempel i enkelte læreplaner og vurdering.

Nasjonale og internasjonale påvirkninger resulterte i Melding til Stortinget 20 (2012 – 2013) som tar opp om vi er «På rett vei». Her vises det til behovet for mer kompetanse i kunnskapssamfunnet, men også behov for å tilpasse til et fremtidsrettet utdannings- og arbeidsmarked (Meld. St. 20 (2012–2013)).

Regjeringen Stoltenberg 2 oppnevnte i juni 2013 professor Sten Ludvigsen som leder av et utvalg som skulle vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Dette resulterte i delutredning NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole; et kunnskapsgrunnlag september 2014, og sluttrapporten NOU 2015:8 Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser (juni 2015) med høringsfrist 15.10.15 (NOU 2015:8).

Etter høringsforslag og samlet vurdering har dette resultert i Melding til Stortinget 28 – 2015/16: Fag – Fordypning – Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet. Meldingen ble godkjent i statsråd 15.4.2016, og Stortinget ga sin tilslutning til innholdet 11.10.16, og dermed fikk vi Innstilling 19S 2016 – 2017. Høsten 2016 ble det vedtatt en fornyelse av Kunnskapsløftet og strategiplan for læreplanutvikling i tre faser (2017 – 2019) (Kunnskapsdepartementet, 07.02.2017). Dette ble sendt fra Regjeringen 6.2.17 der

kunnskapsminister Røe Isaksen inviterer til en åpen prosess omkring fagfornyelsen. Høringsforslag til ny generell del har frist til 12.6.17 og læreplangrupper blir deretter oppnevnt fortløpende. Departementet foreslår at dokumentet skal hete «Overordnet del – verdier og prinsipper» (Kunnskapsdepartementet, 10.03.17).

I dette kapitlet har jeg vist de offentlige styringsformene som har vært bakteppe for oppnevning av Ludvigsenutvalget og Melding til Stortinget 28. Jeg har vist at disse utviklingslinjene danner bakgrunn for gjennomgripende endringer i skoleverket, og samlet sett vil dette utgjøre en ny «skolereform», basert på vurderinger og forslag på nasjonalt plan. Men vi har også et internasjonalt perspektiv, der norsk skoleutvikling er påvirket av tendenser i særlig den vestlige verden.

2.3 Internasjonale påvirkningsfaktorer på norsk skoleutvikling

Mens jeg anla et diakront perspektiv (historisk) ovenfor, vil jeg anvende en synkron (samtidighet) synsvinkel på impulser og ideer som får betydning for behov for en ny styring i norsk skole.

I Ludvigsenutvalgets tolkning av mandatet vises det til at endringsforslagene er basert på kunnskap fra og sammenlikninger med andre lands utdanningsmyndigheter og aktører, internasjonale organisasjoner i tillegg til forsknings- og utredningsprosjekter med eksempler. Vi kan derfor se de nasjonale målene i sammenheng med skoleutvikling i de nordiske landene, Skottland, Nederland, Polen og New Zealand, det vil si en «vestlig» påvirkning (NOU 2014:7).

I tillegg bygger man på anbefalinger fra flere OECD- rapporter og internasjonale undersøkelser, for eksempel PISA, PIRLS, TIMSS som kartlegger kompetanser i grunnleggende ferdigheter (matematikk, naturfag og lesing) på ulike skoletrinn. Også nasjonale prøver gir selvsagt viktig informasjon. Demokratisk kompetanse er kartlagt gjennom ICCS- studien, og viser at norske elever har både interesse for og kunnskaper om demokratiske verdier som for eksempel ytringsfrihet og menneskerettigheter (NOU 2014:7).

Utvalget har sammenliknet kompetansebegrepet etter både asiatisk og europeisk definisjon og gjennomgått dette slik det er brukt i Reform -94 der «det ble understreket at et bredt

kunnskapssyn og kompetansebegrep skulle vektlegges i opplæringen» (NOU 2014:7, s. 56). Dette følges opp gjennom gransking av og sammenlikning med hvordan begrepet er brukt i europeiske lands ulike kvalifikasjonsrammeverk, og definisjonen spenner fra eksplisitte kunnskaper til en bred beskrivelse av kompetanse, ferdigheter og kunnskaper, nedfelt både i generelle, fagovergripende kompetanser og i spesifikke læreplaner. Hvilke kompetanser som blir vektlagt i nasjonal og internasjonale sammenhenger blir nærmere vurdert i Ludvigsenutvalgets hovedutredning (jfr. NOU 2015:8).

Som konklusjon ser vi at inspirasjon fra og kunnskaper om både nasjonale og internasjonale utviklingstrekk ligger til grunn for utredning av de norske elevenes læring og fagfornyelse i fremtidens skole.

3.0 Vitenskapsteoretisk perspektiv og metode

Min ambisjon er å reflektere rundt om Ludvigsenutvalgets anbefalinger er et svar på de utfordringene norske elever/ ungdom (altså en mangeartet, flerkulturell gruppe) møter i skolen i dag og i fremtiden. Gjennom drøfting og refleksjon håper jeg å kunne utfordre og problematisere Ludvigsenutvalgets anbefalinger for fremtidens skole. Andre vil kanskje lese tekstene, dokumentene eller teoriene jeg har benyttet på en annen måte enn meg, og mine refleksjoner kan derfor både møte kritikk og uenighet. Jeg håper imidlertid å være med på å belyse debatten ut fra mine fortolkningsrammer, og være med på å kaste lys over hvilke utfordringer jeg ser i dag og vurdere om Ludvigsenutvalgets anbefalinger er et godt svar på dette. I den kommende delen av oppgaven vil jeg vise hvordan jeg har betraktet og analysert de tekster som ligger til grunn for besvarelse av min problemstilling. Jeg vil først gi en teoretisk fremstilling, for deretter belyse praktisk hvordan min fortolkning påvirker min argumentasjon.

3.1 En hermeneutisk fortolkningsramme

Min fortolkningsramme springer ut fra en hermeneutisk tradisjon. Forskning innen denne tradisjonen har som mål å søke «den mening aktørene tillegger sine handlinger» (Neumann, 2001, s. 30). I mitt arbeid er det fortolkningen av tekst som ligger til grunn for det videre arbeidet mitt. Hermeneutikken søker forståelse gjennom fortolkning av meningsinnhold «ut fra den konteksten eller meningssammenhengen ytringen står i» (Thomassen, 2006, s. 25).

I henhold til hermeneutiske tradisjoner, må tekster forstås i den tid og rom teksten ble skrevet (konteksten). Dette innebærer en forståelse for den kulturen teksten ble fremsatt i, samt det tidspunkt teksten ble skrevet på. For min del vil dette si at min fortolkning av NOUene 2014:7 og 2015:8, Stortingsmelding 28 og øvrig data og teori omkring samfunn skjer på bakgrunn av den forståelse jeg allerede har den historiske konteksten disse er skrevet i, samt hva disse er et uttrykk for.

Innen hermeneutikken finnes det flere forklaringsmodeller hvor både det å forstå og forklare tekst, så vel som handling, springer i ulike retninger. Man finner sentrale vitenskapsfilosofer som Gadamer, Habermas og Ricoeur. Disse har imidlertid noe ulikt syn på forståelse av tekst. Hos Gadamer kan forståelse finnes ved å «gripe tekstens sannhet ved å tre inn i tekstens

egen horisont» (Thomassen, 2006, s. 166). «Fordi vår eksistens er en *historisk* eksistens, kan tekster fra fortiden la oss erfare en «*eksistensiell sannhet*» som kan integreres i vårt liv i nåtiden» (Thomassen, 2006, s. 164).

Habermas på sin side påpeker at språket uttrykker herskestrategier hvor tekster må kritisk vurderes som uttrykk for maktforhold (Thomassen, 2006). Man må således være kritisk til de sannheter som blir overbragt gjennom de tekster som fortolkes. Ser man til Ricoeur, påpeker han at teksttilegnelsen kan skje fordi det er en avstand mellom tekstforfatter og nåtidig leser. Denne avstanden gjør at teksten får en egen selvstendighet som igjen danner grunnlaget for leserens tilegnelse av tekstens mening. «Målet for fortolkningen blir ikke forfatterens opprinnelige intensjoner eller tre inn i tekstens opprinnelige horisont; målet er å fortolke *den mening som ligger i teksten selv*» (Thomassen, 2006, s. 166).

Når jeg skriver at det er fortolkning av tekst som ligger til grunn for det videre arbeidet mitt, vil jeg imidlertid presisere at dette ikke må sammenblandes med den språklige, lingvistiske metoden tekstanalyse er. Jeg tar ikke for meg tekstens form, men heller tekstens innhold. Når jeg over benytter meg av Gadamer, Habermas og Ricoeur, er dette for å vise hvordan tekster kan påvirke og bli påvirket av oss som lesere av tekstene. Jeg vil også påpeke at det i tolkning av for eksempel ulike styringsdokumenter eller gjennom tolkning av tallmateriale må ligge en bevissthet om at tekstene i seg selv ikke er nøytrale tekster. Tekstene kan romme iboende, undertrykkende maktforhold avhengig av hvem som har definisjonsmakt. Derfor kan underliggende intensjoner være vanskelig å identifisere. For eksempel kan NOU2015:8 – «Fremtidens skole» tilsynelatende være verdinøytral, men gjennom kritisk lesning, og som jeg senere vil argumentere gjennom bruk av blant annet Bernstein, inneholder også «Fremtidens skole» det som av enkelte kan argumentere for at skolen slik vi kjenner den i dag bidrar til å opprettholde sosial ulikhet. Fremdeles vil enkelte elevgrupper, da særlig ressurssvake barn, komme til kort i skolesammenheng.

3.2 Utdanningsdiskurser

Raske samfunnsendringer medfører et endringsbehov i skoleverket for å imøtekomme samfunnsutviklingen. Dette gir grunnlag for utdanningsreformer. Utdanningsreformer må imidlertid ses i lys av hvilke interesser og verdier som ligger til grunn både når det gjelder

individuell utvikling og samfunnsmessig utvikling. Utarbeidete læreplandokumenter må derfor ses i lys av hvordan maktrelasjoner kommer til uttrykk. Som jeg vil vise under, har man også i Ludvigsenutvalget nedsatt et antall medlemmer som har fått i oppgave å vurdere behov for fremtidens skole. Hovdenak viser til Ball og Bernstein og skriver at «den pedagogiske diskurs må forstås som et spill om makt over skolens pensum» (Hovdenak, 2000, s. 21). Diskurser dreier seg om det konkrete som blir sagt (skrevet), samtidig som det innebærer den fortolkede betydningen av det som sies innenfor et gitt sosialt fellesskap. Denne fortolkningen skjer ubevisst og leder oss til å innta visse synspunkter og holdninger som ikke er verdinøytrale gitt av den kultur vi er en del av. Dette danner grunnlag for vår virkelighetsoppfatning. Neumann definerer diskurs som «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 sosiale relasjoner» (Neumann, 2001, s. 18).

Ulike grupper har ulike interesser for hva som tas inn i skolen. Ball og Bernsteins pedagogiske diskurs medfører ikke nødvendigvis et maktspill, men heller en dialog med søken etter gode argumenter. Således vil meningsutveksling bidra til å belyse og frembringe viktige argumenter i debatten.

Samtidig vil jeg anse det som relevant å lene meg på Foucaults maktanalyse og se pedagogisk diskurs som makt- og kontrollmiddel, slik også Habermas hevder. Et eksempel på dette er KRLE- faget (kristendom, religion, livssyn og etikk). Faget har skiftet navn og vektlegging av innhold en rekke ganger, og sammensetningen av politiske styringspartier påvirker fagets karakter. Særlig er «K'en» i faget diskutert. Dette vitner om hvordan ulike stemmer har ulike interesser og hvordan politiske maktforhold kommer til uttrykk i faget. Ulike diskurser kan spores til ulike miljøer hvor den dominante diskursen påvirker og blir premissgiver for så vel bevissthetsutvikling som senere plandokumenter. Når det gjelder «K'en» i KRLE- faget kan man imidlertid påpeke at kristendommen i seg selv ikke nødvendigvis har dominant stemme i det (post-) moderne samfunn, men regjerende politiske partier har behov for denne ekstra stemmen for å bli dominant. Dette medfører en tyngde bak kravet om at «K'en» skal inn i faget. Andre anser «K'en» som det tradisjonsbærende, religiøse element etter reformasjonen og selve grunnideen i konfirmasjon og opplæring.

3.3 Fortolkning som utgangspunkt

De fleste av oss tenker at den verden vi er en del av, er «sann». Hvordan jeg oppfatter det jeg ser og hører rundt meg, kan jeg forklare som en «sannhet» til den som måtte spørre. Med fortolkning som utgangspunkt, medfører dette at jeg ikke kan beskrive noe slik det *er*, men at jeg beskriver noe slik jeg *oppfatter* det. Dette betyr at jeg på tross av et ønske eller en vilje om å forholde meg verdinøytral ikke forholder meg objektivt til de tekster som foreligger, og min refleksjon og diskusjon av teksten (NOU 2015 samt utvalgt teori) vil derfor være farget av egne fordommer eller den diskurs jeg er en del av. Når jeg bruker begrepet fordommer, er dette for å vise at jeg har med meg en forutinntatthet på bakgrunn av min egen opplevelse av både fenomenet ungdom og hvordan jeg opplever dagens skolesituasjon.

Sett i lys av Gadamer og Habermas, vil en risiko med et fortolkende utgangspunkt kunne innebære en fortolkningsproblematikk hvor NOUens innhold misforstås eller mistolkes. Det kan også hende at jeg legger overdreven vekt på elementer som inngår i NOUen som en liten del, men hvor jeg vektlegger enkeltområder mot utvalgets hensikt eller intensjoner. Det er også en fare for at (makt-) strukturer ikke identifiseres og at jeg ser NOUens bidrag i seg selv som sannhet for hva som kan anses som behov i fremtidens skole. Et eksempel på dette er at bestillingen av NOU 2015:8 har et politisk opphav. Et regjeringsoppnevnt utvalg fikk i oppdrag å vurdere hvilke behov norsk skole må imøtekomme i fremtiden. Således har mandatet en politisk bakgrunn hvor det ligger bevisste eller ubevisste føringer. Innen politiske partier har en ulike diskurser eller måter å se virkeligheten på som er dominerende for partiet. Det kan selvsagt være ulike stemmer innad i partiet hvor de ulike stemmene i diskusjonene vektlegges ulikt (for eksempel har man gjennom historien sett at fragmenter av partiet kan skille seg fra moderpartiet for å danne egne politiske grupperinger). Når det styrende politiske organet påpeker at det er behov for å vurdere endringer i fremtidens skole, tidligere ofte med resultat av skolereformer¹, styres dette av en gitt stemme, i dette tilfelle Stoltenbergregjeringen 2, med et gitt syn på virkeligheten. På tross av at det nedsettes et faglig uavhengig utvalg som skal se på fremtidsbehov og dermed kanskje endringer i fremtidens skole, er dette allikevel basert på en gitt diskurs eller

¹ NOU2015:8 omtales ikke konsekvent som reform, men inneholder omfattende forslag til endringer.

virkelighetsoppfatning av dagens skole. Samtidig må det også påpekes at også fagutvalgets medlemmer kan ha med seg erfaringer og et syn på virkeligheten som påvirker medlemmets stemme i diskusjonen.

