

Eleven, enhetsskolen og velferdsstaten i et identitetsdannende perspektiv

Sylvi Stenersen Hovdenak

Innledning

Artikkelen retter søkelyset mot ungdomsskoleelevers opplevelse av sin skolesituasjon. Elevperspektivet blir diskutert i forhold til dagens enhets-skoleideologi slik denne kommer til uttrykk gjennom læreplanreformer og utdanningspolitikk på 1990-tallet. Elevenes opplevelse av enhetsskolens ungdomstrinn drøftes også i lys av hvilke krav som bør stilles til velferdsstatens skole. Med utgangspunkt i denne problematikken spør jeg i hvilken grad unge menneskers behov for positiv identitetsdanning og framtidig identitetsutforming synes å bli ivaretatt i velferdsstatens enhetsskole.

10. klassingers opplevelse av ungdomsskolen

”I skolen er det nesten bare teori. Det kunne vært mer praktisk rettet. Da hadde det sikkert blitt mer interessant og vi hadde forstått mer.”

”Jeg er fryktelig lei alt som har med skolen å gjøre. Jeg vet ikke om jeg orker mer, vet ikke hvordan jeg skal holde ut til vi er ferdig.”

”Vi trenger en mer fleksibel skole. Vi kan ikke bare lese og lese og lese. Jeg har klart det. Men er veldig lei. Det går bedre nå når jeg ser slutten.”

”Jeg skjønner ikke vitsen med alt det vi skal lære. Det er et forferdelig stress. Jeg føler ikke at jeg får tid til å tenke. Når du har begynt å skjønne noe, må du bare haste videre, det er så frustrerende.”

”Det var fint å ha arbeidsuke, det skulle vi hatt mer av. Jeg fikk vite litt om arbeidslivet, fikk liksom testet meg ut i andre sammenhenger, jeg likte det. Vi skulle minst hatt en uke per år.”

”Vi trenger større frihet i skolen. Snart setter dem på oss håndjern.”

Det empiriske materialet i artikkelen knytter seg til forskningsprosjektet ”Framtidsorientert identitetsutforming blant ungdom i ulike oppvekstmiljø”.¹ Min studie omfatter 78 elever i 10. klasse, 45 jenter og 33 gutter fra seks forskjellige skoler i by og bygd i Nord-Norge og Sør-Norge. I denne artikkelen retter jeg søkelyset på de erfaringene som framstår som *felles* for ungdomsskoleelevene.

Sitatene ovenfor forteller oss noe om hvordan jenter og gutter fra ulike ungdomsskoler i by og bygd i nord og sør opplever sin skolesituasjon. Felles for dem er opplevelsen av en skole som bare i begrenset grad makter å ta tilfredsstillende hensyn til den enkelte elevs ønsker og behov når det gjelder skolen som kunnskapsformidler/kunnskapsprodusent, nåtidig identitetsdanner og framtidig identitetsutformer.² De siste årene har vi fått presentert forskning som har pekt på problemer og utfordringer knyttet til dagens ungdomsskole (for eksempel Grepperud 2000, Hovdenak 2001a, 2001b). Konklusjonen er at ungdomstrinnet framstår som et smertens barn.

Ungdomsskoleelevene forteller oss at de opplever et høyt tempo i skolen – for høyt for de fleste – ettersom at de må haste fra det ene temaet til det andre uten å få tid til den nødvendige refleksjon og konsentrasjon. For dem som sier at de ikke lenger makter å henge med, og som av den grunn må over på spesialpedagogiske tiltak, kan skolens høye tempo resultere i stigmatisering. Det er i denne sammenhengen interessant å registrere at det her er sammenfall mellom elevers opplevelse av og læreres erfaringer med den nye ungdomsskolen. I en studie blant 19 lærere fra de samme skolene som elevene det her refereres til (Hovdenak 2001 b)³, mener lærerne å erfare at den nye ungdomsskolens høye tempo gjør det vanskeligere å legge til rette for tilpasset opplæring for den enkelte elev, et forhold som for øvrig

¹ Prosjektet er støttet av NFR, Velferdsprogrammet.

² Skolen som framtidig identitetsutformer handler om hvordan ungdomsskolen bidrar som hjelper i forhold til elevenes planlegging av framtiden på kort og på lang sikt.

³ I denne studien ble lærerne bedt om å peke på de viktigste forskjellene i ungdomsskolen før og etter grunnskolereformen (Reform 97).

vil føre til at stadig flere unge ser seg selv som tapere i dagens enhetsskole. Lærerne hevder at de i større grad enn tidligere lar seg styre av innholdet i lærebøker og detaljerte læreplaner. Den profesjonelle læreren har fått mindre pedagogisk handlingsrom.

Det faktum at både elever og lærere peker på skolens høye tempo og sterke faglige styring som et problem når det gjelder kravet om tilpasset undervisning for den enkelte, er høyst problematisk sammenholdt med skolens ansvar for å legge til rette for positiv identitetsdanning og framtidig identitetsutforming. Skal skolen kunne stimulere til positiv identitetsutvikling på kortere og lengre sikt, må den også være i stand til å bygge på og ivareta den enkelte elevs evner, interesser og behov. At lærerne anser denne problematikken som alvorlig, illustreres av følgende uttalelser:

Det som er negativt med L97-skolen er den bastante styringa, veldig negativt denne skal- og målstyringa. Jeg kan ikke skjønne at det har noe med moderne pedagogisk tenkning å gjøre i det hele tatt. Jeg opplever at denne teoretiseringa og målstyringa er blitt en krise for svært mange elever. Det skaper tapere, svært mange tapere.

Skolen oppleves som for teoretisk, helt klart at den gjør. Det er ikke lett å drive tilpasset opplæring i en klasse innenfor de kravene som nå stilles. De teoretisk svake elevene lider mer i dag. Jeg er helt sikker på at det er flere tapere – eller flere som opplever skolen negativt nå enn før. Tidligere var valgfagstimene oaser for elevene.

Et interessant funn er det også at alle elevene uttrykker ønske om mer yrkespraksis. De fleste har hatt en uke yrkespraksis i løpet av sine tre år i ungdomsskolen, men ønsker gjennomsnittlig en uke pr. år. Dette har sammenheng med at elevene synes at de har liten erfaring å bygge på når de skal gjøre sine valg til videregående skole. En gutt sa det slik: ”Dette er mitt livs viktigste valg så langt, jeg skulle ønske jeg visste mer om yrkeslivet.” Det er her viktig å skille mellom *yrkespraksis* og *yrkesorientering*. Det er gjennom yrkespraksis elevene får tilgang til samfunnsarenaer som ellers ville være lukket for dem, og som kan bidra til å gi dem nye og nyttige erfaringer. Det faktum at elevene etterlyser mer arbeidslivskunnskap og større nærhet til samfunnets yrkesliv bør stimulere til en mer prinsipiell

debatt om forholdet mellom skole og arbeidsliv. En slik debatt skal vi i midlertid ikke ta opp her. I tillegg til at de ønsker mer yrkespraksis i skolen, uttrykker mange elever at de også føler behov for en grundigere yrkesorientering

Elevenes ønsker og behov for mer yrkespraksis og yrkesorientering handler i høy grad om deres tankearbeid knyttet til den framtidige identitetsutforming. De unge er opptatt av å få tilgang til andre sosiale arenaer enn dem som i dag er tilgjengelig for dem i deres arbeid med framtidig skolevalg og yrkesvalg. Elevenes uttrykte ønsker og behov kan forstås i lys av det moderne samfunns utestengning av unge fra arbeidslivets arenaer, samtidig som mulighetene for yrkesvalg er større enn noensinne, jfr. Ziehes (1989) begrep om det moderne samfunns kulturelle frisetting.