Det samme gjelder også for de tilbakemeldingene som har kommet fra ulike faginstanser. NOU2015:8 har vært gjenstand for høring hvor ulike faginstanser har fått uttale seg. Disse instansene kan ha ulik «stemmetyngde» hvor enkeltes stemmer høres tydeligere eller hvor de vektlegges med større tyngde.

For å belyse problemstillingen, benytter jeg meg også av Stortingsmelding 28 (15-16) som har kommet i ettertid av NOU2015:8. Som det vil fremgå senere i min tekst, har NOU2015:8 sine vurderinger vært med som grunnlag for de anbefalinger Stortingsmeldingen kommer med. Når endringsforslagene fremkommer i Stortingsmeldingen, må en ta høyde for at de som vurderer NOUen har med seg andre stemmer eller diskurser inn i debatten, med andre ord andre måter å se og forstå virkeligheten på og dermed samfunnsbehovene. Etter Stoltenbergregjeringen 2 bestilling, har vi fått et politisk maktskifte med andre verdisyn og andre diskurser. Stortingsmelding 28 er et resultat av en borgerlig blå regjering, og en kan anta at andre virkelighetsoppfatninger dominerer og styrer hva som anses som fremtidige behov. Når det er sagt, har vi allikevel en politisk tradisjon for å la tidligere regjeringsnedsatte utvalg fortsette sitt arbeide på tross av styringsskifte. Også Solbergregjeringen har valgt å fortsette denne uformelle tradisjonen.

Mine konklusjoner i diskusjonen må ses i lys av at jeg verken tolker objektive tekster eller selv er unntatt å vurdere de tekster som foreligger i lys av de diskurser jeg selv er en (u-)bevisst del av.

Fare for feiltolkninger eller tolkning på bakgrunn av min virkelighetsoppfatning gjelder også øvrige perspektiver som benyttes i min diskusjon. Perspektiver fra det jeg benytter som sentrale teoretikere vil gjennom min bruk bli utsatt for fortolkning og kanskje også mistolkning i henhold til den intensjon teoretikerne hadde ment. Det er også en fare for at tekstene kanskje blir brukt i sammenhenger teoretikerne ikke selv hadde til hensikt å belyse. Jeg har for eksempel gått inn i tekster og dokumenter som omhandler ungdom, skole og samfunn, men i det jeg leser dette, tolker jeg også tekstene på bakgrunn av egenopplevelser

blant annet som lærer i videregående skole. Jeg tar altså med meg egne erfaringer og kunnskaper om ungdom idet jeg leser og tolker den tekst som foreligger for meg.

Sett i lys av Ricoeur, vil imidlertid min forståelse av foreliggende dokumenter og teorier kanskje overskride den konteksten tekstene og teoriene forelå i, men tekstene og teoriene kan åpne for nye fortolkningsverdener.

For å kunne svare på hva som kjennetegner dagens ungdom, må jeg lene meg til ulikt kildemateriell om hvem ungdommen er. Dette innebærer at jeg ikke vil kunne gi et klart bilde av en ungdom slik ungdommen selv opplever seg. Grunnen til dette er at ungdom, som alle andre, har en egenidentitet som ikke kan la seg gruppere eller definere – ungdom kan tilhøre ulike grupper som er svært forskjellige, men har det til felles at de vokser opp på samme sted, i samme by, eller er født i samme årstall. Tilsynelatende homogene ungdomsgrupper eller ungdom med samme foreldrepar kan definere seg ulikt fordi de for eksempel har ulike verdier og interesser.

En kan også reflektere over hvilke forstillinger og bilder man har rundt begrepet ungdom som fenomen. Som vi skal se under, benytter jeg meg av betegnelser som «generasjon prestasjon», jeg bruker selv betegnelsen «generasjon snill, grei og presterende». Jeg snakker videre om den «kulturelt frisatte» ungdommen, og gjennom ulikt kildemateriell har jeg også funnet begreper som «tweens» – altså de som er midt imellom noe, eller ungdommen som «prosjekt perfekt» eller «generasjon hjemmekjær». Jeg refererer altså til en gruppe unge mennesker som settes i bås av den grunn av at de er i en bestemt aldersgruppe.

Med dette som utgangspunkt, vil jeg allikevel prøve meg på en fremstilling av hva som kjennetegner dagens ungdom. Jeg vil se ungdomsgruppen i et ovenfra- og ned- perspektiv. Jeg vil altså ikke gå inn i dialog eller intervjuer med ungdommen selv for å få deres synspunkt, men heller benytte meg av teoretiske perspektiver og kvantitative undersøkelser for å prøve å danne et bilde av dagens ungdom.

Disse refleksjonene rundt hvordan formidle kjennetegn ved dagens ungdom kan også trekkes videre til refleksjoner rundt formidling i dagens samfunn. Hva kjennetegner egentlig det norske samfunnet? Det sies for eksempel at vi har et «flerkulturelt samfunn med økt globalisering», men i denne sammensetningen av fem ord kan det romme flere forståelser. Flerkulturelt innebærer at vi har mer enn en kultur, men begrepet kultur kan romme flere

betydninger alt etter hvilken kontekst man finner ordet i. Uttrykket det «flerkulturelle norske samfunnet» innebærer også et iboende maktforhold hvor det flerkulturelle står i en undertrykt relasjon til det norske. I denne måten å skrive på er det underliggende at vi snakker om et norsk samfunn, hvor det flerkulturelle har kommet inn og tatt en plass.

Kjennetegn ved det norske samfunn lar seg ikke forklare som én gitt sannhet. Hvordan man ser og tolker ulike rapporter og data samt valg av litteratur, handler vel så mye om interesseliknytning. Jeg vil ikke kunne klare å gi en uttømmende fremstilling av samfunnet, heller ikke en verdinøytral fremstilling. Dette fordi man ikke vil kunne fremstille virkeligheten fra en objektiv, verdinøytral og etterprøvable sannhet, jfr. en hermeneutisk fortolkningsramme.

4.0 Samfunnsutvikling og utdanning

I denne delen vil jeg se på muligheter og hindringer som argumenterer for å oppfylle skolens samfunnsoppdrag. Jeg vil derfor prøve å skissere/ belyse enkelte samfunnsendringer. Min analyse er ikke et uttømmende svar på alle endringer, men jeg vil allikevel prøve meg på å formidle noen av de endringer vi har sett siste 20 – 30 år. Jeg vil også se på skolens rolle i samfunnet.

«Skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre. Skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial og få et grunnlag for å mestre sitt eget liv og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13). Sitatet i Stortingsmeldingen peker ut kursen for skolens bidrag: kunnskapsformidling, livsmestring, sosialisering og deltakelse samt forberedelse for arbeidslivet. Viktige premisser for både sosialisering og livsmestring er at ungdommen finner sin plass i samfunnsmaskineriet. Min agenda for å belyse samfunnsendringer, er at jeg anser at en forståelse av dagens samfunn danner et viktig bakteppe for min belysning av oppgavens problemstilling. Behov for endringer i skoleverket kommer nettopp som et resultat av økende kompleksitet og rapide endringer i samfunnet for øvrig, og det anses at skolen må imøtekomme disse endringene for å opprettholde velferdssamfunnet. Kunnskap gir velferd, med andre ord vil kunnskap være nøkkelen til økonomisk vekst.

4.1 Den postmoderne debatt

Dagens raske samfunnsutvikling har medført en økende bekymring for oppvekstkårene til dagens unge. En får stadig høre at det er vanskeligere å vokse opp i dagens samfunn, på tross av at velferdsstaten stadig ekspanderer og rettssikkerheten til unge står stadig sterkere. Det kan se ut til at gapet er større til de som ikke henger med i utviklingen av ulike årsaker.

Raske samfunnsmessige endringer og økende kompleksitet kan medføre brudd med de tradisjonelle familiemønstrene, og båndene mellom generasjonene forandres. Øia og Vestel viser til at kløften mellom generasjonene har blitt betydelig mindre (Øia & Vestel, 2014). Mye av grunnen til dette kan en tilskrive den nye digitale teknologien som har forandret vår måte å sosialisere med omverdenen på. De fleste norske barn og unge har tilgang til tv og

internett, og for elever i videregående skole oppgir kun 5% at de bruker mindre enn en time foran en skjerm i løpet av en dag utenom skolen (Bakken, 2016). 95% bruker altså mer enn en time foran skjermen.

Sent på 1980- tallet og tidlig 1990 begynte den postmoderne debatt i Norge. Det ble diskutert om overgangen til datidens samfunn var av en slik karakter at det representerte et brudd med de tradisjonelle rammene rundt de sosiale prosessene i overgangen mellom ung og voksen (Krange & Øia, 2005). Den tradisjonelle samfunnsutviklingen hvor *læren* ble ervervet fra generasjonene kunne ikke lenger anses som gjeldende, men måtte forstås som et individuelt prosjekt hvor individet selv måtte ta ansvar for egen utvikling. Vandringen mellom ulike delkulturer medfører et mangfold av ulike levemåter med ulike referanserammer for hva som er sant.

Tidligere har religion, filosofi og vitenskap vært bærere av sannheter som individet sosialiseres til å være en del av og bli bærere av. I det postmoderne samfunn anses disse store fortellingene å ha mistet sin troverdighet, og individet må derfor selv orientere seg om hva som er sant eller riktig og handle ut fra eget syn rundt dette (Krange & Øia, 2005; Thomassen, 2006). Det må imidlertid påpekes at disse sannhetene i henhold til postmodernismen ikke nødvendigvis er universelle, men har karakter av å være sannheter de herskende har definert.

I tråd med postmodernistisk tankegang, kan man si at det er nettopp hverdagslivets praksis for sosialt liv og samhold som forvitrer. Den enkelte overlates i større grad til seg selv og sin egen indre stemme. Bruddet med sosiale miljøer og tradisjoner gjør at den enkeltes identitet må og kan konstrueres uavhengig av sosial klasse og lokal tilknytning. En kan også hevde at fraværet av konsistente og sammenhengende verdisett på makronivå gjør at den enkelte får problemer med å forholde seg til et entydig sett av normer som setter rammer og grenser omkring egen livsførsel. Dagens ungdom må i større grad stadig bearbeide store mengder til dels motstridende informasjon, og bruddet med tradisjonen, medfører at individet stadig må ta stilling til ny informasjon uavhengig av tidligere erfaringer. Dette blir så altoverskuende at denne stadige stillingtakingen trenger inn i individet selv og gjør «selvet» til et prosjekt som må administreres og som den enkelte er ansvarlig for.

Det har imidlertid ikke hersket konsensus rundt forståelsen av samfunnet og terminologien det postmoderne samfunn. Andre termer som ble brukt for å benevne samme tidsepoke har vært det senmoderne samfunn eller et «flytende» moderne samfunn. Det er også påpekt at den postmoderne utviklingen snarere er en del av en utviklingen i moderniteten i seg selv, fremfor en atskilt tidsepoke (Thomassen, 2006). Felles for de ulike forståelsesformene av samfunnet, er at man prøver å forklare sider ved samfunnsutviklingen som har funnet sted de senere år. Mens postmodernistene forfektet samtidens brudd med historien og de store fortellingene, har modernistene heller påpekt at det fremdeles finnes en lineær utvikling. Krange og Øia påpeker at dette innebærer at tidligere forskningsdesign må fornyes for å omkranses dagens omskiftelige samfunn slik at strukturene synliggjøres (Krange & Øia, 2005).

4.2 Den nye moderniteten

Etterhvert møter vi begreper som den «nye moderniteten». Vi har økt globalisering, omstrukturering av arbeidslivet, endrede familieformer, økt behov for utdannet arbeidskraft og en inflasjon i utdanning for øvrig. Den nye moderniteten er grenseløs og flytende og vi har et «*samfunn der modernitetens institusjoner har mistet grepet om menneskers liv*» (Krange & Øia, 2005, s. 36). Individet er overlatt til seg selv og sine egne valg, og faktorer som klasse, kjønn osv. kan ikke forklare eller predikere sannsynlige utfall for individet. Vi snakker allikevel ikke om samfunnets risikoer på samme måte som postmodernistene. I den flytende modernismen er det kulturelt mangfold og toleranse som er kjennetegn ved kulturen, og Ziehe bruker begrepet kulturell frisetting for å beskrive sider ved samfunnet (Foros & Vetlesen, 2012; Ziehe & Stubenrauch, 2008).

Jeg tolker det slik at Ziehes kulturelle frisetting handler om at identitet nå kan og må skapes av individet selv. Denne «skapelsen» er et kontinuerlig arbeide i ens eget livsprosjekt. Identitet handler ikke om kulturell arv, men hvordan du forholder deg til den eller de kulturen(e) du er en del av og hvordan du utvikler deg i forhold til dette. Slik sett vil identiteten ikke være fastlåst og endelig, men heller et pågående prosjekt som kan endres i tråd med endring av kulturelle tilknytninger.

Ser en på Erikson, legger han vekt på det ubevisste i identitetskonstruksjonen (Aagre, 2003). I den utstrekning den enkelte skaper seg selv gjennom bevisste valg, gjøres dette på

bakgrunn av allerede eksisterende verdier, preferanser og kognitive strukturer. Således vil jo dette også kunne være på bakgrunn av den påvirkning man har møtt tidlig i barndomsårene. Stern (i Hundeide, 2003) mener at man oppfatter våre spedbarn som «forståelige vesener», og i det ligger det at vi tilskriver dem gjenkjennbare ønsker, følelser og hensikter, som igjen danner grunnlaget for våre handlinger mot dem. Dette er noe den enkelte vil bære med seg inn i barndom og ungdom, og som i henhold til Erikson da vil være grunnlag for senere bevisste valg for identitetsskapingen. Således vil kontrakter mellom foreldre og barn ligge til grunn for den kontrakt man lager med sitt indre selv.

Det bruddet postmodernismen forfekter, tilsier at hver og en er ansvarlig for hvordan det går med en i samfunnet. Det er hvordan du bearbeider den påvirkningen du blir stilt overfor som er avgjørende for hvordan det går med deg. Betydningen av arv og miljø skal i det postmoderne samfunn ha mistet sin relevans, da det nå er kun massiv informasjon fra miljøet som vil være påvirkningsfaktor.

Gitt Eriksons ubevisste identitetskonstruksjon og Sterns «forståelige vesener» vil jeg argumentere med at man ikke kan se individets «egenskapelse» fritt eller ubundet fra arv og kultur, da kontrakter om selvet er integrert helt fra spedbarnsalder, og således blir et produkt av den arven og kulturen en er en del av. Postmodernismen forfekter et syn hvor samfunnet fragmenteres, Ziehe påpeker kulturell frisetting, men min påstand er at selv kulturelt mangfold og postmodernismens enkelthendelser vil danne en historie som den enkelte drar med seg videre og igjen overfører til neste generasjon. Således vil disse punktene kunne skape en lineær retning eller normallinje, altså en historie.

Dersom vi forfekter at det har oppstått et tomrom hvor modernitetens institusjoner har mistet grepet om menneskers liv, kan en stille spørsmålet om hvordan dette tomrommet bør fylles? Foros og Vetlesen påpeker at man i dag ser behov for en ny fasthet, nye store fortellinger. Det er på nytt et behov for fasthet i form av identitet og tilhørighet.

Kulturalismen som preget den nye moderniteten må erstattes av både respekten for rettigheter, men også av mulighetene for å stille krav til samfunnsaktørene. Dette knytter de opp mot både integreringspolitikken og 22 juli- hendelsen. Videre knytter de behovet for fasthet og tydelige normsett opp mot oppdragelse og danning, og spør seg om det er mulig å knytte danning og oppdragelse inn i hverdagskulturen og hverdagslivet (Foros & Vetlesen, 2012). I dette tolker jeg at det kan ikke være opp til den enkelte selv å vurdere grensene for

hva som er lovlig eller normalt, men det må finnes en felles forståelse av grenser som også knyttes til moral og det å tørre å sette grenser. Grenser må settes både i hjemmet og på skolen påpeker Foros og Vetlesen.

Dannelse – fra antikkens Sokrates til Rousseau og vår egen sanntid– viser en overordnet lineær utvikling der individet får økt egenverdi, men der frustrasjoner oppstår, for eksempel som postmodernisme, i møte med globalisering og hurtig teknologisk utvikling. Min konklusjon er at vi er vitne til en kontinuerlig prosess med økt fokus blant annet på utdanning, men uten å forkaste de tradisjonene som har formet oss til nå. Skolens oppdragende mandat settes på nytt i fokus, hvor behovet for fornyelse av skolens innhold stadfestes i NOUer så vel som i Stortingsmeldinger. Under vil jeg kort skissere skolens rolle i samfunnet, samt se på hvordan skolereformer/ revisjoner kan begrunnes med at samfunnsutvikling og skolens innhold ikke lenger samsvarer.

4.3 Skolens rolle i samfunnet

Gjennom plikt til 10-årig skolegang, og rett til videregående skole (3-5 år), har skolen fått en stadig mer sentral rolle som samfunnsaktør. Et samfunn er et sosialt system med en struktur (formell eller uformell), et mål for virksomheten og med ulike funksjoner innenfor systemet. Videre må det sosiale systemet fylle samfunnets behov for rekruttering, sosialisering, produksjon, styring og fordeling samt regulering av atferd (de fem bæresøylene). Skolen kan derfor karakteriseres som et sosialt system. Et samfunn forutsetter både kontinuitet og endring. Vi kan se på utviklingslinjer fra jordbrukssamfunn til industrisamfunn til dagens norske kunnskapssamfunn. Gjennom historien har opplæring hatt sin naturlige plass, og det blir satt fokus på hvilke «kompetanser» man trenger for å mestre dagens samfunn og for å imøtekomme morgendagens behov. Slik planlegging medfører endringer eller reformer. (Her viser jeg til NOU 2015:8 Fremtidens skole som er hovedtema for min fremstilling).

I et globalt perspektiv mottar vi impulser og påvirkninger utenfra, og vi må forholde oss til både nasjonale og internasjonale samfunnsmessige behov og innflytelser. Som deltakere i verdenssamfunnet vil styringen over den norske skolen også ta hensyn til undersøkelser, retningslinjer og anvisninger fra for eksempel EU, OECD og nordiske samarbeidspartnere og

–avtaler. Næringslivet og teknologiske nyvinninger er andre faktorer, både nasjonalt og internasjonalt, som vil ha betydning for planlegging av og utvikling for skole og arbeidsliv.

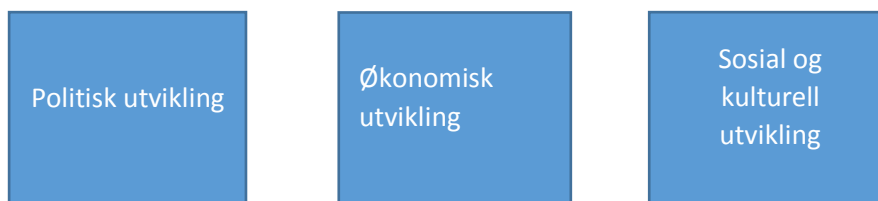
Skolen som institusjon skal fylle både samfunnets og individets behov i nåtid og fremtid. De styrende organer gir gjennom lovverk og utredninger retning og mål for skolens innhold, mens implementeringen foregår på lokalt nivå (i skolen) (Meld. St. 28 (2015-2016)). Skolen skal etterkomme samfunnsoppdraget: kunnskap, dannelse, demokrati og forberede for aktiv deltakelse i arbeidslivet, jfr. de fem bæresøylene.

Samfunn og skole er i kontinuerlig endring og har tidvis behov for mer gjennomgripende reformer som griper inn i skolens hverdag, men også som forberedelse til fremtidige samfunnsbehov etter en forutgående analyse fra faglig ekspertise (jfr. Ludvigsenutvalget). En slik analyse kan resultere i en utredning, for eksempel Ludvigsenutvalgets utredninger NOU 2014:7 og 2015:8, og senere reformer. I delutredningen NOU 2014:7 viser Ludvigsenutvalget til at skolefagene har blitt omfattende og har for stor bredde i innholdet. De påpeker blant annet at mer dybdeorientering er nødvendig i fagfornyelsen for å fylle samfunnets fremtidige kompetansebehov. «Skolefagene er historiske og kulturelle konstruksjoner som velges og formes i prosesser der samfunnsmessige endringer, politiske ambisjoner og pedagogiske hensyn spiller vesentlige roller» (NOU 2014:7, s. 11). I dette perspektivet vil utvalget vurdere fagenes struktur og innhold.

Ulstrup Engelsen viser til Gudem som påpeker at skolereformer/ revisjoner kan begrunnes med at samfunnsutvikling og skolens innhold ikke lenger samsvarer. Kritisk kan man hevde at skolen blir «samfunnets sydebukk» som ikke takler nye samfunnsproblemer (for eksempel vold og terror, miljø- og klimaendringer, og rusmisbruk). Dette skaper behov for nye opplæringstiltak eller fagfornyelse. Gudem peker på tre samfunnsmessige funksjoner ved læreplandokumentet. Læreplanen både avspeiler samfunnet, viser samfunnets prioriteringer og er et styringsdokument for opplæringen² (Engelsen, 2006). Læreplaner er i tillegg til å være styringsdokumenter for skolen, også «politiske manifest», det vil si at læreplanene legger føringer for samfunnsutvikling tuftet på blant annet verdisyn. Således gir læreplaner

² Her går jeg ikke inn på læreplanfortolkning, og jeg drøfter heller ikke læreplanen som kompromiss mellom (motstridende) interesser.

et bilde av samfunnsstrukturen. Modellen er forenklet og omarbeidet fra Torunn Lauvdals opprinnelige **modell (Lauvdal, 1993, s. 3)**.



Denne figuren kan anvendes på mandatet til Ludvigsenutvalget om behovet for fagfornyelse ut fra drivkrefter i samfunnet: 1. Politisk utvikling: behov for endringer oppstår som følge av blant annet internasjonale politiske trender eller strømninger. Skolen tilpasses for å imøtekomme morgendagens behov. 2. Økonomiske utvikling: Læreplaner kan i dette tilfelle virke kunnskapsproduserende mot næringslivets fremtidige behov og for utdanning til yrkesdeltakelse. 3. Sosial og kulturell utvikling: Innenfor skolen sosialiseres eleven og gis verdigrunnlag, jfr. formålsparagrafen og generell del i læreplanverket. Her reproduseres grunnleggende verdier innenfor den kulturelle rammen eller diskursen vi er en del av, samtidig som vi gjennom sosialiseringen også forberedes på nye utfordringer i samfunnet.

Innenfor og på tvers av disse systemene er det ulike prestisjer, preferanser og prioriteringer, noe som kan medføre (konstruktiv) kritikk og debatt. Slik har vi sett det både ved Reform -94 og i forbindelse med Ludvigsenutvalgets anbefalinger, noe som jeg senere kommer tilbake til.

Jeg har her plassert skolen som en av samfunnets fem bæresøylor og plassert behovet for fagfornyelse inn i et samfunnsperspektiv. Under vil jeg ta for meg hvordan skolen fungerer som sosialiseringsarena for barn og unge.

5.0 Skolen som sosialiseringsarena

Skolens mandat strekker seg til å være både kunnskapsformidler og oppdrager. Gjennom skoleløpet skal elevene ikke bare lære seg å lese, skrive og regne, men også bli støttet i personlig utvikling. I Fremtidens skole heter det at «skolen skal bidra til å utvikle elevenes potensial som mennesker» (NOU 2015:8).

Jeg vil her reflektere over skolens rolle som sosialiseringsinstitusjon i samfunnet. Det er viktig å se på hvilken plass skolen har som sentral aktør i individets utvikling, da skolen er med på å forme individet og skal bidra til å bygge bredest mulig kompetanse slik at individet har forutsetninger for å bli kompetente i samfunns- og arbeidsliv. I denne delen av oppgaven benytter jeg begrepet «barnet» når jeg forklarer internalisering av diskurser og individets posisjon i skolen. Mitt hovedanliggende er ungdom, men jeg ser det som nødvendig å benytte begrepet «barn» i denne fremstillingen, da jeg peker på utvikling som skjer allerede fra fødsel av.

5.1. Appropriering av diskurser og kulturkollisjon

Det å forstå sosialisering kan forklares med at man forsøker å forstå hvordan ulike aktører påvirker individet til å bli den man er og hvordan ulike aktører påvirker hverandre.

Sosialisering handler om «hvordan vi blir formet som medlemmer i ulike samfunn og kulturer» (Frønes, 2013, s. 11).

Norsk skole har eksistert i flere hundre år, riktignok i andre former enn dagens skole. Stadige reformer har utviklet skolen til den institusjonen vi har i dag, og reformene har medført en ekspansjon både når det gjelder timer, dager, år og fag. Fra midten av 1800-tallet har skolens oppgave vært todelt; skolen skal formidle kunnskap i det enkelte fag, samtidig som skolen skal bidra til å gjøre hver enkelt borger til selvstendige bidragsyttere i et moderne samfunn (Hoëm, 2010).

Den brede kompetanseoppbyggingen i fremtidens skole og formålsparagrafen skal som nevnt forene individets og samfunnets behov og virke som et samspill mellom disse. Dette forutsetter grunnleggende enighet om felles mål, men samtidig aksept for ulikheter mellom mennesker. Ludvigsenutvalget påpeker at «skolen har en viktig oppgave i å bidra til at alle

elever **kan** mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (NOU 2015:8, s. 19).

Den norske skole, eller enhetsskolen, er tuftet på en likhetstankegang. Barn fra alle samfunnslag skal ha lik rett til skole, og det er lite formell differensiering mellom ulike elevgrupper (Haug, 2012). Det må imidlertid påpekes at formell likhet ikke nødvendigvis medfører reell likhet. Årsaksforklaringene til dette er mange, og ulike teorier vektlegger ulike forhold, men det kan se ut til at resultatet er det samme; skolen opprettholder sosial ulikhet. Det kan se ut til at vi fremdeles er bundet av sosiale klasser og opphav, hvor den «sosiale klassereisen» stopper før den har begynt. De rådende sosialiseringmekanismene et barn fødes inn i, medfører fremdeles at man finner generasjoner av «skolevinnere» og «skoletapere»³. Vi kan fremdeles lese av tallmateriale fra SSB at det er barn med utdannede foreldre som klarer seg best, mens barn av lavtutdannede klarer seg dårligst (Statistisk sentralbyrå, 2017). Er det slik at årsaksforklaringene til dette gapet ligger på et tidlig stadium slik at skolen ikke egentlig har en reell mulighet til å endre dette «klasseskille»? Svarer vi ja på dette spørsmålet, inntar vi en meget passiv holdning som heller ikke kan sies å være politisk korrekt. I Fremtidens skole søker man å ivareta samfunnets behov de neste 20 – 30 år. Ferdigheter som tilpasningsevne i et samfunn preget av rapide endringer og utvikling, som samhandlingsevne og evne til kommunikasjon i ulike sjangre fremheves. Dette skal bidra til at morgendagens skole vil favne de ulike barna til å vokse opp til å bli tilpasningsdyktige borgere.

Den nye modernitetens grenseløse og frie valg tilsier nærmest at enhver er ansvarlig for hvordan det går med en i samfunnet, men er det egentlig slik? Svaret kommer an på hvem du spør. En forklaringsmodell er å se på hvordan samspillet mellom barnets utspill og foreldrenes svar danner grunnlaget for barnets opplevelse av et eget selv, som igjen sier noe om hvem du er og dine muligheter i fremtiden. I det foreldrene tilskriver barnet gjenkjennbare ønsker, følelser og hensikter, dannes grunnlaget for forståelse og handlinger i forhold til barnet (Hundeide, 2003). Denne forståelsen vil den enkelte bære med seg inn i barndom- og ungdomsårene og forståelsen vil ubevisst danne grunnlag for senere bevisste

³ Dette er stigmatiserende begreper som i denne sammenheng kun blir benyttet for å belyse en forskjell i elevgruppen.

valg og språkhandlinger. Med andre ord vil denne forståelsen danne grunnlag for hvordan det går med deg i samfunnet.

Men hva har dette med skoleprestasjoner å gjøre? Bruner viser til Vygotskij og påpeker at bevissthetslivet vil uttrykke seg «først i interaksjon med andre. Resultatene av en slik interaksjon blir deretter internalisert og kommer inn i tankestrømmen» (Bruner, 1997, s. 171). Barnet vil altså se seg selv i lys av den kulturen det er en del av og gjennom dette inngå i relasjonelle samhandlingsmønstre som bekrefter dette synet. Med andre ord vil slike relasjonelle samhandlingsmønstre også forplante seg på skolesyn. Man oppdras til å se seg selv i skolesituasjoner på lik linje som foreldrene har sett seg selv.

Her kan det påpekes at det er viktig for foreldre å «frem snakke» skolen, altså snakke om skolen i positive ordelag slik at dette også smitter over på eleven. Hundeide påpeker at det er gjennom uformell deltakelse i typiske gjentakende hverdagsdiskurser og aktiviteter at barns utvikling skjer. Med diskurs mener han de forståelsesformer, meninger og perspektiver som er nedfelt i bestemte måter å snakke, kommunisere og være sammen på (Hundeide, 2003). Man legger med andre ord føringer for oppdragelsen og sosialiseringen inn i samfunnet gjennom verbal og nonverbal kommunikasjon. Når en har appropriert en diskurs, har en også tilegnet seg en måte å beskrive virkeligheten på som indirekte inviterer til visse konklusjoner og holdninger (Hundeide, 2003). Det vi tror er et nøytralt redskap, kan dermed ha innebygd visse invitasjoner og føringer som uten at vi er bevisst det, leder oss til å innta visse synspunkter og holdninger. Med andre ord; hvordan du omtaler skolen vil påvirke barnets syn på skole, og kanskje også barnets tro på egne evner. Med dette er igjen avhengig av foreldrenes egen opplevelse av skoletiden.

Underforliggende normative føringer gir en pekepinn både til barnet og til andre deltakere om hvordan en vurderer barnet som person, dets kompetanse, dets status og dets holdninger. Når disse normative føringene har etablert seg, kan de etter hvert få et kontraktmessig preg der barnet og omsorgsgiver på en måte inngår en kontrakt på hvem barnet skal bli og dets utviklingsretning (Hundeide, 2003).