Det er ikke bare mer yrkespraksis og yrkesorientering elevene etterlyser. De ønsker seg både flere praktiske fag og flere valgfag i ungdomsskolen. Mange gir uttrykk for at de synes skolen er for teoretisk orientert i den forstand at de ikke ser relevansen av skolekunnskapene. Elevene har etterlyst en mer *fleksibel* skole, en skole med flere *valgfag*, en skole med større *handlingsrom*. Mange elever sier de opplever skolen som lite inspirerende, med lite rom for kreativitet. Dette er en kritikk som også deles av lærerne. Her er det sammenfall mellom elevenes uttalte ønsker og behov for en annerledes skole, og lærernes erfaringer og refleksjoner om hva som kan bidra til at skolen i større grad kan tilpasses den enkelte elev.

En mer fleksibel og mangfoldig ungdomsskole vil i større grad enn dagens, stimulere til positiv identitetsdanning og identitetsutforming med utgangspunkt i elevenes evner, interesser og behov.

Enhetsskolens utforming på 1990-tallet

Flere skolehistorikere, for eksempel Dokka (1981) har framhevet spenningsforholdet mellom det individuelle og det sosiale i tilknytning til enhetsskoleideologien. Dokka løfter fram nettopp dette spenningsforholdet som et hovedområde når han hevder differensiering (tilpasset opplæring) egentlig er enhetsskolens hovedproblem. Analyser av utdanningspolitikken på 1990-tallet har vist at i spenningen mellom det individuelle og det samfunnsmessige, er det makronivåets interesser og behov som gis høyeste prioritet. I faglitteratur om enhetsskolen blir det betegnet som en radikal utgave av enhetsskoleideologien når det samfunnsmessige (sosialpolitiske)

prioriteres på bekostning av elevindividualiteten (for eksempel Eckhoff 2001). 1990-tallets enhetsskoleideologi er orientert mot å imøtekomme den globale økonomiens interesser og behov. Den har blikket vendt mot makronivå for å ivareta nasjonens økonomiske konkurransevne i internasjonal sammenheng. Utdanningssystemet og dets elever blir helst å betrakte som viktige redskaper i denne konkurransen (Hovdenak 2000).

Med utgangspunkt i spenningen mellom det individuelle og samfunnsmessige, kan det argumenteres med at 1990-tallets utdanningsreformer har resultert i en ytterligere radikaliserings av den norske enhetsskolen. Vi har fått en læreplan der den generelle delen skal gjelde både for grunnskolen og den videregående skolen. Dette er nytt. Men viktigst er likevel den sterke styringen i forhold til skolens innhold som finner sted ved hjelp av grunnskolenes læreplan. Her gis en detaljert beskrivelse av hvilke kunnskaper som skal gis offisiell status, og som det forventes at alle barn og unge skal forholde seg til gjennom hele grunnskolen. Stortingsmelding nr. 4 (1996-97): *79 Langtidsprogrammet for 1998 – 2001* slår fast: "I tilknytning til Reform 97 er det utarbeidet nye læreplaner for hele den 10-årige skolen som innebærer en styrking av enhetsskolen." Denne radikale utgangen av enhetsskolen har ført til at lærernes pedagogiske handlingsrom er blitt innsnevret. Reform 97 legger langt større vekt på nasjonal styring sammenlignet med tidligere læreplaner som M74 og M87.

Vi har, med utgangspunkt i elevperspektivet, sett klare tegn til at dagens enhetsskole ikke synes å fungere i forhold til den enkelte elevs ønsker og behov. Dette forholdet er en trussel mot enhetsskolen i et framtidsperspektiv. Etter hvert som stadig flere elever uttrykker sin misnøye, vil trolig flere elever og deres foreldre se seg om etter alternative løsninger. Da er private skoler svaret.⁴ De siste årene har dette vært en økende tendens (Karlsen 2002). Det kan derfor se ut som om den skjerpning av den radikale enhetsskoleideologien som fant sted i 1990-årene kan ha bidratt til at stadig flere mistrives i ungdomsskolen, et forhold som gir næring til kritikken av den norske enhetsskolen. Paradoksalt nok kan derfor det som var tenkt å være en sterk enhetsskole, på sikt bli støttet til svekkelse (og avvikling?) av den norske enhetsskolen. Spørsmålet er derfor om vi kanskje i større grad bør analysere ungdomsskoleelevenes opplevelse (og problemer) slik vi her får dem presentert med den radikale enhetsskoleideologien som bakgrunn.

⁴ Hjemmeundervisning er et annet alternativ.

Kjernen i enhetsskoleideologien er at alle barn og unge skal gå i en felles offentlig skole. De skal få et likeverdig skoletilbud uavhengig av foreldres/foresattes sosiale, økonomiske, geografiske og etniske bakgrunn. Men et *likeverdig* skoletilbud betyr nødvendigvis ikke et *likt* skoletilbud. Spørsmålet er hvor langt vi kan tillate oss å tøyne enhetsskolebegrepet i retning av likhet på det individuelle plan. Hvilke krav bør vi stille til enhetsskolen i dagens Norge? I hvilken grad bør skolen forholde seg til det faktum at elever er forskjellige? I hvilken grad ivaretar skolen sin rolle og sitt ansvar når det gjelder elevers identitetsdanning og framtidige identitetsutforming? Dette er store og vanskelige spørsmål som ikke kan møtes med enkle svar, men som vi heller ikke kan tillate oss å lukke øynene for. Jeg vil berøre dem ved også å trekke inn det jeg mener bør være velferdsstatens rolle og ansvar i den videre utvikling av skolen i forhold til elevers identitetsutvikling.

Velferdsstatens (enhets)skole

Et viktig argument i forbindelse med 90-tallets utdanningsreformer har vært å videreutvikle og sikre den norske velferdsstaten. Ved å satse på utdanningssystemet skal livskvaliteten til den enkelte sikres, og nasjonens verdiskaping og sysselsetting økes. Utdanningssystemet blir sett på som et særdeles viktig politisk redskap for å ivareta velferdssamfunnets økonomiske behov.⁵

Midré (2001) peker på at det økonomiske grunnlaget er av avgjørende betydning for om velferdsstaten kan bestå eller ikke. Han hevder også at i de nordiske land har befolkningen hatt sterk tillit til velferdsstaten. Med dette som bakgrunn er det derfor interessant å registrere at behovet for å ivareta og videreutvikle velferdsstaten blir brukt som et av hovedargumentene for å gjennomføre 1990-årenes utdanningsreformer. Ved å trekke inn opprettholdelse av velferdsstaten som argument, er det sannsynlig at det skapes større sympati for reformarbeidet.

⁵ Det er en generell tendens i den vestlige verden å se på utdanning som et viktig redskap for å sikre nasjonens økonomiske konkurransevne, også i internasjonal sammenheng (Hovdenak 2000, Karlsen 2002).

I Stortingsmelding nr. 4 (1996-97) *Langtidsprogrammet for 1998-2001* – som for øvrig har et eget kapittel kalt ”Norge i 2001 og 2005” – framstår utdanning og velferd som to viktige vegger i det som da ble kalt det norske hus. Her understrekes det at helse, utdanning, omsorg og godt utbygde trygdeordninger er hovedpilarene i velferdssamfunnet. Det sies videre at ”utdanningssystemet er styrket for å nå målet om lik rett og mulighet for utdanning til alle. En god grunnutdanning for alle er på lengre sikt den viktigste forutsetningen for gode og jevne levekår” (s. 92).