Hundeides appropriering av diskurser vil påvirke det syn samfunn eller skole har på barnet, så vel som barnets egen identitet. Identitet er ikke nødvendigvis en egenskap, men noe ved individet som står i relasjon til noe annet (Nordahl, 2010). Gjennom respons fra andre på

individets ytringer, skapes en forståelse av en selv ut fra den responsen individet får. Og responsene en får, springer ut fra den kulturen man er en del av, og de verdiene som ligger i denne kulturen. «Hvert samfunn har sitt kulturelle særpreg» skriver Anton Hoëm (Hoëm, 2010, s. 134). Handler individet i tråd med de forventningene som ligger implisitt i kulturen, vil individet få positiv respons på dette. Dersom individet imidlertid bryter med de forventninger som ligger som «tause» føringer, ventes sanksjoner i ulik grad. Her kan vi trekke paralleller til Bernsteins kodeteori (jfr. Bernsteins teori om utvidet og begrenset språkbruk, *elaborated eller limited language-use*) (Bernstein, 1977). Språket bidrar til å opprettholde sosiale reguleringsmekanismer. Barnet risikerer å møte skolen med andre forventningssett og språklige koder enn de som er kulturelt akseptert i skolen. Språklige koder fra hjemmet kan være dimensjonalt forskjellige fra skolens språkkoder. Det kan oppstå en kulturkollisjon mellom hjem og skole hvor barnet er det skadelidende. Teorien til Bernstein er riktignok gammel og delvis kritisert, men selv i dagens moderne skole mener jeg man må stille seg spørsmålet om det fremdeles gjelder at barn av middelklassen «snakker» et språk som er formålstjenlig i skolen, mens barn fra lavere sosiale kår fremdeles sliter med å bli godtatt for sin «språkdrakt».

Legger vi den nye moderniteten til grunn (som beskrevet tidligere), vil man, og må man, i større grad skape sin egen identitet. Økt mangfold og toleranse vil kunne bety at kulturelle føringer er svekket og barnet får større forutsetninger for å imøtekomme skolens og samfunnets krav og forventinger. Det er opp til barnet selv hvordan barnet ivaretar de mulighetene som er gitt. På den annen side vil jeg påstå at så lenge skolens arbeid skal overtas av hjemmet på ettermiddagstid i form av lekser (dette kommer jeg tilbake til), snakker vi vel fremdeles om en reproduksjon av sosial klasse som følge av skolens metodikk. Vi risikerer samtidig å komme i en situasjon hvor jeg vil påstå at intet er nytt; barna opplever enten stor avstand fra foreldrene og deres språklige drakt, eller som vi har sett gjennom tidene; barn av lavere sosial klasse klarer seg dårligere i skolen. Det er barn med skolerte foreldre som fremdeles vil vinne utdanningsløpet fordi de besitter en kulturell kapital⁴ som er det «riktige» i en akademisk sammenheng. Dette kan også leses av kommentar til

⁴ Begrepet kulturell kapital kommer jeg tilbake til og forklarer i artikkelen.

Nasjonale prøver 2016 som viser at det er entydig sammenheng mellom foreldrenes utdanning og elever med høy grad av mestring (Statistisk sentralbyrå, 2017).

5.2 Samarbeid skole - hjem

Hoëm påpeker at «hva som blir utfallet av det enkelte sosialisingsforløp, avhenger av de interagerende enheters egenskaper og deres formål» (Hoëm, 2010, s. 148). På makronivå vil det si at hvordan skolen som institusjon utvikler seg, i stor grad avhenger av hvordan skolens ansatte samarbeider og hva deres formål er. Undervisningen har tradisjonelt vært å gjennomgå fag i skoletiden for så å etterarbeide dette på ettermiddagen. Her er det hjemmet som får ansvar. Utfallet av det enkelte sosialisingsforløp inkluderer således samarbeidet mellom skole og hjem. Som jeg var inne på over, er dette på mange måter problematisk. Samfunnet er ikke lenger bygget opp slik at mor er hjemmeværende og kan bistå barnet sitt når barnet kommer hjem fra skolen. I småskolen er mange barn på SFO. Dette medfører at barnet kommer sent hjem fra skolen. I dét neste etappe av opplæringen skal begynne, er barnet slitent etter en lang arbeidsdag på skolen, og foreldre er opptatt å synkronisere middagslaging, fritidsaktiviteter og skolearbeid. Dette har medført en langvarig debatt om heldagsskole så vel som leksefri skole. Skolen har imøtekommet dette med etablering av leksegrupper i SFO- tiden, eller påmelding til leksegruppe på ungdomsskolen. Men det kan synes at på tross av leksehjelp i skoletiden, vinner allikevel barna av middelklassen, da stimulansen fortsetter i hjemmet etter endt skoledag.

Som vist over, barn av høytutdannede klarer seg bedre i skolen enn barn av lavtutdannede. Foreldrenes synkroniseringsarbeid i småskolen hvor mye fokus handler om å rekke over alle gjøremål med henting fra skole, lekser, middagsservering og deretter kjøring til aktivitetstilbud, kan etter hvert bli erstattet med foreldres streben etter å henge med i skolefagene og skolefaglig forståelse. Det å hjelpe barnet med lekser blir vanskeligere og vanskeligere jo høyere opp man kommer i skolealder. Med andre ord kreves det en viss kompetanse i fag og begrepsområder for å hjelpe sitt eget barn. Dette er kompetanse ikke alle foreldre besitter, og resultatet av lekseaktiviteten kan på sikt være med på å forme skolevinnere og skoletapere. Skolen som en vellykket sosialisingsarena er ikke mer vellykket enn den svakeste part, kunnskap reproducerer kunnskap. «Utdanning er nøkkelen til utviklingen av et inkluderende kunnskapssamfunn. Det er det viktigste virkemidlet for

sosial utjevning» (Meld. St. 28 (2015-2016)). I Ludvigsenutvalgets rapport savner jeg en dypere forståelse mellom hjem- skoleforholdet. Dette ligger imidlertid ikke i deres mandat å utrede. Følgelig svares det heller ikke på dette. Et resultat kan således være at skolens rammer forblir uforandret selv om lærernes og skolens intensjoner er de beste. Disse utfordringene vil jeg komme tilbake til i min artikkel.

I dette kapitlet har jeg sett på hvordan appropriering av hjemmets diskurser og sosial klasse fører til «skolevinnere» og «skoletapere». Det er fremdeles slik at barn med skolerte foreldre vinner utdanningskappløpet. I neste kapittel vil jeg ta nærmere for meg ungdomsepoken og se på noen av de utfordringer ungdommen møter i dagens samfunn.

6.0 Ungdom

I min problemstilling reiser jeg spørsmålet om Ludvigsenutvalgets «Fremtiden skole» er et godt svar på de utfordringer ungdommen møter i dagens samfunn. Jeg vil derfor i dette kapittelet se på begrepet ungdom, samt se på noen av de utfordringene ungdommen møter i dagens samfunn.

6.1 Ungdomsepoken

Som sosialarbeider jobbet jeg en periode i «Uteteamet» i Drammen kommune. Uteteamet jobber med forebyggende arbeid med ungdom i alderen 13 – 23 år. I denne kommunale virksomheten ble ungdom definert for å være en 10-årig kategori hvor årstallet man ble født i var avgjørende for om man tilhørte innenfor eller utenfor målgruppen.

Tidligere ville man som 23-åring være etablert med egne barn, altså det mange anser for å være voksen. Vi har fått en utsatt familieetablering – man kan finne i ulike tallmaterialer at gjennomsnittsalderen på førstegangsetablerere er langt høyere enn 23 år, og da særlig i byene. Med andre ord er ikke begrepet «ungdom» i seg selv et begrep med en gitt tidsalder, men heller et begrep som viser til en livsfase.

En kategorisering basert på en aldersdefinisjon vil altså ikke ta høyde for historisk utvikling. Går man tilbake i historien, finner man i liten grad begrepet ungdom anvendt. Man hadde ikke denne livsfasen som en periode mellom barndommen og voksenlivet. Voksenlivet startet i det barndommen sluttet. Endrede strukturelle forhold har medført at begrepet «ungdom» har fått etablere seg, da samfunnsendringer har medført endrede levekår og betingelser for individene i det norske samfunn. Med andre ord vil en tallkategorisering ikke ta høyde for den utviklingen som skjer i et samfunn. I Norge har vi fått en utvidelse av obligatorisk skolegang og en ytterligere rettighet for videre skolegang (jfr. videregående skole). Dette har også medført en begrenset tilgang til arbeidslivet for samme aldersgruppe. For å forstå begrepet «ungdom», vil jeg lene meg på Befring og Moen som påpeker at begrepet ungdom som sosial kategori kan ses som et resultat av «forlenget skolealder og en segregering og eliminering fra yrkeslivet» (Befring & Moen, 2011, s. 23). De påpeker at det «i dag refereres det ofte til «den nye ungdomsalderen». Det gis dermed uttrykk for at tenårene har blitt en ny og særegen sosial kategori i utdanningsamfunnet» (Befring & Moen, 2011, s.

23). Begrepet ungdom har altså oppstått som resultat av samfunnsendringer. Sollesnes definerer ungdomsalderen som perioden 13 – 18 år (Flaten & Sollesnes, 2016). Når jeg nå tallfester og avgrenser ungdomstiden for perioden 13 – 19 år, er dette ut fra at man ikke ender sin 13- årige skolegang før 19- årsalder, og foreldre har derfor underholdsplikt frem til videregående skole er avsluttet, til tross for at myndighetsalderen er 18 år.

Nå skal det påpekes at det også er problematisk å avgrense oppad ved 19 år, da ungdomstiden flyter ut i takt med økte utdanningskrav. Enkelte vil derfor hevde at en avgrensning ved 19 år er urimelig. Når jeg allikevel drister meg på å foreta en avgrensning, skjer dette på bakgrunn av at jeg vil karakterisere tiden etter endt videregående skole som en alder som kan betegnes som «ung voksen». På denne tiden etablerer man seg gjerne med jobb eller høyere studier som medfører en utflytting fra foreldenes hus. Denne avgrensningen skjer allikevel med en visshet om at avgrensningen kan synes å være subjektiv, men med en begrunnelse for min subjektive forståelse av begrepet «ungdom».

Det essensielle spørsmålet er imidlertid om særtrekk ved dagens ungdomsalder er særskilt forskjellig fra foreldregenerasjonens ungdomsalder. Særlig den teknologiske utviklingen har medført endringer hva gjelder tradisjonell overlevering av «læren». Mens det tidligere var slik at det var foreldregenerasjonen som besatt kunnskap og sannhet, finner vi i dag en situasjon hvor de yngre besitter kunnskap de eldre mangler (jfr. også kapittel om samfunnsutviklingen). Det kan være rimelig å anta at fordi ungdommen i større grad enn tidligere blir påvirket av ytre impulser, vil dette også medføre en generasjonsbetinget endring slik at det kan sies at ungdommen er forskjellig fra foreldregenerasjonens ungdomsfase.

6.2 Ungdommens utfordringer

Jeg vil her se på hvilke utfordringer jeg anser at ungdom møter på i dagens samfunn. Raske endringer i samfunnet påvirker ungdommen i særlig grad da ungdomstiden er en epoke hvor det både fysisk og psykisk foregår store endringer i individet. I tråd med den postmoderne debatt, påpeker Thomas Ziehe på starten av 1990- tallet at de sosiokulturelle rammene endres så raskt og dyptgående at ungdommenes situasjon i dag skilles radikalt fra tidligere tidsepoker (Ziehe, Fornäs, & Retzlaff, 1989). Særlig har den teknologiske utviklingen medført

endringer (Fauske & Øia, 2003). Gjennom tv, internett og stadig tilstedeværelse i de voksenes livsverden, får barnet på vei inn i ungdommen, kunnskap og livserfaring uten å ha direkte selverfaringer. På grunn av stadig påtrykk fra omverdenen og samtidig foreldrenes manglende tilstedeværelse, mister barna den grunnleggende tryggheten og kontinuiteten i foreldrenes omsorg og beskyttelse. Dette tar barnet med seg inn i ungdomstiden (Ziehe et al., 1989). Ut fra dette kan det se ut til at ungdomstiden preges av diskontinuitet og pendling mellom flere ytterpunkter. Ungdomsalderen er preget av en periode hvor individet skal prøve å forstå seg selv, både i lys av fortid, nåtid og fremtid, men hvor de ulike sfærene preges av diskontinuitet.

Denne selvforståelsen skal finne sted samtidig med økt krav til skolegang.

Utdanningssamfunnet har medført forlenget skolealder og en uttalt segregering fra arbeidslivet slik at ungdommen møter et stadig krav til kvalifisering for fremtiden gjennom utdanning. Denne kvalifiseringen krever planlegging, strukturering og disiplin slik at arbeidskrav nås. Som følge av kunnskapssamfunnets eskalering kan ungdomstiden nå ses på som en intens kvalifiseringsperiode.

Ungdomsfasen karakteriseres også av behovet for kontakt med jevnaldrende, og behovet for øyeblikkets og spontanitetens sosiale samspill kan komme i konflikt med kravene kunnskapssamfunnet medfører. På grunn av dette kommer ungdommen i konflikt mellom risikoen for marginalisering i jevnaldergruppen eller kvalifiseringen for fremtiden. Ungdommen må således lære seg å håndtere balansegangen mellom kravene.

Videre kjennetegnes ungdomstiden også av behovet for løsrivelse fra foreldrenes omsorg, samtidig som omsorgsbehovet fremdeles er tilstede. Over viste jeg til foreldrenes manglende tilstedeværelse i barnets liv. Ungdata 2016 viser imidlertid at ungdom i økende grad opplever tettere relasjoner til foreldrene sine (Bakken, 2016). I tillegg viser rapporten til at de unge i større grad bruker tiden hjemme og at det kan synes å være en sammenheng mellom økt tilstedeværelse i hjemmet og endrede kommunikasjonsmønstre mellom ungdommen (Bakken, 2016). Dette må imidlertid problematiseres. Det er ikke gitt at økt tilstedeværelse i hjemmet medfører mer sosial omgang med foreldrene. En ungdom som store deler av dagen tilbringer tiden på sitt eget rom, vil muligens ikke oppleve tettere relasjon til foreldrene. Men denne hjemmetilværelsen medfører imidlertid noe annet enn tidligere samhandling med jevnaldrende på gatehjørnet, jfr. endrede

kommunikasjonsmønstre. NOVA viser til at ungdommen i dagens Norge viser tegn til å være svært «skikkelige». Tidligere snakket man om «generasjon prestasjon». Nå kan det imidlertid se ut til at betegnelsen «snill, grei og presterende» er mer treffende. I tillegg til å prestere viser ungdomsforskningen til NOVA at problematferden blant ungdomsgenerasjonen er nedadgående. Færre bruker alkohol og tobakk enn tidligere, og tendensene viser at færre begår ulik ungdomskriminalitet. Det er også flere som søker seg mot skole og utdanning (Bakken, 2016). Ut fra dette snakker vi med andre ord om en ungdomsgruppe som ser ut til å være villig til å gjøre det som kreves for å skape seg et godt liv innenfor det samfunnet vi har i Norge i dag.

På tross av at det kan se ut til at ungdom i dag klarer seg bedre enn tidligere, rapporteres det at stadig flere unge ser ut til å oppleve en så høy grad av stress at de må få hjelp fra helsevesenet. Tore Brøyen refererer til Trond H. Diseth som kobler det høye stressnivået til skolen, og påpeker at skolen sannsynligvis bidrar til denne utviklingen (Brøyen, 2016). Diseth påpeker at det kan se ut til at økende krav i skolen ikke samsvarer med den unges utviklingsnivå hva gjelder evner, alder og følelsesmessige behov. Dette medfører en økning av stressrelaterte plager.