Det er den samme type argumentasjon vi møter både i stortingsmeldingen nevnt ovenfor og i arbeidet med utdanningsreformene for øvrig, der det å ivareta og utvikle samfunnet og dets økonomiske bæreevne framheves. Denne argumentasjonen tilkjenner en instrumentell og ”ytre” forståelse av utdanningens betydning. Det kan se ut som om det er nettopp denne forståelsen som skaper problemer for elevene (og deres lærere) i skolens hverdag når de opplever at det ikke lenger er tid til fordypning og konsentrasjon ut fra *elevenes* interesser, ønsker og behov. Vi ser altså tendenser til at velferdsstatens skole på 1990-tallet overser elevens situasjon sett ut fra et identitetsdannende perspektiv i sin iver etter å legge til rette for utvikling av velferdssamfunnet ut fra økonomisk tenkning. Spørsmålet er om ikke skolen i større grad også bør legge forholdene til rette for positiv identitetsdanning og framtidig identitetsutforming for den enkelte elev. I forskning som omhandler ungdom og velferd bør man i langt større grad rette kritisk søkelys på *skolens* rolle og ansvar for den enkelte. Denne form for personlig opplevd velferd er sjelden tema når velferdsstaten diskuteres i forhold til utdanning. I denne sammenhengen bør det stilles spørsmål ved om ikke den norske ungdomsforskningen har vært (og fremdeles er) for lite opptatt av forholdet mellom ungdom og utdanning og skolens rolle som identitetsdanner i velferdsstaten. Mangelen på forskning om forholdet mellom ungdom og utdanning i ungdomsforskningen har vært pekt på tidligere (Andersson 1987, Hovdenak 1996). På den andre siden kan imidlertid også utdanningsforskningen kritiseres for å være for lite opptatt av barn og unges opplevelse av skolen sett ut fra et identitetsdannende perspektiv. I internasjonal forskning argumenteres det sterkt for nødvendigheten av å kople ungdomsforskning og utdanningsforskning tettere sammen (for eksempel Wyn og White 1997, Dwyer og Wyn 2001). I framtiden vil denne koplingen måtte få en mer sentral posisjon i norsk forskning. Forholdet mellom ungdom, utdanning og identitet er særdeles viktige temaer som bør belyses nærmere i et moderne og omskiftelig samfunn, der utdanning ser ut

til å spille en stadig viktigere rolle både i unge menneskers liv og i oppbygging og videreutvikling av velferdsstaten. Velferd definert som levekår har utdanning som en viktig komponent. Utdanning er altså en viktig del av velferden, og ikke bare et middel til å oppnå velferd.

I den ovennevnte Stortingsmelding nr. 4 (1996-97) slås det kategorisk fast at utdanning hever livskvaliteten og bidrar til velferd. Spørsmålet er om dette gjelder alle unge i den obligatoriske ungdomsskolen. Hva med dem som marginaliseres i velferdsstatens enhetsskole? Det er et faktum at stadig flere barn og unge (flestep gutter) faller utenfor det som regnes for "normalt i skolen," og blir definert som spesialpedagogiske kasus. Utdanning som personlig opplevd velferd gjelder for dem som lykkes i skolen, men hva med de andre? I det empiriske materialet jeg støtter meg på, ser vi imidlertid at også de som lykkes i skolen – på den måten at de gjør sine lekser, får gode karakterer, oppfører seg pent i timene – synes det er tungt å holde ut i en skole som i liten grad appellerer til deres interesser og behov. Dette er tankevekkende. De unge sier at de holder ut fordi de ikke har noen alternativer. De vet at de må stå på for å berge framtiden som måles i karakterer. Det er denne type "velferd" som utgjør en vesentlig del av deres skoleverden. Det er denne type "velferd" ungdomsskolen for en stor del bidrar til.

Petersen (1996) peker på nødvendigheten av å skille mellom velferdsstatens intensjoner på makronivå og velferdsstaten som empirisk fenomen på mikronivå. I utdanningsforskning er dette et viktig skille. Det sies også i den allerede refererte stortingsmeldingen at utdanningssystemet er styrket for å nå målet om lik rett og mulighet for utdanning til alle. Dette er viktige mål, men, som jeg allerede har antydnet ovenfor, de oppnås neppe ved at lik rett i stor grad blir forstått slik at de fleste elever skal gjennom det samme pensum uansett. Sjansen for at de unge benytter seg av retten til og muligheter for utdanning er også betinget av at de opplever en viss grad av velferd i tilknytning til undervisning og læring i skolen. I den store romanen på makronivå framstår utdanningspolitikken som velferdsstatens støttespiller. I den lille fortellingen på mikronivå kan utdanningspolitikken gi seg helt andre utslag når det gjelder personlig opplevd velferd. "Uddannelses-systemet sorterer og sorterer for livet" er Petersens (1996:118) budskap i diskusjonen om velferdsstaten og utdanningssystemet. Han peker på at hvis man vil redusere marginaliseringen og polariseringen i samfunnet, som etter hans oppfatning er en alvorlig trussel mot velferdssamfunnets fortsatte eksistens, må utdanningssystemet ha flere tilbud for å unngå at de

unge blir skoletrette, mister motivasjonen og faller utenfor skole og arbeidsliv. Vi ser her en klar sammenheng med de data denne artikkelen bygger på. Sorteringen for livet kan og må gjøres mer menneskelig, her ligger en framtidig utfordring for velferdsstatens (enhets)skole.

I Stortingsmelding nr. 39 (2001-2002): 87, *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge* sies det følgende: "Hvis ikke skolen lykkes både faglig og sosialt, vil viktige forutsetninger for videreutvikling av det norske velferdssamfunnet være svekket". Også i denne meldingen sies det at et høyt kunnskapsnivå vil være en vesentlig forutsetning for utviklingen av framtidens velferdssamfunn. Det presiseres at grunnlaget legges i skolen. Denne stortingsmeldingen og den tidligere refererte nr. 4 (1996-97), som ulike regjeringer og politiske partier står bak, vektlegger begge utdanning som en viktig faktor med tanke på å bevare velferdsstaten. Den siste meldingen peker på at dagens skole ikke er fleksibel nok til å ivareta forskjellige unge menneskers ønsker og behov, og framhever nødvendigheten av sterkere vektlegging av de kvalitative forhold i skolen. "Det viktigste i skolens mandat må derfor være å gi alle barn og unge muligheter til å realisere sine evner og talenter. Dette er samtidig skolens viktigste fordelingspolitiske oppgave – det beste tiltaket mot fattigdom og marginalisering i voksen alder er en god grunnutdanning for alle" (Stm. nr. 39 (2001-2002): 81). Politisk sett er graden av konsensus stor når det gjelder betydningen av utdanning i velferdsstaten. Når det gjelder den framtidige utforming av velferdsstatens skole, er nok enigheten mindre. Først og fremst vil utformingen av denne skolen være knyttet til spørsmålet om den videre utvikling av enhetsskolen versus opprettelsen av stadig flere frittstående skoler.

Dagens velferdsstat kjennetegnes av mange spenninger, for eksempel i spørsmålet om individuelle versus kollektive løsninger på velferdsproblemer. De individuelle løsningene har stor framgang for tiden; mange av samfunnsreformene og privatiseringstendensene tyder på det. Den aktuelle debatten om enhetsskolen er kanskje det beste eksemplet. Utdanningspolitikken er interessant i denne sammenhengen fordi utdanning er viktig både som en individuell kompetanse for å skape sin egen velferd, så vel som et kollektivt prosjekt for å heve utdanningsnivået i befolkningen.⁶

⁶ Jeg takker professor Georges Midré, Institutt for sosiologi, Universitetet i Tromsø, som har gjort meg særlig oppmerksom på dette forholdet.

Identitet og utdanning

Den engelske utdanningssosiologen, Basil Bernstein (2000) hevder at i arbeidet med utdanningsreformer vil staten søke å konstruere og utvikle det han betegner som pedagogiske identiteter. Bernsteins teori om pedagogiske identiteter har sitt utgangspunkt i makronivåets pedagogiske diskurser og utdanningsideologier, og gjenspeiler således samfunnets rådende maktforhold og prioriterte verdier og interesser. Gjennom konstruksjon av bestemte pedagogiske identiteter som kommer til uttrykk via utdanningsreformer og læreplaner ønsker staten å påvirke individets bevissthetsstruktur via utvalgte kunnskaper, verdier og interesser. De pedagogiske identiteter som konstrueres påvirker individets selvforståelse og identitetsdanning, og vil derfor også være av betydning når det gjelder individets framtidige identitetsutforming. Enkelt sagt handler teorien om pedagogiske identiteter om utdanningsreformer og læreplaner som formidler av identitetsmakt definert på statlig politisk nivå; vi kan også snakke om en form for statsstyrt sosialisering. Temaet identitetsmakt er for øvrig, i norsk pedagogisk forskning, i liten grad blitt diskutert i forbindelse med utdanningsreformer og læreplanarbeid.