Samtidig ser man en vedvarende debatt og bekymring rundt frafall i videregående skole. Reegård og Rogstad påpeker imidlertid at tallet har vært stabilt i flere år, og at tallgrunnlaget for frafall også må ses opp mot andre forhold enn myndighetenes kriterier for gjennomføring (Reegård & Rogstad, 2016). I frafallsdebatten kan det se ut til at det gis signaler om at den eneste veien til et godt ungdoms- og deretter voksenliv, kun er via gjennomføring av videregående skole. Dette skal skje «smertefritt» slik at ungdommen fullfører sin skolegang samtidig med alderskullet sitt. Det er skapt et strømlinjeformet «normert løp» med forventning om gjennomføring. Det gis liten reell aksept for feilvalg. Samtidig påpekes det at fullført og bestått videregående opplæring gir særlige muligheter for innpass på arbeidsmarkedet. Jo høyere kompetansenivå individet har, jo større sannsynlighet er det å bli sysselsatt. Det skapes således et inntrykk av at etterspørselen etter ufaglærte har blitt borte.

Det at forskning påpeker sammenhengen mellom frafall og sannsynlige negative utfall i voksenalder kan således ha bidratt til en avviksdefinerings av en betydelig gruppe ungdom. Ut fra dette vil jeg argumentere med at fra videregående skole både kan være et

individproblem, så vel som et samfunnsproblem. Frafall kan medføre «utenforskap» for individet, mens det for samfunnet får utslag som manglende produktiv ressurs så vel som «byrde for velferdsordningene».

Ungdomstiden er således er livsfase preget av store muligheter, men også risikofaktorer. Skolens plass i de unges liv er betydelig, og det å «mislykkes» i skolesammenheng kan få store konsekvenser. Skolen kan for mange oppleves som en betydelig påkjenning i både barne- og ungdomså, og det å mestre skolen vil derfor være en krevende og sentral oppgave i oppveksten.

7.0 Avslutning

Ludvigsenutvalgets mandat var å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Delinnstillingen (NOU2014:7) skulle inneholde historisk bakgrunn, en sammenlikning med andre land og anbefalinger og behov for nye, fremtidige kompetanseområder. I hovedinnstillingen skulle utvalget vurdere i hvilken grad dagens grunnopplæring dekker fremtidige kompetansebehov og eventuelt foreslå endringer både når det gjelder faglig innhold og struktur. Når det gjaldt formålsparagrafen, var premisset at denne skulle beholdes, men utvalget skulle vurdere om den reflekteres i det faglige innholdet.

Min hensikt med kappen har vært å danne grunnlag for å diskutere om Ludvigsenutvalgets vurderinger og anbefalinger er et godt svar på de utfordringene ungdommene står overfor i dagens samfunn. Jeg har derfor sett dette i lys av mandatet og plassert kappens innhold i forhold til både historikk/ skoleutvikling og til sosiologi/ ungdom.

Jeg har forankret mitt ståsted som forsker i det jeg har prøvd å vise hvordan jeg har «lest» de tekster som har foreligget meg. Jeg håper kappen gir en grundigere innsikt i temaene jeg har belyst i det jeg går over til å diskutere min problemstilling i følgende artikkel.

Litteraturliste

- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap : hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforl.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016 : nasjonale resultater* (NOVA-rapport nr. 8/2016). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Befring, E., & Moen, B.-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control : 3 : Towards a theory of educational transmissions* (2. utg.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Brøyn, T. (2016). Stress blant barn og unge. *Bedre skole*(3), 38-40.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fauske, H., & Øia, T. (2003). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forl.
- Flaten, K., & Sollesnes, T. (2016). *Oppvekst og miljø : barn og unges utvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse : et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2012). Skulen som sosialiseringsagent. I Ø. Kvello (red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 217 - 247). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering - kunnskap - identitet*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene : et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden : sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Krange, O., & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten : ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Kunnskapsdepartementet. (07.02.2017). Skal fornye fagene. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skal-fornye-fagene/id2537895/>
- Kunnskapsdepartementet. (10.03.17). *Overordnet del – verdier og prinsipper: høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet*. Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>
- Lauvdal, T. (1993). *Pedagogikk, politikk og byråkrati : om statlig styring av grunnskolen og reformintensjoner i den statlige forvaltning på grunnskoleområdet 1969-1991*. Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt : en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- NOU 2014:7. *Elvenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Reegård, K., & Rogstad, J. (2016). Introduksjon. I K. Reegård & J. Rogstad (red.), *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 9-21). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sandberg, N., & Markussen, E. (2007). Reformen i utdanningssystemet - hva har de ført til? I T. Øia & Å. Strandbu (red.), *Ung i Norge : skole, fritid og ungdomskultur* (s. 28-42). Oslo: Cappelen akademisk forl.

- St.meld. nr. 030 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Nasjonale prøver, 2016. Forskjellene består i nasjonale prøver* Hentet Publisert: 31. januar 2017 fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov>
- Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene : oversikt og analyse*. Oslo: Didakta norsk forl.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ziehe, T., Fornäs, J., & Retzlaff, J. (1989). *Kulturanalyser : ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Symposion.
- Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser : kulturel frisættelse og subjektivitet* (2. utg.). København: Politisk revy.
- Øia, T., & Vestel, V. (2014). Generasjonskløfta som forsvant ; et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomsforskning* (1), 99-133.

Innhold

Artikkel	3
<u>Er Ludvigsenutvalget et godt svar på de utfordringene ungdom møter i dagens samfunn?</u>	4
<u>Sammendrag:</u>	4
<u>Abstract:</u>	5
<u>Innledning</u>	6
<u>Fagfornyelse, mandat og begrepsapparat</u>	6
<u>Læreplanen som styringsdokument</u>	8
<u>Børs eller katedral?</u>	8
<u>Ideologiske brytninger</u>	10
<u>Ungdommens (frie) valg</u>	12
<u>Basiskompetanse og inkludering i utdanningssamfunnet</u>	17
<u>Språkets koder som kulturell kapital</u>	17
<u>Konklusjon</u>	19
<u>Litteraturliste</u>	22

Artikkel

Av Linn Heidi Svennæs Deutschmann

Høgskolen i Innlandet

Linn.deutschmann@bfk.no

Student ved master i helse- og sosialfaglig arbeid med barn og unge, avd. for helse- og sosialfag.

Jeg vil takke min veileder professor Dag Leonardsen for kyndig og tålmodig veiledning. Jeg vil også takke biblioteket ved Høgskolen i Innlandet, Lillehammer og i særdeleshet Kristin Sandvik for all hjelp og bistand.

Er Ludvigsenutvalget et godt svar på de utfordringene ungdom møter i dagens samfunn?

Sammendrag:

Ludvigsenutvalget har fått i oppdrag å vurdere grunnopplæringens innhold opp mot krav til kompetanser i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalgets anbefalinger bygger på blant annet PISA- målinger og andre OECD- rapporter.

Skolens samfunnsoppdrag omfatter allmenndanning, personlig utvikling, demokratisk forståelse av fellesskapet og arbeidslivsorientering. Vektleggingen og forholdet mellom disse skifter blant annet avhengig av maktforholdene. Etter en samlet vurdering mener jeg at utvalget ivaretar både individets utvikling og forbereder til arbeidsmarkedet gjennom et samspill mellom skole, stat og marked. Gjennom et bredt kompetansebegrep vil elevene bli forberedt på å møte nye utfordringer og rustet til et krevende og effektivt arbeidsliv.

Samtidig påpeker jeg at et samfunn som både styrer og forventer at individene skal styres av penger og makt, undergraver vilkårene for meningsdannelse og identitet. Det er en utbredt oppfatning at det finnes få alternativer til videregående skole. Enkelte elever har imidlertid ikke med seg «rett kapital» i utdanningsløpet, følgelig vil de ikke ha de samme reelle sjansene for å komme i mål. Idealet om å styrke elevenes kompetanse og fange opp de som faller utenfor kan med et ukritisk øye synes godt. Problemet er at det legitimerer at ferdigheter skal måles, kontrolleres og sammenliknes. Målte faglige hull fremstår som avvik. Som følge av dette, vil jeg konkludere med at Ludvigsenutvalgets rapport ikke ivaretar nok aspekter ved ungdommers utfordringer i norsk skole. Det kan derfor ikke anses for å være et endelig svar i norsk utdanningspolitikk.

Nøkkelord norsk:

Ludvigsenutvalget, Ungdom, Skole, Sosial klasse

Abstract:

The Ludvigsen Committee was assigned the task to evaluate the contents of the primary education up against the future demands for competence in work and society. The Committee's recommendations are based on PISA evaluations and OECD reports among other.

The school's social mission involves general education, personal development, democratic understanding of society and work life introduction. Government relations among other things influence the emphasis and relationship among these.

After an overall assessment, I reckon that the Ludvigsen Committee safeguard both the personal development and prepares for the work life through an interaction between the school, the State and the job market.

By utilizing a comprehensive competence concept, the students will be prepared to face new challenges and be ready for a demanding and efficient work life. At the same time, I point to the fact that a society that governs and expect that the individuals will be ruled by money and power undermines the terms for the formation of opinion and identity.

There is a widespread assumption that there are few alternatives to High School. Some students, however, does not have the "needed capital" for the education program. Consequently, they will not have the same real chances to finish it.

The ideal to strengthen the student's competence, and pick up those who fall behind, can uncritically be seen as something good. The problem is that it makes it legit to measure, control and compare skills. Problems with subjects will be considered a deviation.

As a result of this, I will conclude that the report from the Ludvigsen Committee does not safeguard all aspects of the challenges faced by youths in the Norwegian school system. Therefore, it cannot be regarded as a final answer in the Norwegian education policy.

Keywords:

The Ludvigsen government committee, Youth, Higher education, Social class

Innledning

Mitt mål med denne artikkelen er å ta for meg NOU 2014:7 og 2015:8 og dernest å finne ut av om Ludvigsenutvalget gir et godt svar på de utfordringer ungdom møter i dagens samfunn. Samtidig vil jeg også plassere Ludvigsenutvalgets utredning i en nasjonal og internasjonal kontekst med fokus på utredningen som grunnlag til styringsdokument. Jeg ønsker å tilføre min stemme i debatten om Ludvigsenutvalgets forslag til endringer i norsk skole både med tanke på skoleutvikling og fra en sosiologisk synsvinkel. Jeg går imidlertid ikke inn og vurderer eller gir en analyse av konkrete kompetanseområder (jfr. Ludvigsenutvalgets forslag til kompetanser), men ser disse i et helhetlig og overordnet perspektiv.

Fagfornyelse, mandat og begrepsapparat

Reform -94 ble banebrytende for senere skoleutvikling idet den endret både innhold i læreplaner og struktur i videregående skole, samtidig som den ga rettigheter for opplæring til alle i et 12-årig løp. Det ble gjennomført en sterk departemental målstyring i skolen, og verdi- og menneskesyn (det hele mennesket) ble uttrykt gjennom overordnede mål i en generell læreplan. Senere har vi fått Reform -97 som blant annet innførte 10-årig grunnskole, med skolestart for 6-åringer. Kunnskapsløftet fra 2006 omfatter både grunnskole og videregående skole. Alle disse reformene kan sees på som reaksjoner på misforhold i skolen, for eksempel horisontal innsøking til flere grunnkurs (R-94) eller som skjevheter i norske skoleprestasjoner målt opp mot internasjonale undersøkelser og rapporter, for eksempel PISA, OECD (Kunnskapsløftet 2006). Nye opplæringstiltak/ reformer endrer skolens innhold og skal skape balanse eller konkurrere med land vi samarbeider med. Som en konsekvens av dette og av nasjonale utredninger og stortingsmeldinger, er vi nå inne i en ny «reformperiode», der Ludvigsenutvalget har fått i oppdrag å vurdere grunnopplæringens innhold opp mot krav til kompetanser i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Dette har resultert i NOU 2014:7 (delutredning) og NOU 2015:8 (hovedutredning) som ligger til grunn for denne artikkelen.

Fagfornyelsen gjelder alle fag i grunnskolen og fellesfagene (basisfagene) i videregående opplæring. Min artikkel er konsentrert om videregående skole og de to nevnte NOUer. Arbeidet med implementering er lagt til 2020 da nye læreplaner med kompetansebeskrivelser sammen med en ny generell del vil endre skolens innhold.

I min omtale av læreplan og plandokument legger jeg til grunn disse fire kompetanseområdene som Ludvigsenutvalget mener er sentrale i fremtiden: 1. fagspesifikk kompetanse, 2. å kunne lære, 3. å kunne kommunisere, samhandle og delta, 4. å kunne utforske og skape ((NOU 2015:8, s. 22). Jeg går her ikke mer inn på de ulike kompetansene, men anser dem som anbefalinger i fagfornyelsen og mener dette kan benevnes som et læreplandokument. Utvalget anvender selv begrepene læreplanverk og plandokumenter, jfr. NOU 2014:7 s 16.

Mandatet for utvalgets arbeid forutsetter at skolens formålsparagraf skal opprettholdes, jfr. Opplæringsloven § 1-1, mens skolens innhold for øvrig skal endres i tråd med samfunnsutvikling og fremtidige behov. Disse underliggende dokumentene får status som forskrifter. Endringene blir så gjennomgripende og omfattende at det fremstår som en reform av skoleverket, og begrepet blir brukt i NOU2014:7: «Utvalget legger vekt på at nasjonale reformer og endring av innhold i skolen må følges av implementeringsstrategier» (NOU 2014:7, s. 13). Samtidig vil jeg påpeke det at utvalget kommer med forslag til endringer, men disse endringene omtales ikke som reform.

I denne artikkelen omtaler jeg begrepene kompetanse, læreplan og reform uten nærmere definisjoner, for eksempel av skillet curriculum/ læreplan. Bruk av begrepet «reform» kan på bakgrunn av det ovenstående synes problematisk. Grunnen til dette, er at utvalget selv i liten grad benytter begrepet, men påviser allikevel behov for dyptgripende/ omfattende endring.

Fagfornyelse og læreplanendringer kan studeres ut fra ulike dimensjoner knyttet til sosiologiske, pedagogiske, politiske og økonomiske forhold ved samfunnsutviklingen, og på bakgrunn av idemessige, kulturelle og overnasjonale strømninger. Dette kan predikere behov for å legge om (reformere) skolens innhold, og læreplanen er dermed et viktig statlig styringsdokument. Ludvigsenutvalgets anbefalinger med senere endringer i Stortingsmelding 28 (2015 – 16) dokumenterer den offentlige utdanningspolitikken, og kan sees som et

uttrykk for samfunnets rådende utdanningsdiskurser. Dette uttrykkes i den ideologiske læreplanen, med ideer og intensjoner som skal danne grunnlag for implementering og realisering i et formelt læreplandokument, jfr. her regjeringens strategi for tre faser i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 07.02.2017).

Læreplanen som styringsdokument

Læreplaner oppstår ikke i et vakuum, men er produkter av utviklingstrekk og tendenser i et nasjonalt og globalt perspektiv. Dette er med på å danne grunnlag for Ludvigsenutvalgets kompetansebeskrivelser og behov i fremtidens skole. Denne sammenhengen beskrives nærmere av Lauvdal i form av nivåer for påvirkning og filtrering i utdanningspolitikken (Lauvdal, 1993).