Bernstein viser til fire forskjellige posisjoner som konstruerer og distribuerer fire forskjellige pedagogiske identiteter: retrospektiv-, prospektiv-, og terapeutisk identitet samt markedsidentitet. Disse identitetene er det redegjort for i tidligere arbeider (Hovdenak 2000, 2002). I denne artikkelen vil jeg derfor bygge videre på de drøftinger og konklusjoner som der er gjort. Deretter vil jeg utvide perspektivet med å diskutere teorien om pedagogiske identiteter i forhold til den norske enhetsskoleideologien og velferdsstatens skole.

Den retrospektive og den prospektive pedagogiske identitet er begge sentraliserte identiteter med utgangspunkt i statens posisjon og nasjonale diskurser. Førstnevnte er mest orientert mot fortiden med hovedvekt på nasjonale og/eller religiøse fortellinger, mens den prospektive er mest orientert mot framtiden med hensyn til kulturelle, økonomiske og teknologiske forandringer. Den økonomiske og teknologiske dimensjonen er viktig innenfor denne siste identitetstypen. Den prospektive pedagogiske identiteten bygger på et økonomisk nytteperspektiv på samfunnsnivå, men er likevel individualistisk orientert i den forstand at det enkelte individ er redskap for samfunnets utvikling. Den retrospektive identiteten derimot represente-

rer flere tradisjonelle verdier som solidaritet og ansvar for fellesskapet; den er kollektivt orientert.

Mine tidligere analyser har vist at den prospektive identiteten hovedsakelig bygger på en neoklassisk rasjonalitetsforståelse der nyttemaksimering ut fra økonomiske vurderinger står høyt i kurs.⁷ Denne rasjonaliteten vil i hovedsak anlegge økonomiske perspektiver på utvikling av sosialt liv. Når det gjelder den retrospektive identiteten, har jeg påpekt at også her er den neoklassiske rasjonalitetsforståelsen den dominerende, men likevel er dette en mer sammensatt identitetsform der slektskapet både til Webers formålsrasjonalitet og verdirasjonalitet kommer til uttrykk.⁸

De to andre pedagogiske identitetene, den markedsorienterte (også kalt instrumentelle) og den terapeutiske⁹ - heretter kalt omsorgsidentitet – blir betegnet som desentraliserte, noe som betyr at de utgår fra institusjoner som er gitt relativt stor statlig autonomi (for eksempel frittstående skoler), dette betyr igjen at disse identitetene ikke i samme grad som de sentraliserte er underlagt nasjonale, dominante diskurser. Til tross for at begge identitetene er desentraliserte, representerer de grunnleggende forskjellige utdanningsideologier. Den markedsorienterte kjennetegnes ved sin sterke vektlegging av markedsrelevans der konstruksjon av fleksible markedsdyktige identiteter er det overordnede mål. Videre kjennetegnes den markedsorienterte identiteten av kortsiktighet og kalkyler om maksimal nytteverdi. Den bygger på en neoklassisk rasjonalitetsforståelse; den er rettet mot nåtiden og er individualistisk orientert.

Omsorgsidentiteten legger vekt på individets kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling. Til forskjell fra den markedsstyrte identiteten, er det her en viktig oppgave å ivareta elevens indre harmoni og balanse uten dermed å avvise betydningen av ytre verdier og interesser. Omsorgsidentiteten er kostnadskreven, og har i dag en svak utdanningspolitisk posisjon. Også denne identiteten er rettet mot nåtiden, men ut fra andre idealer enn markedsidentiteten. Omsorgsidentiteten setter individets personlige utvikling i høysetet, og samfunnets interesser og behov får en mindre framtrædende rolle enn i de sentraliserte identitetsformene. Denne identiteten

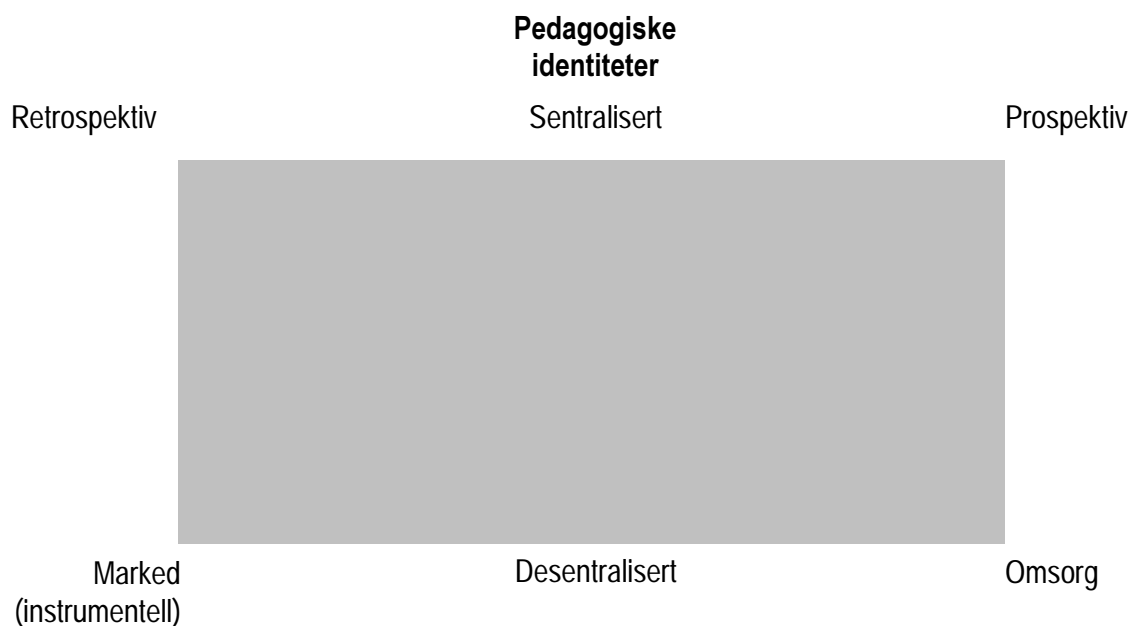
⁷ Guneriussen (1996) opererer med tre hovedformer for rasjonalitet innenfor den sosiologiske tradisjon: neoklassisk, kommunikativ og ansvarsrasjonalitet.

⁸ For nærmere analyse vises til Hovdenak 2002.

⁹ Jeg har tidligere omtalt denne identiteten som omsorgsidentitet fordi jeg mener dette er et mer dekkende begrep i norsk oversettelse (Hovdenak 2000).

knyttet først og fremst til omsorgs-/ansvarsrasjonaliteten i den sosiologiske tradisjonen, der denne rasjonalitetsforståelsen danner motpolen til en neoklassisk rasjonalitet.¹⁰

Oppsummert kan de ulike pedagogiske identiteter framstilles i skissen nedenfor:



Figur 1: Hovdenak 2000, tilpasset etter Bernstein 1992, 1996.

Når det gjelder spørsmålet om hvilken pedagogisk identitet som kommer klarest til uttrykk i grunnskolereformen (Reform 97), viser tidligere analyser (Hovdenak 2000, 2002) at det er den prospektive pedagogiske identiteten som er den dominerende med sin vektlegging av framtidsperspektiver ut fra økonomisk tenkning slik det blant annet kommer til uttrykk i grunnlagsdokumentene. De underliggende drivkrefter i 1990-tallsreformene kan hovedsakelig summeres ved hjelp av følgende stikkord: økonomisk vekst og teknologisk utvikling. En viktig intensjon har vært å gjøre nasjonalstaten mer konkurransedyktig internasjonalt. (Hovdenak 2000). Trippestad (1999) viser også i sin analyse at departementet har vært villig til å nedpri-

¹⁰ For nærmere omtale av forholdet mellom ansvarsrasjonalitet og ulike former for neoklassisk rasjonalitet, vises til Ve (1983).

oritere individets rettigheter til fordel for det man definerer som fellesskaps behov. Samfunnsperspektivet blir overordnet på bekostning av individet.

Et viktig spørsmål i diskusjonen om læreplanen som formidler av identitetsmakt er, i hvilken grad elevene kan sies å finne seg til rette med læreplanens prospektive pedagogiske identitet og neoklassiske rasjonalitet. I hvilken grad imøtekommer denne identitetsformen ungdomsskoleelevenes ønsker og behov i et nåtidig og framtidig perspektiv? Hva viser denne undersøkelsen?

Elevenes uttalelser som er presentert i begynnelsen av artikkelen, og analysen av datamaterialet for øvrig, forteller oss om en skolehverdag som for mange fortøner seg som et slit enten for å henge med i skolens høye tempo, eller fordi de har problemer med å forstå relevansen av den kunnskapen de får presentert, ofte uttrykt som at skolen er for teoretisk. På det subjektive plan opplever man et misforhold mellom læreplanens krav og forventninger om hva som er gyldig - offisiell kunnskap på den ene side, og elevenes ønsker og behov for relevant kunnskap i et identitetsdannende perspektiv på den andre side. Elevene etterspør kunnskaper som i større grad gir rom for egne refleksjoner og erfaringer, kunnskaper som også har en indre personlighetsbyggende kraft. Elevenes uttalelser vitner om at de etterlyser kunnskapens egenverdi, de møter et kunnskapssyn som ikke begrunnes ut fra barns og unges behov og deres oppvekstmiljø. I Habermas' (1987) terminologi kan det uttrykkes slik at systemverdenen prioriteres på bekostning av elevenes livsverden. De unge avviser ikke kunnskapens instrumentelle (ytre) funksjon, som for eksempel gode karakterer for å sikre framtiden. Poenget er heller at skolen i det lange løp oppleves som meningsløs når elevene i beskjeden grad har følelsen av at skolen tar hensyn til deres individuelle ønsker og behov, både i et nåtidig og framtidig perspektiv. Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole representerer en viktig overgang i de unges liv. I denne fasen er de opptatt av å lære seg selv bedre å kjenne, de ønsker å ta hensyn til egne interesser og evner i forbindelse med valg i videregående skole, men også i denne for dem særdeles viktige prosessen opplever mange at tiden blir for knapp til å prøve ut egne evner, ønsker og interesser. Dette spenningsforholdet som her kommer til uttrykk mellom den formelle læreplanen og den erfarte læreplanen (Goodlad m.fl. 1979), kan forstås som et spenningsforhold mellom læreplanens dominante prospektive pedagogiske identitet og dens neoklassiske rasjonalitet på den ene side (den formelle læreplanen), og elevens øn-

ske og behov for en annen form for pedagogisk identitet og rasjonalitet på den andre side (den erfarte læreplanen).¹¹

Hvilken pedagogisk identitet er det som ligger bak elevenes opplevelser av skolen? Svaret er at ingen av Bernsteins (2000) fire pedagogiske identiteter på makronivå synes å fange opp elevenes ønsker og behov slik disse er kommet til uttrykk på skolenivå. Derfor bør Bernsteins teori utvides med en femte identitet for å fange opp elevperspektivet slik dette kommer fram gjennom min undersøkelse. Denne femte identiteten, jfr. skissen nedenfor, vil i *hovedsak* måtte være en blanding av omsorgsidentitet og prospektiv identitet der førstnevnte imøtekommer ønsket om den unges muligheter til positiv personlighetsutvikling og identitetsdanning her og nå, og den sistnevnte ivaretar behov og ønsker om *framtid*sorientering og *framtidig* identitetsutforming. Det er denne dimensjonen som vektlegges innenfor den prospektive identiteten på elevnivå, og ikke økonomisk nyttemaksimering. Det er altså behovet for en kombinasjon av en desentralisert nåtidsorientert og en sentralisert framtidorientert pedagogisk identitet som sterkest kommer til uttrykk hos elevene. Imidlertid bør det understrekes at hver for seg vil disse identitetsformene møte motstand på individnivå. Den prospektive på grunn av sin sterke vektlegging av økonomiske verdier og interesser på samfunnsnivå der individet hovedsakelig blir sett på som et nyttig redskap, her vil elevene etterlyse fokus på sin personlighetsutvikling. Omsorgsidentiteten vil kunne møte den samme motstanden, bare med motsatt fortegn fordi ungdomsskoleelevene her vil etterlyse større grad av framtidorientering, mens de derimot vil føle at de blir tatt vare på når det gjelder personlig utvikling.

Når det gjelder de to andre identitetsformene, den retrospektive og den markedsorienterte (instrumentelle), er det umiddelbart vanskeligere å identifisere dem ut fra elevenes uttalelser. Likevel, ved nærmere analyse ser vi at de gjør seg gjeldende – men de er mindre framtreddende sammenlignet med den prospektive og den omsorgsorienterte pedagogiske identiteten.

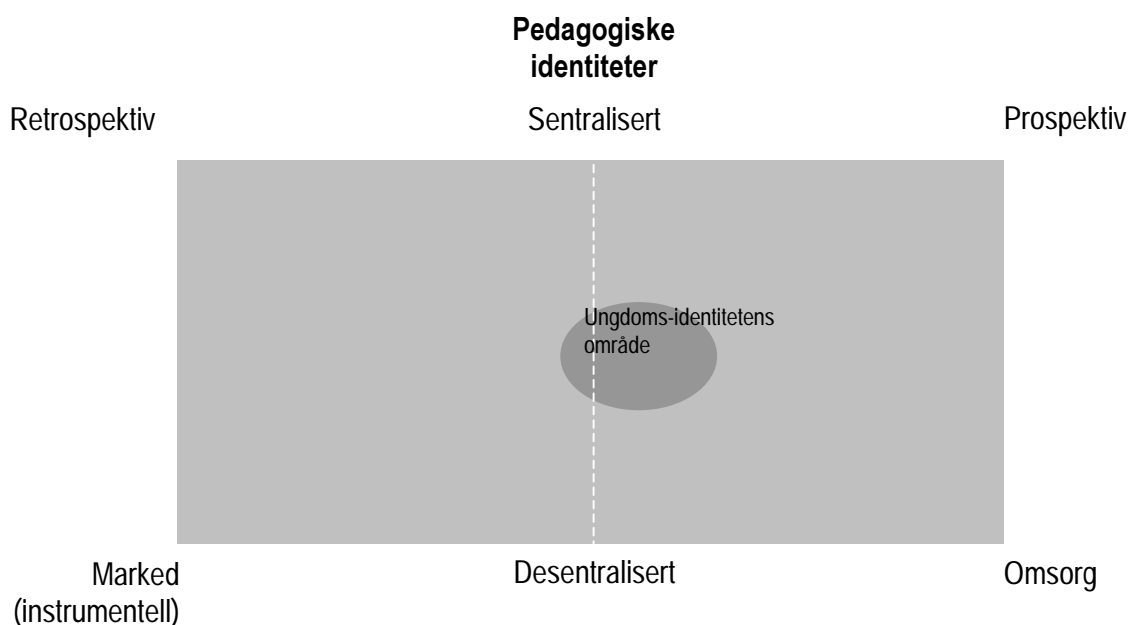
¹¹ I Norge er det særlig professor Hildur Ve som har vært opptatt av forholdet mellom identitet og rasjonalitet (Ve 1983, 1999). Ve understreker nødvendigheten av at utdanning ikke bare må betraktes som et instrument eller middel, men først og fremst som et mål i seg selv. Hun hevder skolen er bærer av flere former for rasjonalitet, og at den neoklassiske rasjonalitet (hun bruker betegnelsen teknisk begrensede rasjonalitet) gjør seg gjeldende jo høyere opp man kommer i klassene. I løpet av 1990-årene ser det ut til at denne rasjonaliteten har styrket sin posisjon i utdanningsystemet.