I følge Lauvdal kan utvikling beskrives som modernisering og forandring av den eksisterende og institusjonelle konteksten. Hun viser hvordan ulike (inter-) nasjonale strømninger påvirker norsk skoleutvikling. Filtrene må sees som styringselementer i brytningsforholdet mellom påvirkning utenfra (nasjonalt og internasjonalt) og den dominerende nasjonale politiske og institusjonelle tradisjonen innen skole, utdanning og samfunn. Som eksempel på slike filtre kan nevnes vurderinger i «høringer» blant annet om Generell del, med frist 12.6.17 eller åpenhet og involvering som Ludvigsenutvalget inviterer til i sin blogg. Ved endelig beslutning om kompetanseområder og dertil utforming av læreplaner ser vi dermed at disse formes i lys av både formell og uformell påvirkning. Det er derfor interessant å se på hvor og hos hvem (definisjons-) makten ligger i styringen av de forestående endringene i norsk skole, og bakgrunnen for hvilke kompetanser som blir fokusert. Her viser jeg til innflytelser fra ideologiske strategier innen pedagogikk, sosiologi og filosofi og til nasjonale og internasjonale påvirkninger. Jeg går imidlertid ikke nærmere inn på dette i denne artikkelen, da dette krever større plass til rådighet.

Børs eller katedral?

Skolens samfunnsoppdrag omfatter allmenndanning, personlig utvikling, demokratisk forståelse av fellesskapet og arbeidslivsorientering (jfr. NOU 2014:7). Vektleggingen og

forholdet mellom disse skifter blant annet avhengig av maktforholdene, slik jeg har vist til at Habermas fremstiller systemene. Er det velferdsstaten i en kombinasjon av politisk og sosio-kulturelt system som styrer utdanningsreformer og innhold, eller er det markedet med sine økonomiske interesser som vil ha mer ut av kunnskapsproduksjonen?

Synet på utdanning skifter mellom en «teknisk- økonomisk moderniseringsideologi, contra identitetsdannende, moraldannende institusjoner», også kjent som begrepsparene børs og katedral (Telhaug, 1999, s. 239). Børsen tolker jeg som næringslivets behov for humankapital, kompetanse og kvalifikasjon til arbeidsmarkedet, utdanning blir dermed også statens involvering og investering i velferdsstatens økonomiske bærekraft, med andre ord stat og næringsliv har felles interesser.

På den annen side, har staten også interesser av å knytte utdanning til danning («Bildung») i «katedralen» der verdi- og kulturformidling står sentralt i identitetsutviklingen og sosialiseringen. I følge Habermas dominerer og «overstyrer» likevel det teknisk- økonomiske systemet disse verdiene, og velferdsstatens humanisme taper for konkurranse og kapital (Telhaug, 1999). Dette synet støttes også av ny- liberale ideologier som vil stille krav til utdanningspolitikken tilpasning til markedet både nasjonalt og globalt. Samfunnspakten får et nytt innhold som en uformell kontrakt mellom staten og borgerne, der staten sørger for utdanningsmulighetene og borgerne skal studere og bygge opp kunnskaper. En slik gjensidig ytelse vil gi et fortrinn i den globale konkurransen.

I en artikkel om utdanningspolitikk viser Hovdenak til Ball som hevder at staten mister muligheten til å kontrollere sitt eget utdanningssystem, ny- liberalismens aktører ser på utdanning som «big business», og aktørene selv som «part of a global service class who are increasingly disconnected from national identities and loyalties» (Hovdenak, 2014, s. 397). Dette ser vi som overnasjonale innflytelser på utdanningspolitikken, for eksempel gjennom PISA- målinger og andre OECD- rapporter m.m. som er noe av grunnlaget for NOU- utredningene (NOU 2014:7 og 2015:8). Kan Ludvigsenutvalgets anbefalinger være et godt svar ut fra de ovennevnte perspektivene/ systemene?

Etter en samlet vurdering mener jeg at utvalget ivaretar både individets utvikling (katedralen) og forbereder til arbeidsmarkedet (børsen) gjennom et samspill mellom skole, stat og marked. Utvalget vil bygge faglige kompetanser og sosialisere ungdommen til aktive

samfunnsmedlemmer, tilpasset fremtidige behov i det 21 århundre. Gjennom samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser, inkludert holdninger og etiske verdier, det vil si et bredt kompetansebegrep, skal elevene være forberedt på å møte nye utfordringer og rustet til et krevende og effektivt arbeidsliv, der også evne til samhandling og omstilling vil være sentralt i et globalt marked. Konklusjonen blir derfor både *børs og katedral* i en gjensidig avhengighet. Men spørsmålet er om dette er nok for å kunne si at Ludvigsenutvalget er et godt svar på de utfordringene ungdom møter i dagens samfunn, eller om det dekker over og tilslører ungdommens mer spesifikke behov?

Ideologiske brytninger

Utdanningssystemet og dermed Ludvigsenutvalgets anbefalinger skal imøtekomme fremtidige behov fra staten, markedet og det sivile samfunn, og blant annet bidra til økonomisk vekst for alle, det vil si investering i skolesektoren har nasjonal samfunnsnytte. Det har også et overnasjonalt aspekt, som bidrag til produksjon og vekst i verdenssamfunnet og kan fremstå som «vinner» i den globale konkurransen. Det er derfor ikke uten interesse hvordan det står til i den norske skolen, og om det er behov for kursendring. For å kartlegge dette har man utviklet en rekke «målinger» med internasjonal standardisering. Den kanskje mest kjente er PISA-undersøkelsene, som også anvendes i NOUene. Men det er reist mye kritikk mot den status PISA har fått i utdanningspolitikken. For å forstå kritikken bør man kjenne til ideologier og samfunnssyn som ligger til grunn ved årtusenskiftet. Telhaug, Engelsen m.fl. sporer kursendringen tilbake til 1989, som en reaksjon på M -87. Denne mønsterplanen plasserte eleven og læreren i sentrum for opplæringen, og elevens hverdag og opplevde virkelighet ble drivkraft i en «tilrettelagt» opplæring.

Men pendelen svingte, og det vokste frem en restaurativ pedagogikk på 90-tallet med nasjonale og presise mål, sentral styring etter målstyringsprinsipper og kvalitetssikring. Lærerrollen ble et instrument for sentral ekspertise som skal «planlegge, gjennomføre og vurdere prosessen frem mot realiseringen av kompetansen som er målet for opplæringen» (RVO 1991, gjengitt i Engelsen, 2006, s. 80). Utdanning var blitt mer viktig for landets konkurranseevne, med den nye teknologien som «shoppet» kunnskap på verdensmarkedet.

Forfall og nivåsenkning hadde sjokkert flere land og kontinenter etter «Sputnik»- sjokket, og omstrukturering i utdanningspolitikken ble nødvendig, for eksempel: Storbritannia under Thatcher og John Major, USA under Bill Clinton med sine kvalitetsmålinger og føderale læreplaner samt de skandinaviske land med sine reformer. Samlet representerte dette back-to-basics, krav om økt kunnskap som motvekt til asiatisk høyteknologi og europeisk stigende arbeidsledighet.

Her kommer OECD og PISA inn i bildet, man måler om elendighetsbeskrivelsene stemmer for å kunne utrede hva som kan bedre forholdene i deltakerlandene. Dermed er den politisk-administrative styringen flyttet fra nasjonalt nivå (og kontroll?) til et europeisk fellesskap med direktiver og lover på et overnasjonalt nivå, og kunnskapen blir kvantifisert i sammenliknbare enheter. Vi får overskrifter som «Norge henger etter i matematikk» eller «leseferdigheten synker» og slagord som «mer kunnskap til flere». Det kan se ut som elevene beskyldes for å være late og dumme.

Nils Christie er kjent som en av de sterkeste kritikerne mot PISA- målinger, og i en artikkel opptrykt i Nytt Norsk Tidsskrift nr. 2, 2008 hevder han at demokratiet tilsidesettes i skolepolitikken til fordel for OECD- ekspertise. Han påpeker også at skolen mister sitt nasjonale særpreg: «norsk skole blir mindre norsk, og isteden tilpasset herskende ideologier om økonomisk vekst og utvikling» (Christie, 2009, s. 57). Her kan vi trekke paralleller til Habermas styrende økonomiske markedssystem. Slike PISA- målinger blir isolert fra en kontekst der man ellers ville ta hensyn til kulturelle verdier, og isolert fra en nasjonal læreplantradisjon. Dette medfører også at formålsparagrafens grunnverdier settes på spill. Christie gjengir Svein Sjøberg: «De landene som skårer høyest på PISA kjennetegnes ved at elevene har minst selvtillit og ved at de har fått et negativt forhold til faget» (Christie, 2009, s. 58). Som alternativ til OECDs markedsliberalisme setter Christie en åpen skole for alle der barnet får utvikle seg fritt etter nysgjerrighet og kunnskapstrang. Egentlig vil han (i likhet med Michael Young) helst avskaffe både skole og ungdomstid, men innser vel at dette ikke er realistisk. Jeg vil heller påstå at en skole for alle ligger nærmere enn tanken om å avskaffe skole.

Hvordan stiller så Ludvigsenutvalget seg til borgerlig partipolitikk i pakt med næringslivet: «mer kunnskap vil øke landets konkurranseevne» eller «alle skal med, mer kunnskap til flere». Her finner jeg påny tvetydigheten og dobbeltheten: gjennom å satse på

dybdekunnskap vil elevene styrke sitt kunnskapsfelt, og bidra til et økt nasjonalprodukt. Ved å satse på grunnleggende ferdigheter vil alle komme med. Derfor virker utvalgets anbefalinger på papiret som et godt svar som kan styrke elevenes kompetanse. Men er dette reelt, eller dekker det over ungdommens egne utfordringer og muligheter til det å lære? Dette vil jeg gå mer inn på.

Jeg har nå tatt for meg læreplandokumentet i et ideologisk perspektiv (ovenfra), men vil nå gå over til en mer sosiologisk side, ved å se på ungdommens egne forutsetninger for å møte «de ideale» krav.

Ungdommens (frie) valg

Mens jeg tidligere har påvist læreplanforankring og norsk skolepolitikk i et nasjonalt/internasjonalt (makt-) perspektiv, vil jeg nå se på noen forklaringsmodeller fra et mer individrettet perspektiv.

NOVA påpeker at det på tross av tilsynelatende økt veltilpassethet blant ungdom, er flere som rapporterer om ensomhet, mangel på nære og fortrolige venner og psykiske helseplager, samtidig som en liten økning av jenter rapporterer mistrivsel på skolen (Bakken, 2016). Vi har altså på den ene siden en ungdomsgruppe som ser ut til å klare seg bedre enn tidligere, men på den andre siden ser vi også en liten gruppe ungdom som gir uttrykk for at de ikke har det så bra. Denne tendensen ser det imidlertid ut til at ikke fanges opp eller berøres i særlig grad i NOU 2014:7 eller 2015:8. Behovet for fagfornyelse, kunnskapsbygging og nye kompetanseområder begrunnes her ut fra skolens oppdrag i samfunnet:

1. Forme aktive deltakere i kunnskapssamfunnet.
2. Støtte individets utvikling av egen identitet.
3. Forberede eleven på nye krav i arbeidslivet og til aktiv deltakelse i organisasjoner og fritidsaktiviteter.
4. Forberede til å kunne fungere sosialt i familielivet.
5. Forberede til og kunne møte nye og flere utfordringer knyttet til sosial, kulturell, økonomisk og teknologisk utvikling.

Dette viser at skolen får en mer tydelig og viktig plass i sosialiseringen av individet, og til skolens betydning for ungdomsrollen i møte med andre sosialiseringssagenter (media, yrkesliv osv.). Derfor finner jeg det nødvendig å belyse noen av de utfordringer og bekymringer ungdommene møter. Disse vil jeg her plassere etter to dimensjoner:

1. Kunnskap, læring, arbeidsliv.
2. Sosiale og emosjonelle kompetanser.

Til dels virker disse gjensidig på hverandre og kan ikke sees som isolerte funksjoner eller utfordringer.

En av utfordringene ungdommen møter er å komme inn på arbeidsmarkedet. Det gis et inntrykk av at den eneste nøkkelen til innpass på arbeidsmarkedet er utdanning. Dette medfører et betydelig press på ungdommen fra omgivelsene om å fullføre videregående skole. Manglende grunnleggende ferdigheter etter grunnopplæringen, opplevelse av nederlag i kunnskapsskolen og fare for å miste karaktergrunnlag (jfr. 10%- regelen) er alle betydelige risikofaktorer som kan medføre fare for «drop- out» fra skolen. Samtidig gis det signaler om at dette vil føre til lediggang. Valg av yrkesvei virker frustrerende i en tid da krav til omstillinger, endringer i produksjonsmåter og nasjonale og globale svingninger samt ny og hittil ukjent teknologi ikke kan gi svar på et sikkert fremtidig valg av yrkesliv og arbeidsplass. Ser vi for eksempel på oljenæringen, har den hatt både vekst og tilnærmet lokalt sammenbrudd (Stavanger), med en spontan omstilling både i utdannings- og yrkesvalg blant for eksempel ingeniører. Selv i et 20 – 30årsperspektiv er det ikke enkelt å forutsi arbeidsmarkedets behov, slik Ludvigsenutvalgets ekspertise må prognostisere.

En annen utfordring i forhold til deltakelse i samfunns- og arbeidsliv er økonomi. Direktør i Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir), Mari Trommald, viser til Oppvekstrapporten fra direktoratet og påpeker at en vanskelig oppvekst gir oftere utslag i dårlige skoleprestasjoner (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2017a). Dette har særlige uheldige konsekvenser for en allerede sårbar gruppe. Nå er det ikke slik at det er en direkte sammenheng mellom dårlig økonomi og vanskelige oppvekstvilkår. Men det er problematisk at barnefattigdommen stadig øker. 12,2% bor i familier der mer enn den samlede inntekten kommer fra offentlige støtteordninger som trygd eller sosialstønad (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2017b). Når vi vet at sosiale forskjeller reproduseres, er det desto større grunn til at ungdommen må gis innpass i arbeidslivet, blant annet gjennom adekvat, tilpasset

opplæring i videregående skole. I følge tall fra SSB var 4,3% av arbeidsstyrken ledige i februar 2017 (Statistisk sentralbyrå, 2017). Tiltak blant annet fra NAV blir igangsatt for at særlig ungdom skal komme ut i aktivt arbeid. Likevel kan det synes at den dominerende diskurs leder oss til å frykte for og formidle at ufaglærte eller uuttannede ungdom ikke kommer inn i arbeidslivet.

På den annen side, påpekes det også i den offentlige debatt at dagens ungdom er mindre avhengig av sosial bakgrunn ved valg av utdanning og yrke enn tidligere. Modalsli viser at yrkesmobiliteten og den sosiale mobiliteten har økt kraftig fra 1800- tallet til i dag. (Modalsli, 2017). Velferdsstaten gir gode støtteordninger som utjevner forskjellene og gir ungdommen mer like muligheter.

Frønes påpeker at de strukturelle vilkårene i dagens skole er gode. De lokale aktørene har større frihet enn tidligere, og dette resulterer i at man i større grad kan forholde seg til lokale forhold, men det innebærer også at elevene er prisgitt den lokale skolen de går på og kommunale intensjoner (Frønes, 2006). Ser vi til Buskerud fylkeskommune, har politikerne vedtatt at elever etter endt 10- klasse nå må søke seg til nærmeste videregående skole som tilbyr ønsket studieprogram. Nærskoleprinsippet medfører blant annet at elever som føler at de ikke passer inn i ungdomsgruppen i nærmiljøet allikevel er prisgitt fylkeskommunale bestemmelser og mister mulighet for miljøfornyelse og reetablering i andre ungdomsgrupper. Valg av utdanning blir derfor et begrenset privilegium, et privilegium eller mulighet som noen har i større grad enn andre. De strukturelle vilkårene fungerer som en forsterkende seleksjonsmekanisme hvor kravene og seleksjonen øker med alderen.

I den nye moderniteten hevdes det at ungdom i større grad enn tidligere «står i en fri og ubundet relasjon til den sosiale og kulturelle konteksten som omgir deres liv» (Krange & Øia, 2005, s. 47). Allikevel vil jeg argumentere med at det synes som samfunnsskaptet føringer skaper begrensninger.

Ut fra hva jeg har skissert over, vil jeg påstå at dagens ungdom ikke velger friere i dag enn tidligere. Jeg mener at ungdommens syn på utdanning kan ses som et valg *mellom* børs og katedral. Jeg viste over at det kan synes at Ludvigsenutvalget ivaretar *både* børs og katedral. På tross av denne konklusjonen, vil jeg allikevel stille spørsmålet om dette for ungdommen fremstår som reelle muligheter. Samfunnet har blitt stadig mer komplisert og det

argumenteres for at institusjonenes forvitring medfører en fare for tap av mening og identitet. Disse fortreges i økende grad av føringer fra politikk og økonomi. Her kan vi trekke paralleller til Habermas' kolonisering av livsverdenen og systemet (Telhaug, 1999). Et samfunn som både styrer og forventer at individene skal styres av penger og makt, undergraver vilkårene for meningsdannelse og identitet. Den norske videregående skole er i dag et frivillig tilbud, men det finnes allikevel få alternativer til videregående skole. Dette er i alle fall den oppfatningen som synes å være utbredt. Mens man tidligere kunne gå ut i arbeidslivet etter endt grunnskole, er fokuset at det nå finnes få muligheter i dagens arbeidsmarked for ungdom fra 16 år og oppover. Det kan synes at det ligger normative føringer som viser at bortvalget av videregående skole ikke er sosialt og kulturelt riktig eller akseptert. Bortvalget kan i ytterste konsekvens tyde på en «mislykket» sosialisering. Vogt refererer til Hovdhaugen m.fl. som peker på at også de fleste som ikke har fullført videregående utdanning kommer i jobb (Vogt, 2017). Dette fremkommer i liten grad i den offentlige debatt av skolen. Her vektlegges kunnskap og eksamenspapirer som kilde til sysselsetting. Kunnskapssamfunnets vekt på kvalifisering medfører at «mislykket» sosialisering betegnes som frafall eller enda verre: marginalisering. Kategoriseringen i form av frafall av en gruppe unge som slutter på skolen innebærer et sosialt stigma.

Men kan man påstå at søken etter kulturell aksept fremtvinger et studievalg som ikke lar seg gjennomføre? På bakgrunn av dette «ufrie» valget om videre skolegang, vil mange kanskje kunne forklare at manglende skolemotivasjon nettopp må være grunnen til at om lag 1 av 3 ikke består videregående skole etter 5 år, eller har falt av utdanningsløpet (Bakken, 2016). Det er en kjent sak at motivasjon og mestring henger sammen (jfr. sosio- emosjonelle kompetanser). Banduras fem informasjonskilder til mestringsforventning⁵ kan kanskje forklare noen av årsakene til frafall. Autentiske mestringsopplevelser vil ha betydning for hvorvidt individet opplever skolen som positiv. Også Banduras vikarierende erfaring vil

⁵ 1. Autentiske mestringsopplevelser: tidligere mestringserfaringer på samme område. Dersom individet har erfaring fra tidligere som opplevdes positivt, vil forventningen om mestring i tilsvarende nye situasjon, øke. 2. Vikarierende erfaring, eller modellering: det å se andre man sammenlikner seg med utføre oppgaven vil kunne bidra til økt forventning om mestring. 3. Verbal overbevisning: Støtte og oppmuntring som ligger knyttet til det ferdighetsnivået man kan klare. 4. Fysiologiske reaksjoner eller emosjonelle forhold: Hvordan følelser i kroppen knyttet til oppgavesituasjonen påvirker forventningene om mestring. 5. Individets egen tolkning av situasjonen knyttet til egne prestasjoner (Manger & Wormnes, 2015).

kunne få innvirkning. Dersom signifikante andre dropper ut av skolen, vil dette kunne påvirke hvilke vurderinger man gjør seg om muligheten for gjennomføring, alternativt aksepten for avbrudd. Samtidig vil også mangel på verbal overbevisning kunne fremtvinge et avbrudd.

Bekymringen rundt frafall har imidlertid vedvart i lang tid, og årsaker til frafall har vært gjenstand for stadige debatter og forklaringsforsøk. Samtidig må det påpekes at pressedekningen av frafall i videregående har hatt en markant økning (Vogt, 2017). Reegård og Rogstad viser at denne frafalle tredjedelen har vært stabil selv etter økt oppslutning om videregående utdanning (jfr. R-94). Flere elever går på videregående skole nå enn tidligere, men andelen frafalle er fremdeles prosentvis den samme (Reegård & Rogstad, 2016). Forfatterne knytter videre frafallsdebatten mot en forklaringsmodell hvor høy utdanning verdsettes mer enn tidligere. Således mener jeg at valget om rett utdanning forgreiner seg ned til valg av retning på videregående. Det frie valget som er skissert over, medfører også et tyngende valg hvor den reelle muligheten for å få jobb etter endt grunnskole tilsløres, slik at rett til videregående utdanning i stort grad kan oppleves som «plikt» til videregående utdanning. Dette fremtvinger at man på et tidlig tidspunkt må se hva som vil være det rette studiet/ yrkesvalget for en senere i livet. Dette får igjen konsekvenser inn i yrkeslivet og blir en reproduserende faktor i utdanningssystemet.

Dagens skole med mål om å utdanne det hele mennesket (jfr. den generelle læreplanen) og ungdommens mål om å «bli» noe/ skape seg en fremtid, medfører et prosjekt som kan være vanskelig å leve opp til. Ungdommens selvstendige valg blir dermed et «påtvunget» valg hvor selvskapelsen innebærer fleksibilitet, evne til å sortere mangfoldige inntrykk og evne til å utvikle nok egentillit som beskyttelse mot risikofaktorer. Den skadelidende blir ungdommen selv som ikke har klart å gjennomføre sitt «livsprosjekt» - dette prosjektet individet tross alt hadde alle muligheter til å skape i den nye moderniteten. Utfallet av dette kan man kanskje lese i Ungdatas rapporteringer om økende andel unge med ulike helseplager som stress, hodepine osv. Og her vil jeg vende tilbake til mitt hovedanliggende: Er Ludvigsenutvalget et godt svar på de utfordringene ungdommen møter i dagens samfunn?

Utvalget vil imøtekomme den hurtige samfunnsutviklingen med innholdsmessig endringer av så vel fag som vektleggingen av kompetanseutvikling både sosialt og faglig. Jeg mener at dette neppe er tilstrekkelig. Under vil jeg begrunne hvorfor jeg tar et slikt standpunkt.

Basiskompetanse og inkludering i utdanningssamfunnet

I kunnskapssamfunnet tydeliggjøres viktigheten av evnen til omstilling, samtidig som spisskompetanse må komplementeres med basiskompetanse. Dette fanges opp i utvalgets kompetansemål «å kunne kommunisere, samhandle og delta» hvor lese/- skrivekompetanse kombinert med data og muntlig kompetanse inngår som vesentlige elementer. I det moderne samfunn inngår disse ferdighetene som fundamentale for å kunne fungere i samfunnet.

Den tilsynelatende økende inkluderingen i velferdssamfunnet har medført at flere både har fått plikt til og rett til lenger utdanning. Gode økonomiske støtteordninger skal gi flere mulighet til utdanning uavhengig av økonomisk bakgrunn. Bourdieu peker imidlertid på at «med sitt kompliserte skoleforløp bidrar dagens system til at folk får forhåpninger som ikke er særlig godt tilpasset de sjanser de reelt har for å få oppfylt disse forhåpningene» (Bourdieu i Aagre, 2003, s. 29). Det kan synes at alle har like ideelle muligheter, men de reelle mulighetene er ikke nødvendigvis gitt enhver. Elevers bakgrunn gir dem ulik bagasje hvor enkelte ikke har med seg «rett kapital» inn i skolen. Ressursene er ulikt fordelt. Alle kan delta, men startstreken er ikke likt tegnet opp for alle. Dermed vil enkelte ha lenger vei til mål, med dertil fare for å bryte ut på oppløpssiden. Nedenfor vil jeg vise hvordan individets sosialisering inn i samfunnet vil påvirke de mulighetene individet har til å lykkes senere.

Språkets koder som kulturell kapital

Det å forstå hvilke språklige koder som er gjeldende i kulturen, kan også forstås som kulturell kapital (Bourdieu i Aagre, 2003). Frem til den postmoderne debatt, har det vært vanlig å forske på kulturelle forskjeller i samfunnet og knytte inn variabler som kjønn, utdanning, etnisitet og sosial klasse. Forklaringsmodeller for bla ulikhet har fått sin begrunnelse nettopp i slike variabler. Det er fortsatt slik at forklaringsmodeller i dagens samfunn ikke blir knyttet

opp mot disse variablene, men som tidligere påpekt, kan enkelte hevde at individet i dag har større muligheter for å skape seg selv. Dette fordi dagens ungdom i langt større grad kan velge friere HVEM de ønsker å være da den kulturelle frisettingen (Ziehe & Stubenrauch, 2008) ikke lenger binder individet i sosiale føringer som et produkt av det samfunnet individet vokser opp i.

Jeg vil imidlertid påstå at det på tross av Ziehes kulturelt frisatte individ, kan det også trekkes linjer til Bourdieus kulturelle kapital og Bernsteins «elaborated or limited language-use» (utvidet og begrenset språkbruk) (Bernstein, 1977; Imsen, 2009) knyttet til henholdsvis høyere og lavere sosiale klasser. Gitt appropriering av diskurser, vil barn av høyere sosiale klasser i større grad besitte kunnskap, erfaringer og ferdigheter som fremdeles er mer verdsatt enn (den tidligere) arbeiderklassens bidrag. Også her er det makt som rår. Ved å inneha denne kulturelle kapitalen, imøtekommer de også skolens idealer. Marx visjon om det klasseløse samfunn kan noen fremdeles se på som et ideal hvor det ideelle er at den kulturelle kapitalen besittes av elevmassen i sin helhet. Med dette mener jeg at det å imøtekomme skolens idealmål burde være gitt ethvert barn, men er dette mulig å oppnå? Gjennom appropriering av diskurser, altså tilegnelsen av en bestemt måte å se og forstå virkeligheten på, vil skolens mandat i større grad forstås av den delen av befolkningen som har tilbrakt lang tid i skolesystemet. Dette er med andre ord de velutdannede. De både forstår og er en integrert del av skolens diskurser, og innehar derfor en kulturell kapital som kan overføres den yngre generasjonen. Frønes påpeker at «familiens sosialisings- og oppdragelsesfunksjoner er ikke svekket i det moderne samfunnet, til tross for sosialisingsinstitusjonenes økende betydning» (Frønes, 2006, s. 257). Selv om skolen som institusjon har økt betydning med tanke på at alle kan (og for så vidt må) få en utdanning i Norge, har familien fremdeles en svært viktig rolle i sosialiseringen. Dermed kan vi fremdeles si oss enig med Hernes: skolen reproducerer sosiale klasser. Dette fordi alle BØR ta utdanning i Norge, men det er de barna med skolerte foreldre som vinner i utdanningsløpet nettopp fordi de besitter en kulturell kapital som er den «riktige» i skolesammenheng.

Og for til slutt å trekke vekslene til Bourdieu og Bernstein igjen. De som imøtekommer skolens forventninger, klarer å bruke et utvidet språk med et bredere spekter av distinksjoner, og de innehar den kulturelle kapital som i større grad kan knyttes til suksess i skolen. For å imøtekomme ethvert barns behov for kulturell kapital, ville det ideelle vært at

skolen viste en slags «diskursiv fleksibilitet». Med dette mener jeg at skolen (ved den enkelte lærer) kan avvente fortolkninger, og dertil svar til disse fortolkningene, til man klarer å samkjøre det språklige utgangspunktet i en kongruent fellesforståelse. På denne måten vil skolen kunne favne alle elever, uavhengig av språklig eller kulturell kapital. Spørsmålet er så om dette er realistisk og mulig å gjennomføre? Gitt Ludvigsenutvalgets forslag til endringer i norsk skole, vil jeg altså påstå at disse forslagene ikke er nok, da norsk skole også i fremtiden neppe vil klare å imøtekomme problemene og klasseforskjellene skildret over da disse neglisjeres. En kan også påpeke at ovennevnte problematikk (ut over å styrke grunnleggende ferdigheter) ikke ligger i utvalgets mandat å belyse. Følgelig kan utvalget heller ikke kritiseres for å utelate dette.

Og det er kanskje her problemet ligger: Problemet er ikke hva Ludvigsenutvalget tar tak i, men heller hva som ikke ligger i mandatet. Ludvigsenutvalgets forslag til endringer, innebærer innholdsmessige endringer, men det kan allikevel argumenteres at endringene egentlig ikke er annet enn mer av det samme. Med det mener jeg at måten å forstå og tenke skole på, videreføres. Dette bidrar til en fortsatt og fremtidig ekskludering av en gitt gruppe elever. Det er de samme pedagogiske diskursene som er dominante. Akademikerne (her ved ekspertisen i Ludvigsenutvalget) har gitt forslag til endringer som kommer akademikerbarna eller eliten til gode. Utenfor står de som ikke behersker de kulturelle koder som er nødvendige for å lykkes i skolen.

Konklusjon

Ludvigsenutvalget ble oppnevnt 21.07.2013. Man så behov for justering eller endring i opplæringen fordi utviklingen skapte en økende ubalanse mellom samfunnets behov og utdanningens innhold. Det ble derfor nødvendig med kursendringer. Min vurdering er at endringsforslagene er tilsynelatende uproblematiske, de inneholder kompetanseområder og ideologier som det er lett å enes om, de er fremtidsrettet og har sitt utgangspunkt i dagens opplæringsystem. Kanskje er det derfor «den store mediedebatten» har uteblitt, i motsetning til da Hernes «skapte» Reform -94? På overflaten virker det harmonisk, og anbefalingene og formuleringen synes å være et godt svar på veien videre i fremtidens skole.

Man kan imidlertid reise spørsmål ved realiseringsarenaen. Er disse kompetansebeskrivelsene mulig å gjennomføre i praksis, eller er det et forsøk på nasjonal styring ut fra ideologiske motiver og visjonær tenking? Som et eksempel vil jeg sitere fra utvalgets oppsummering: «Et bredt kompetansebegrep handler om å kunne løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger, og inkludere både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring» (NOU 2014:7, s. 8). Det er trolig først når dette skal realiseres gjennom å tilføre elevene disse kompetansene at problemene oppstår. Som styringsinstrument er utvalgets kompetansebeskrivelser et godt svar, men som styringsmål i den daglige undervisningen virker målene upresise og vage. De er heller ikke oppnåelige for alle elever, for eksempel når det gjelder dybdelæring for en som sliter med å tilegne seg grunnleggende ferdigheter.