Det kan imidlertid se ut som om den førstnevnte i større grad er relevant for ungdom i bygdemiljø sammenlignet med bymiljø, særlig blant gutter, i den forstand at en del gutter refererer til tradisjonelle bygdeaktiviteter som jakt, fiske og pendlervirksomhet når de snakker om framtiden. Disse guttene sier også at de har vært sammen med far og bestefar gjennom oppvekslingen i arbeid og fritid og ønsker større innslag av lokale tradisjonelle aktiviteter i skolen. Blant de unge for øvrig ser vi at foreldres yrkesbakgrunn er viktig på den måten at for eksempel barn av akademikere peiler seg inn på akademiske yrker. Imidlertid vil denne retrospektive identitetsformen kunne møte motstand blant mange elever nettopp på grunn av sin sterke fortidsorientering, der framtiden beskrives ved hjelp av fortidens idealer og begreper.

Den markedsstyrte/instrumentelle pedagogiske identiteten er kanskje den vanskeligste å identifisere med utgangspunkt i elevenes uttalte ønsker og behov. Dens sterke preg av en neoklassisk rasjonalitetsform kan neppe sies å ivareta elevperspektivet. Mine data viser at den instrumentelle orienteringen med hovedvekt på kunnskapens ytre dimensjoner synes å skape problemer for mange elever. Den økonomiske kortsiktige nyttetenkningen som preger denne identitetsformen, står i kontrast til elevenes behov for kreativitet, refleksjon og mer langsiktig planlegging. På den andre side ser vi også at elevene tenker på at de må skaffe seg et yrke som gir økonomisk sikkerhet, og at de ikke stiller seg likegyldig til yrkets framtidige markedsrelevans. Men det å tjene mange penger gis ikke første prioritet. Det er viktig, men enda viktigere for dem er å få et yrke de vil trives med.

Mitt datamateriale viser at Bernsteins teori om pedagogiske identiteter bør utvides og utvikles for å fange opp elevperspektivet. En slik prosess vil være i pakt med det teoretiske rammeverk Bernstein har utviklet, og som kan anvendes i studier og analyser av samme problemfelt på makro- og mikronivå. I den videre utvikling av teorien, blir det imidlertid vanskelig å snakke om en femte identitet avgrenset til en bestemt posisjon. Det vil heller være snakk om et identitetsområde som er sammensatt av de ulike pedagogiske identiteter, jfr. skissen nedenfor. Denne femte identitetsformen velger jeg å kalle *ungdomsidentiteten*. Mine data taler for å gi denne identiteten en kompleks sammensetning der det inngår visse dimensjoner fra Bernsteins fire pedagogiske identiteter; i mitt materiale dreier det seg som nevnt særlig om utvalgte dimensjoner i den prospektive og omsorgsorienterte pedagogiske identiteten. Det er viktig å presisere enda en gang at når ungdomsidentitetens område i dette tilfellet også kan sies å være prospek-

tivt orientert, er det ut fra elevenes uttrykte ønsker og behov for større grad av *framtidorientering* i skolen. Ungdomsskoleelevenes framtidorientering er imidlertid ikke begrunnet i økonomisk tenkning på samfunnsnivå.



Figur 2. Videreutvikling av figur 1.

Vi har sett at to av Bernsteins fire identiteter bygger på en neoklassisk rasjonalitetsforståelse, nemlig den prospektive og den markedsorienterte (instrumentelle). Også den retrospektive preges av en neoklassisk rasjonalitetstenkning, men her finnes også islett av formålsrasjonalitet og verdirasjonalitet. Med utgangspunkt i ungdomsskoleelevenes opplevelse av skolen, kan ikke den femte identiteten, ungdomsidentiteten, bygge på en neoklassisk rasjonalitetsforståelse. Vi må søke en motpol, og det er nærliggende å trekke inn Habermas' (1987) begrep om kommunikativ rasjonalitet. Ideen om kommunikativ rasjonalitet er et svar på det Habermas oppfatter som den neoklassiske rasjonalitetens begrensninger. Med denne vinklingen ønsker Habermas å rette oppmerksomheten mot et mer komplett og komplekst begrep om rasjonalitet som, slik Guneriussen (1996:242) formulerer det, "i tillegg til formålsrasjonalitet inkluderer både normativt-sosiale aspekter og ekspressiv-subjektive dimensjoner". Det er nettopp disse dimensjonene elevene ønsker mer av i undervisning og læring. En pedagogisk identitet som bygger på en kommunikativ rasjonalitet, må lytte til kraften i

det bedre argument; her må ulike stemmer bli hørt, også elevens. En pedagogisk identitet med utgangspunkt i en kommunikativ rasjonalitetsforståelse vil i større grad framstå som identitetsdannende fordi den gjennom sitt kunnskapssyn, læringssyn og menneskesyn sannsynligvis vil ivareta læringens kognitive, emosjonelle og samfunnsmessige dimensjoner på en mer tilfredsstillende måte enn vi er vitne til i dag. På bakgrunn av elevenes erfaringer, ser det ut til at de ekspressive og subjektive dimensjoner i læringsprosessen tillegges for liten betydning.¹²

Skal et femte pedagogisk identitetsområde, ungdomsidentitet, etableres via utdanningspolitikk og læreplaner, så forutsetter dette endringer i maktposisjoner på makronivå. Dagens dominerende pedagogiske identitet, den prospektive, er et resultat av de rådende maktforhold og dominerende samfunnskrefter der den neoklassiske rasjonalitetsforståelsen er den dominerende. En framtidig pedagogisk ungdomsidentitet betinger en annen pedagogisk diskurs enn den vi har vært vitne til på 1990-tallet der den pedagogiske diskurs langt på vei framsto som et strategisk makt- og kontrollmiddel (Hovdenak 2000). Denne diskursens motpol vil være en argumentativ dialog der søken etter det bedre argument og de kommunikative handlingsformer og rasjonaliteter står sentralt.

I norsk sammenheng vil det også være interessant å drøfte hvilken pedagogisk identitet og tilhørende rasjonalitet som lar seg forene med enhetsskoleideologien i velferdsstatens skole. Min hensikt er ikke å finne klare og entydige svar, men heller å antyde noen forbindelseslinjer. Umiddelbart kan det slås fast at den markedsstyrte (instrumentelle) pedagogiske identiteten neppe er forenlig med den norske enhetsskoleideologien fordi vi her har å gjøre med sterk grad av markedsstyring avhengig av foresattes sosiale, økonomiske og kulturelle bakgrunn. Derimot vil den prospektive identiteten, som i likhet med den instrumentelle er økonomisk orientert, la seg forene med en radikal versjon av enhetsskoleideologien der staten innehar en sterk posisjon ved hjelp av klart definerte læreplaner. I denne utgaven av enhetsskoleideologien ivaretas samfunnets framtidige økonomiske utvikling ved hjelp av utdanningssystemet på bekostning av individets utvikling. Også en omsorgsorientert pedagogisk identitet vil være forenlig med enhetsskoleideologien, og vil kunne danne grunnlag for en enhetsskole

¹² Jfr. også Illeris' (1999) læringsteori i spenningsfeltet mellom det kognitive, det psykodynamiske og det samfunnsmessige.

som åpner for mangfold og fleksibilitet innenfor statlig definerte rammer. En enhetsskole som gir elever og lærere større handlingsrom enn tilfellet er i dag. Når det gjelder den retrospektive pedagogiske identiteten, vil også den med sin kollektive orientering og vektlegging av felles tradisjonelle verdier og interesser la seg forene med en variant av enhetsskoleideologien. Det er derfor bare den markedsorienterte (instrumentelle) pedagogiske identiteten som vil være inkompatibel. Så lenge enhetsskoleideologien gis politisk prioritet, vil overgangen fra en prospektiv til en markedsstyrt pedagogisk identitet neppe finne sted - til tross for at Bernstein (2000) hevder at det er kort vei mellom disse to identitetsformene. Framveksten av en markedsstyrt pedagogisk identitet vil avhenge av en tilsvarende svekkelse av enhetsskolens status. Enhetsskolens sterke stilling i norsk utdanningspolitikk forklarer det relativt lave antall av private skoler – til nå. For nærmere analyse av forholdet mellom pedagogiske identiteter, rasjonaliteter og enhetsskoleideologien viser jeg til tidligere arbeider (Hovdenak 2000, 2002).

Identitet og utdanning – framtidige utfordringer

Vi har sett at 1990-tallets radikale utgave av enhetsskolen har resultert i sterk læreplanstyring; læreplanens makt synes å være omvendt proposjonal med elevens makt. Utdanning er satt på agendaen, så å si hver dag er utdanning tema i avisspaltene. Her diskuteres enhetsskolen, kvalitetssikring, rangering av skoler, etablering av demonstrasjonsskoler og bonuskoler samt framveksten av klasseskiller i Oslo-skolen – bare for å nevne noen temaer. Vi ser at skolen diskuteres til tross for at det ikke er valgår. Likevel er det bare unntaksvis at søkelyset er rettet mot elevene og deres skolegang. Dette er imidlertid et tema som i sterkere grad bør komme fram. Elevenes opplevelse av ungdomsskolen slik det er kommet til uttrykk i mitt materiale, må tas alvorlig. Også annen forskning peker på skolens manglende evne til å ivareta elevenes behov for positiv identitetsdanning og identitetsutforming (for eksempel Brunstad 2000, Jakhelln 2002). Brunstad problematiserer elevenes opplevelse av kjedsomhet i skolen og peker på at abstrakte og fjerne målsettinger diktert av svingende konjunkturer og markedsøkonomisk tenkning for de fleste barn og unge vil fortone seg som meningsløs og irrelevant.

Det er viktig å presisere at kritikken som her kommer til uttrykk blant elevene, neppe kan føres tilbake til at lærerne ikke forstår elevens lærings-situasjon og forklares ensidig ut fra et slikt perspektiv. I stedet bør kanskje søkelyset rettes mot de maktstrukturer som befinner seg på makronivå og operasjonaliseres på skolenivå ved hjelp av læreplanen og lærebøker utgått fra denne. På statlig politisk nivå legges det hele tiden viktige føringer som blir premissgivende for skolens virksomhet. Det siste utspillet er NOU 2002:10: *Førsteklasses fra førsteklasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*, populært kalt "Kvalitetsutvalgets foreløpige innstilling". Vi skal se nærmere på denne, og diskutere noen av NOUens forslag i forhold til elevperspektivet slik dette kommer til uttrykk i denne artikkelen. Enkelt sagt legger innstillingen opp til kvalitetsvurdering som bygger på konkurranse i skolen, og representerer i så måte et diametralt motsatt syn sammenlignet med Stortingsmelding 28 (1998-99): *Mot rikare mål*. Der lanseres tanken om en tilsynsdialog forstått som statlig tilsyn først og fremst i form av dialog og veiledning. I denne stortingsmeldingen legges det opp til *kvalitetsutvikling* knyttet til erfaringsutveksling og utviklingsarbeid, der ansvar for oppfølging og veiledning legges på kommunenivå. Disse to dokumentene synes å representere to forskjellige pedagogiske grunnsyn på hvordan kvalitetssikring skal ivaretas i skolen, og på hva som skaper kvalitetsforbedring. Jeg har i et tidligere arbeid sagt at stortingsmeldingen kan forstås som et forsøk på å reformere grunnskolereformen (Hovdenak 2000)¹³ i og med at denne meldingen representerte en oppmykning av den sterke læreplanstyringen som det ble lagt opp til i Reform 97. Stortingsmelding nr. 28 (1998-99) understreker i sterkere grad enn tidligere 90-talls dokumenter betydningen av individuell tilpassing og lokalt mangfold, og presiserer viktigheten av lokal læreplan- og skoleutvikling. Meldingen kan tolkes som et forsøk på å gi skolen og lærerne tilbake en del av deres pedagogiske profesjonalitet ved å utvide deres lokale handlingsrom; på den måten åpnes det opp for en mangfoldig grunnskole. Denne dreiningen av skolens utvikling harmonerer med den skolen som både elever og lærere har uttrykt et sterkt behov for når de etterlyser en mer fleksibel ungdomsskole.¹⁴

¹³ For nærmere analyse og klargjøring vises til kapittel 7 i boken.

¹⁴ Utviklingen av en mer fleksibel og mangfoldig ungdomsskole stiller store krav til lærernes didaktiske kompetanse, et perspektiv som bør vies mer oppmerksomhet, men som ikke vil bli diskutert her.

Imidlertid ser utviklingen av en mer fleksibel skole nå ut til å bli truet av den siste tilveksten av departementale dokumenter, nemlig den allerede refererte NOU 2002:10. Dette dokumentet fører oss tilbake til første halvdel av 1990-tallet og stortingsmeldingene nr. 37 (1990-91): *Om organisering og styring i utdanningssektoren* og nr. 47 (1995-96): *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem* og deres målstyringsideologi og positivistiske grunnholdning. Kvalitetsutvalgets innstilling gjennomsyres av troen på nasjonal statlig kontroll i tilknytning til kvalitetsvurdering i skolen. Her er troen på kvalitetsvurdering gjennom *utvikling*, jfr. Stortingsmelding nr. 28 (1998-99), erstattet med troen på kvalitet gjennom *kontroll*, som om skolen skulle være en pølsefabrikk der et mekanistisk syn kan legges til grunn når det gjelder kvalitetskontroll. I NOU 2002:10 er lærerne og deres ansvar for kvalitetsutvikling fraværende, lærernes rolle i prosessen med kvalitetssikring nevnes ikke med ett ord. Det ser derfor ut til at utvalget tenker seg en kvalitetsvurdering der lærerne skal innordne seg de krav som stilles gjennom statlig kontroll av skolen. I NOU 2002:10 etableres et skille mellom vurdering og tilsyn forstått som kontroll på den ene side og veiledning og utvikling på den andre side, og i tillegg synes kontrollaspektet å være det dominerende. Ideen om en tilsynsdialog er dermed forlatt.

I Norge har læreplanen alltid hatt en sterk posisjon som statlig styringsredskap, på 1990-tallet er dette forholdet ytterligere forsterket ved at læreplanen er blitt forskrift.¹⁵ Norge er et av de land i Europa som har sterkest læreplanstyring. Hvis nå i tillegg kvalitetsvurdering i skolen skal skje ved hjelp av et nasjonalt system for kvalitetsvurdering forstått som kontroll, vil vi få to sterke styringsmekanismer i skolen definert på nasjonalt nivå som vil bli premissgivende for det som skjer på skolenivå. Hvis så skjer, vil vi få en ytterligere forsterking av den statlige styring i skole-Norge. Med referanse til elevperspektivet, vil en slik utvikling være lite ønskelig fordi vi har grunn til å tro at den snarere vil hemme enn fremme utvikling av en mer fleksibel skole der elever og lærere innenfor visse statlige rammer sammen kan definere innholdet i elevens læringsprosess. I

¹⁵ I den undersøkelsen jeg allerede har referert til (Hovdenak 2001), viser det seg at læreplanen som forskrift virker sterkt styrende på lærernes undervisning. Det faktum at Opplæringsloven av 1998 gir læreren større pedagogisk handlingsrom i forhold til læreplanens opprinnelige føringer, omtalt som reform av reformen (Hovdenak 2000, kap. 7), synes ikke å ha hatt samme gjennomslagskraft.

stedet for en ytterligere skjerping av kontrollfunksjonen i dagens radikale utgave av enhetsskolen, vil utvikling av en mer fleksibel og mangfoldig enhetsskole i langt større grad kunne være et positivt bidrag til elevenes identitetsdanning og framtidige identitetsutforming. En fleksibel og mangfoldig skole vil sannsynligvis også resultere i økt velferd på det individuelle plan så vel som på det samfunnsmessige plan.