Presiseringer av formuleringer og mer detaljerte målbeskrivelser overlates derfor i stor grad til læreplangruppene, og den nasjonale styringen er mer avhengig av sluttproduktet, det vil si definisjonsmakten og sluttresultatet virker foreløpig uklart. Utvalget aksepterer også forskyvningen til lokalplanet: «det legges større vekt på skolens profesjonelle ansvar for å velge faglig innhold, arbeidsmåter og organisering... Lærernes profesjonelle handlingsrom innebærer et ansvar for å gjøre velbegrunnede og forskningsbaserte valg av metoder i undervisningen» (NOU 2015:8, s. 13). Her ser vi at lærerens profesjonelle status gjenreises, men er han gitt en umulig oppgave i gjennomføringen av kompetanseområdene for *alle* elevene, og er det en ansvarsoverføring der økonomiske ressurser ikke følger med mulighetene til tilpasning, metodisk og organisatorisk? Som konklusjon kan man si at den nasjonale styringen har visjonære mål for samfunnsutviklingen.

Jeg har diskutert om det er motsetninger eller felles interesser mellom skolen som kunnskapsprodusent og danningsaktør i forhold til næringslivets, det vil si markedets behov (børs eller katedral). Min konklusjon er et både- og, det vil si en gjensidig avhengighet, men der næringslivet preger kompetanseutviklingen innrettet mot samfunns- og arbeidsliv i det 21. århundre.

Når det gjelder overnasjonal påvirkning, kan vi se at overnasjonal styring (OECD/ PISA) ut fra internasjonale krav til kompetanser legger føringer for utvalgets arbeid. Det reises debatt rundt hva som skal styre norske behov i fremtiden. Utvalget legger blant annet vekt på det kunnskapsbaserte, hvor elever skal få «økt sin kompetanse», elevene skal få mer

«dybdelæring» og det vektlegges «fagovergripende» kunnskap. Disse elementene gir samtidig rom for måling etter internasjonale standarder, og internasjonal utdanningspolitikk blir også i fremtiden sterkt styrende i norsk skolepolitikk. Jeg vil påstå at dette er problematisk. Internasjonal innflytelse hva gjelder testing og standardisering synes dekontekstualiserte. Internasjonale mål- og styringsverktøy forholder seg ikke til norsk skole- og kulturtradisjon. En rekke fag omfattes ikke av testene, men allikevel kan det synes at utformingen av norsk skolepolitikk påvirkes av resultatene fra testene. Dette medfører at europeisk legitimering er viktigere enn norske behov. Ludvigsenutvalget gir tilsynelatende forslag til endringer i norsk skole ut fra nasjonale behov i fremtidens skole. Det er her debatten rundt hva som skal styre norske behov i fremtiden må stilles: behovet for å rette seg etter internasjonale standarder med sin kartleggingspolitikk, eller finnes alternative måter å fange opp og styrke elevenes kompetanse som ikke bare nører opp under konkurranse og borgerlig partipolitikk. Idealet om å styrke elevenes kompetanse og fange opp de som faller utenfor kan med et ukritisk øye synes godt. Problemet er at det legitimerer at ferdigheter skal måles, kontrolleres og sammenliknes. Målte faglige hull fremstår som avvik. I neste øyeblikk leder dette til et ubevisst resonnement hvor faglige hull skaper avvikere og således blir stigmatiserende. Og som jeg tidligere har vært inne på, det er fremdeles den ungdommen som innehar den «riktige» kulturelle kapitalen som vinner i skoleløpet, da det er disse som også i fremtidens skole vil kunne imøtekomme skolens idealer.

Etter en helhetlig vurdering av utredningens innhold som styringsdokument, vil jeg hevde at den nasjonale innflytelsen svekkes til fordel for tilpasning til internasjonale tendenser og krav til kompetanse. Likevel vil jeg påpeke at man i et demokrati ikke kan gå lenger enn det som får nasjonal tilslutning, der kunnskap og næringsinteresser er sammenfallende og der makten bak skolereformen ligger hos den politisk- administrative ledelsen.

Ludvigsenutvalgets anbefalinger er derfor fra mitt synspunkt et godt svar på å møte samfunnets fremtidige behov, men den ivaretar imidlertid ikke elevgruppen som helhet. Det er ikke like lett for alle å klatre trinnene i utdanningssystemet. Enkelte elever kommer med letthet frem til mål, mens andre snubler både underveis og i oppløpet, og noen ungdommer faller ned uten kompetansebevis. Utdanningsløpet blir således et stigespill hvor ikke alle deltakerne kommer til mål.

Litteraturliste

- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap : hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforl.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016 : nasjonale resultater* (NOVA-rapport nr. 8/2016). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2017a, 05.05.2017.). Ny statistikk: skolerresultater for barn som får hjelp fra barnevernet Hentet 24.01. fra https://www.bufdir.no/Aktuelt/Ny_statistikk_skolerresultater_for_barn_som_far_hjelp_fra_barnevernet/
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2017b). Omfang av barnefattigdom Hentet 06.05.2017 fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnefattigdom/
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control : 3 : Towards a theory of educational transmissions* (2. utg.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Christie, N. (2009). I skyggen av Pisa. I S. Helgesen & T. Bergem (red.), *Soria Moria - neste? : perspektiver på skoleutviklingen* (s. 51-64). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige : om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hovdenak, S. S. (2014). Utdanningspolitikk, forskning og kunnskapsformer ; globale og nasjonale tilnærminger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 395-409.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Krange, O., & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten : ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Kunnskapsdepartementet. (07.02.2017). Skal fornye fagene. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skal-fornye-fagene/id2537895/>
- Lauvdal, T. (1993). *Pedagogikk, politikk og byråkrati : om statlig styring av grunnskolen og reformintensjoner i den statlige forvaltning på grunnskoleområdet 1969-1991*. Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring : utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Modalsli, J. H. (2017). Stor økning i yrkesmobiliteten fra 1800-tallet til i dag. *Samfunnsspeilet*, (1), 9. Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/stor-okning-i-yrkesmobiliteten-fra-1800-tallet-til-i-dag>
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Reegård, K., & Rogstad, J. (2016). Introduksjon. I K. Reegård & J. Rogstad (red.), *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 9-21). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Statistisk sentralbyrå, S. (2017). Arbeidskraftundersøkinga, sesongjusterte tal. Hentet 06.05.2017 fra <https://www.ssb.no/akumnd>
- Telhaug, A. O. (1999). *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000 : en studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*(01), 105-119.
- Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser : kulturel frisættelse og subjektivitet* (2. utg.). København: Politisk revy.

Vedlegg 1

FORFATTERVEILEDNING NORSK SOSIOLOGISK TIDSSKRIFT

Innlevering av manus

Manuskripter sendes til redaksjonen per e-post for vurdering: norsksosiologisktidsskrift@sosiologen.no.

Om tidsskriftet

Norsk sosiologisk tidsskrift publiserer empiriske og teoretiske originalartikler, forskningskommentarer/essay og bokanmeldelser/bokessay. Tidsskriftet tar imot bidrag på norsk, svensk og dansk og unntaksvis på engelsk, dersom forfatteren ikke kommer fra et skandinavisk land.

Tidsskriftet kommer ut med tre generelle numre og tre temanumre i året. For temanumre er det normalt en første runde med innsending og vurdering av sammendrag før et utvalg forfattere inviteres til å sende inn fullt artikkelmanus. Innsending av manus skjer på samme måte for generelle numre og temanumre. Artikler til generelle numre og temanumre gjennomgår fagfellevurdering på samme vilkår.

Krav til manuskriptet

Artikler skal være basert på original empirisk og/eller teoretisk analyse av høy faglig kvalitet. Dette sikres gjennom bedømming av to anonyme fagfeller. **Artikler** må ikke overskride **50 000 tegn** inkludert mellomrom. Abstract, litteraturliste, tabeller, figurer og eventuelle noter telles med.

Forskningskommentarer/essay kan ha en friere form enn en vitenskapelig artikkel, men skal også frambringe faglig viktig innsikt og ha en klar argumentasjon og framstilling. Bidrag vurderes normalt av medlemmer i redaksjonen, men vil noen ganger sendes til en anonym fagfelle. Forskningskommentarer/essay må ikke overskride **35 000 tegn** inkludert mellomrom. Bidraget skal ha norsk og engelsk tittel, men ikke norsk sammendrag eller engelsk abstract. Ellers følges samme mal som for artikler.

Bokanmeldelser skal ikke overskride **10 000 tegn** inkludert mellomrom. Teksten må angi forfatter av boka, tittel, utgave/årstall, forlag og hvem anmelder er. Referanser begrenses til et minimum. Bokanmeldelser sendes og trykkes etter avtale med redaksjonen. Ta gjerne kontakt for å diskutere mulig bokanmeldelse med redaktørene.

Bokessay er omtaler av flere bøker i sammenheng og skal ikke overskride **20 000 tegn** inkludert mellomrom. Teksten må opplyse om hvem anmelder er. For hver bok angis hvem forfatter er, tittel, utgave/årstall, og forlag. Referanser begrenses til et minimum.

Avsnitt markeres med en åpen linje mellom hver tekstdel.

Teksten kan ha maksimalt to overskriftsnivåer. Overskrifter skal ikke nummereres.

Sjekkliste før innsending

Manuskriptet skal inneholde følgende:

- Tittel
- Sammendrag (inntil **1800 tegn** inkludert mellomrom)
- 3–5 nøkkelord
- Selve manusteksten
- Nummererte noter, organisert som fotnoter (før referanseliste)
- Litteraturreferanser, alfabetisk ordnet
- Når artikkelen er skrevet på et skandinavisk språk, skal det også skrives et engelsk sammendrag (inntil **1800 tegn** inkludert mellomrom), engelsk tittel og 3–5 engelske nøkkelord

I egne dokumenter:

- Nummererte figurer og tabeller (en på hver side)
- Tittelside med tittel på artikkel, forfatters navn, institusjonstilknytning og e-postadresse, kort forfatterbeskrivelse (3-4 linjer) samt tekst til note med takksigelser, opplysninger om finansiering mm. dersom det er aktuelt.

Referansesystem

Tidsskriftet bruker referansestilen APA.

Disse nettstedene kan konsulteres for en innføring i hvordan referanser føres:

<http://sokogskriv.no/kildebruk-og-referanser/referansestiler/apa-6th/>

<http://kildekompasset.no/referansestiler/apa-6th.aspx>.

Referanser i tekst

APA bruker forfatter og årstall i referanser. Når man refererer eller oppsummerer en kilde settes forfatterens etternavn og årstall i parentes i teksten på denne måten: (Andersen, 2011; Andreassen, 2004; Askheim, 2009). Hvis referansen har to eller flere forfattere benyttes &-tegnet: (Deegan & Anderson 2006).

Referanseliste

Referanselisten skrives til slutt etter hovedteksten. Referanselisten føres alfabetisk på første forfatters etternavn. Hver referanse har innrykk andre linje på alle referanser (hengende innrykk).

DOI

Referansene skal alltid inkludere DOI (digital object identifier) for kilder som har dette. DOI skal være en klikkbar URL, og plasseres til sist i referansen. Hvis du er usikker på hva DOI-koden til en referanse er, eller om en DOI-kode finnes, kan du gjøre et raskt søk etter tittel, forfatternavn osv. på <http://search.crossref.org/>.

Eksempel på plassering av DOI-kode med APA-referansestilen: J. Müller, The Sound of Silence, *Historische Zeitschrift*, 2011, 292: 1–29. DOI: [10.1524/hzhz.2011.0001](https://doi.org/10.1524/hzhz.2011.0001).

Sitat i teksten

Sitater over tre linjer skiller ut i eget avsnitt. Kortere sitater integreres i løpende tekst med anførselstegn. Alle sitater må ha en referanse som plasseres i parentes etter sitatet, men før punktum eller komma. Dersom forfatter oversetter sitater, marker dette slik: (Lindgren, 1981, 33; egen oversettelse). Sitater skal ikke kursiveres. **Boktitler og begreper brukt i løpende tekst kan enten kursiveres eller markeres med hermetegn.**

Tabeller, figurer og illustrasjoner

Disse nummereres fortløpende. Marker hvor i manuskriptet hvert element skal plasseres, slik [tabell 1 omtrent her].

Antall tabeller, figurer og illustrasjoner bør begrenses, og tabeller og figurer bør være selvforklarende og ha korte overskrifter.

Alle tabeller, figurer og illustrasjoner som benyttes i manuskriptet må være tillatt å publisere open access. Dersom det ikke er forfatteren selv som har laget figuren, skal navnet på tegner eller fotograf oppgis i figurteksten. Forfatteren innhenter selv tillatelse til bruk av tidligere trykte illustrasjoner.

Noter

Noter skal være i form av fotnoter (ikke sluttnoter). Notene skal først og fremst inneholde tekniske opplysninger om kilder og lignende. Saksforhold som har betydning for framstillingen bør heller inngå i teksten.

Vurderingsprosessen

Bidrag som sendes inn til *Norsk sosiologisk tidsskrift*, må ikke være under vurdering noe annet sted. Forfattere som sender inn bidrag til tidsskriftet aksepterer å publisere sine artikler i samsvar med norsk opphavsrett, med åpen tilgang og under tidsskriftets gjeldende [Creative Commons-lisens](#).

Tidsskriftet har dobbelt-blind fagfelleevaluering. Manuskripter som sendes inn til vurdering skal være anonymisert. Det betyr at forside og forfatterromtale må være i et separat dokument og at alle eksplisitte selvreferanser må anonymiseres.

Forfatter får tilbakemelding på e-post fra redaktøren etter at manuskriptet har vært til fagfelleevaluering. Forfatter vil i den forbindelse informeres om artikkelen godkjennes som den er, godkjennes med mindre revisjoner, godkjennes med større revisjoner eller refuseres. Hvis redaktøren ber om revisjoner vil forfatter få en frist for dette.

Dersom manuskriptet godkjennes for publisering vil forfatter motta en 1. korrektur som en pdf-fil vedlagt en e-post før publisering. Det skal kun rettes opp korrekturfeil og ikke foretas endringer i teksten i forhold til godkjent manuskript (omredigering, ny tekst etc.).

Forfatter vil motta lenke til artikkelen når den er publisert.

Etter publisering

Norsk sosiologisk tidsskrift er et vitenskapelig tidsskrift med åpen tilgang (open access). Det

vil si at det er gratis tilgjengelig for alle og finnes kun digitalt på internett. Alle artikler publiseres i overenstemmelse med [Creative Commons-lisensen CC BY-NC 4.0](#). Som forfatter beholder du opphavs- og utgivelsesretten til din egen artikkel, uten restriksjoner. Samtidig gir du alle andre retten til å lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til fulltekstversjonen av artikkelen din.

Innlevering av manus

Manuskripter sendes til redaksjonen per e-post for vurdering norsksosiologisktidsskrift@sosiologen.no.

- ISSN Online: 2535-2512
- DOI: [10.18261/issn.2535-2512](https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512)
- Utgiver: Universitetsforlaget

- [Publiseringsvarsel](#)
- [RSS](#)
- [Send inn manus](#)

© Universitetsforlaget AS

Idunn bruker informasjonskapsler (cookies). Ved å fortsette å bruke nettsiden godtar du dette. [Klikk her for mer informasjon](#)