Den norske grunnskolen er i endring. Sterke krefter ønsker å sette sitt preg på den; vi ser at ulike verdier og interesser kommer til uttrykk i de mange innspill og utspill som handler om enhetsskolens og velferdsstatens framtid inn i et nytt århundre. Men i dag, som i det hektiske reformtiåret vi nettopp har lagt bak oss, mangler en grunnleggende debatt om hva vi vil med skolen. Vi mangler en debatt om skolens rolle når det gjelder individets og samfunnets utvikling. En slik debatt må klargjøre hvilket menneskesyn og samfunnssyn skolen ønsker å legge til grunn, og hvorfor. Det betyr for eksempel at debatten om kvalitetsvurdering i skolen også må forholde seg til spørsmålet om skolen som identitetsdanner i forhold til den enkelte elev på den ene siden, og skolen som samfunnsbyggende kraft på den andre.

Oppsummering

Et sentralt tema i denne artikkelen har vært i hvilken grad skolen kan sies å ivareta sin rolle og sitt ansvar i forhold til ungdomsskoleelevers identitetsdanning og framtidige identitetsutforming. Vurdert fra elevperspektivet, er det nødvendig med en skole som i langt større grad enn dagens er åpen for det kulturelle og sosiale mangfold som hver elev representerer. En konklusjon er derfor at det må gis mer rom for *eleven* i et identitetsdannende perspektiv. Dagens radikale enhetsskole som gjenspeiler det faktum at landets økonomiske utvikling og internasjonale konkurransevne er gitt førsteprioritet i oppbygging av velferdsstaten, synes ikke å imøtekomme ungdomsskoleelevenes ønsker om og behov for kunnskap og læring knyttet til deres identitetsdanning og framtidige identitetsutforming. En viktig framtidig oppgave på makronivå med hensyn til skolen vil derfor være å legge til rette for utforming av det vi har kalt en pedagogisk ungdomsidentitet som tar høyde for eleven både på makro- og mikronivå. Med utgangspunkt i elevenes opplevelse av skolen, ser det ut til at skolens læringsyn er for ensidig kognitivt og, som vi har sett, begrunnet i en neoklassisk rasjonalitet. Ut-

fordringen er å skape en skole som i sitt læringssyn også inkluderer emosjonelle og samfunnsmessige dimensjoner (Illeris 2002), og som dermed også legger til rette for andre identitetskonstruksjoner blant de unge. I en tid da utdanning spiller en fundamental rolle i unge menneskers liv og utvikling, er det desto viktigere at forholdet mellom ungdom, utdanning og identitet settes på dagsorden. Vi trenger en skole med omsorg for elevens identitetsdanning og framtidige identitetsutforming. Den påviste diskrepansen mellom makro- og mikronivå i et identitetsdannende perspektiv er alvorlig. Den representerer en utfordring for norsk ungdoms- og utdanningsforskning.

Den norske enhetsskolen er inne i en kritisk fase. Det er et berettiget spørsmål om denne radikale utgaven av enhetsskolen er "liv laga". Vi må spørre hva vi vil med skolen for den enkelte og for samfunnet. En slik debatt må ha sitt utgangspunkt i en kommunikativ rasjonalitet der ulike stemmer får komme til orde i diskursen om framtidens skole – i et identitetsdannende perspektiv.

Litteratur

- Andersson, B. E. 1987. Ungdoms marginalitet i våra länder, problem och utmaning for forskning och sosialpolitik. I: Bø, I., red. *Ungdom i systemperspektiv*. Sigma forlag.
- Bernstein, B. 1992. Curricular Reform in UK. Paper Santiago Conference.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. New York: Rowman and Littlefield. Revidert utgave.
- Brunstad, P. O. 2000. Kjedsomhet som sosial og kulturell maktfaktor. I: Meyer, S., red. *Av-makt. Skjebne, frigjøring eller maktbase? Makt- og demokratiutredningen 1998-2003*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dwyer, P. og Wyn, J. 2001. *Youth, Education and Risk*. New York: Routledge Falmer.
- Dokka, H. J. 1981. *Reformarbeid i norsk skole 1950-årene - 1980*. Oslo: NKS.
- Eckhoff, N. 2001. *Einskapsskolens historie i Noreg*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Goodlad, J. I. m.fl. 1979. The Domains of Curriculum and Their Study. I: Goodlad, J. I. m.fl. *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grepperud, G. 2000. Skolen tar fantasien fra deg. Ungdommer om ungdomsskole. Grepperud, G., red. *Tre års kjedsomhet?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Guneriussen, W. 1996. *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Tano.
- Habermas, J. 1987. *The Theory of Communicative Action*. Boston: Bleacon Press.

- Hovdenak, S. S. 1996. *Skolen som kunnskapsformidler og identitetsdanner i moderne lokalsamfunn*. Davvi Girji O.S.
- Hovdenak, S. S. 2000. *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Hovdenak, S. S. 2001a. Ungdomsskolen – et smertens barn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr.1.
- Hovdenak, S. S. 2001b. Den nye ungdomsskolen. Vurdert fra lærer- og elevperspektiv. Hovdenak, S. S., red. *Perspektiver på Reform 97*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hovdenak, S. S. 2002. Pedagogiske diskurser, identiteter og rasjonaliteter i norsk utdanningspolitikk på 1990-tallet. *Vardøger* 27/02.
- Illeris, K. m.fl. 2002. *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jakhelln, R. 2002. Bare mer av det samme ...? Om ungdom, utdanningsvalg og identitetsarbeid (arbeidstitel). Hovedfagsoppgave. Institutt for pedagogikk, Universitetet i Tromsø. Kommer høsten 2002.
- Karlsen, G. E. 2002. *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Midré, G. 2001. Velferdsstaten i endring. Upublisert manus. Institutt for sosiologi, Universitetet i Tromsø.
- NOU 2002.10 Førsteklasses fra førsteklasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring.
- Petersen, J. H. 1996. *Vandringer i velferdsstaten*. Odense Universitetsforlag.
- Stortingsmelding nr. 37 (1990-91) Om organisering og styring av utdanningssektoren.
- Stortingsmelding nr. 47 (1995-96) Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem.
- Stortingsmelding nr. 4 (1996-97) Langtidsprogrammet for 1998-2001.
- Stortingsmelding nr. 28 (1998-99) Mot rikare mål.
- Stortingsmelding nr. 39 (2001-2002) Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge.
- Trippestad, T. A. 1999. Som man reder, ligger man. Gudmund Hernes som maktutreder og maktutøver. I: Meyer, S. og Sirnes, T., red. *Normalitet og identitetsmakt i Norge*. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ve, H. 1983. Likhetsidealer i velferdsstatens skole. I: Haavelsrud, M. og Hartigsen, H. H., red. *Utdanning og likhetsidealer*. Oslo: Aschehoug.
- Ve, H. 1999. Rasjonalitet og identitet. I: Ve, H. *Rasjonalitet og identitet og andre tekster*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Wyn, J. og White, R. 1997. *Rethinking Youth*. London: Sage.
- Ziehe, T. 1989. *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Symposium Bokförlag.

Sylvi Stenersen Hovdenak
Institutt for pedagogikk
Universitetet i Tromsø
N-9037 Tromsø
Norge
e-post: sylvih@sv.uit.no