

Oppvekst i dagens Norge i en tid med globalisering

Mona-Iren Hauge

Å bli "ungdom" er ikke et naturlig produkt av utviklingen, men et produkt av den sosio-historiske perioden med sin spesielle forståelse av å vokse opp. Kompleksiteten i unge menneskers liv i dagens Norge skyldes globalisering og ny-liberale styringsformer. Diskuter dette forslaget¹.

Tittelen for denne prøveforelesningen er "Oppvekst i dagens Norge i en tid med globalisering". Slik jeg leser tittelen og den utdypende teksten, ber komiteen meg diskutere to punkter, der det første omhandler oppvekst, ikke som et naturlig produkt av utviklingen, men som uløselig knyttet til sosiale og historiske forståelser som til enhver tid råder i samtiden. En slik forståelse fremholder oppvekst ikke som prosesser som *skjer av seg selv*, men som et *fenomen* hvis forståelser av hva fenomenet *er* og hva det skal innebære, endres i forhold til tid og sted. Det andre punktet dreier seg om hvorvidt kompleksiteten i unge menneskers liv i dagens Norge kan tilskrives globalisering og ny-liberale styringsformer. For å kunne drøfte oppvekst ikke bare som et "naturlig" utviklingsprodukt, vil jeg begynne med

¹Denne artikkelen er en oversatt og lett bearbeidet utgave av prøveforelesningen holdt for ph.d.-graden ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo 2. oktober 2009, med tittelen: "Growing up in today's Norway in an era of globalization" med følgeteksten: "Adolescence is not a natural product of development, but a product of the socio-historical period with its particular understandings of 'growing up'. The complexity in young people's lives today in Norway is attributable to globalization and to neo-liberal forms of government. Discuss this proposition." Et sammendrag av doktoravhandlingen "Doing, being and becoming: Young people's processes of subjectivation between categories of age" finnes på side 95.

punkt to og gjøre rede for hvorvidt kompleksiteten i unge menneskers liv i dagens Norge kan tilskrives ny-liberale styringsformer. Globalisering vil i denne sammenheng hense på de implikasjoner politiske styringsformer får for barn og unges oppvekstbetingelser. I forelesningen vil jeg ta utgangspunkt i to tilsynelatende alminnelige unge jenter som vokser opp i ulike tidsepoker: min bestemor Inga – og Ingrid – en av jentene som deltok i studien ”Sosial deltagelse og utvikling i overgangen fra barn til ungdom”² som ph.d.-avhandlingen bygger på. På bakgrunn av disse beskrivelsene vil jeg utforske hvordan styringsformer kan sies å påvirke unges oppvekstbetingelser. Før jeg går videre, vil jeg kort nevne at beskrivelsene av Inga og Ingrid ikke er ment å representere de ”sanne” historiene om jentene og deres generasjoner. I stedet er beskrivelsene av de to jentene tenkt som analytiske innganger for å kunne utforske hvordan styringsformer legger rammer for unges oppvekst og utvikling.

Et sosio-historisk blikk på oppvekst

Min bestemor Inga ble født i 1911 i Luster i Sogn og Fjordane, og bodde der frem til hun døde i en alder av 94 år. Helt fra hun var liten deltok hun i arbeidsoppgavene som inngikk i familiens hushold: hun løp ærender, hjalp til med husarbeid og lærte seg tidlig håndarbeid. Som 15-åring begynte hun i fast arbeid ved Luster tuberkulosesanatorium der hennes foreldre og to søsken også jobbet. I årenes løp hørte jeg henne ofte, med stolthet i stemmen, fortelle hvordan legen som hadde undersøkt henne før hun ble ansatt hadde beskrevet henne som en jente med eksepsjonelt god helse. Bortsett fra den obligatoriske skolegangen i *folkeskolen*, som på den tiden tilsvarte 5–6 år, var ikke utdanning et tema som opptok henne. Når jeg tenker tilbake kan jeg ikke huske å høre henne snakke om skolen – dette i kontrast til arbeidslivet, som hun i alle år beskrev med stor detaljrikdom.

² Undersøkelsen ”Sosial deltagelse og utvikling i overgangen fra barn til ungdom” ble ledet av professor Liv Mette Gulbrandsen ved Høyskolen i Oslo og professor Hanne Haavind ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. I alt 32 barn deltok i undersøkelsen, og disse ble intervjuet flere ganger i løpet av det siste året på barneskolen og gjennom det første året på ungdomsskolen. Senere ble flere intervjuet da de gikk det siste året på ungdomsskolen, og det andre året på videregående skole. Som metode anvendte vi livsformsintervjuer, en kvalitativ intervjumetode som tar utgangspunkt i gårdsdagens konkrete hendelser for å kunne utforske informantenes begrunnelser og meningssammenhenger (Haavind 1987, Andenæs 1991, Gulbrandsen 1998).

Arbeidet på sanatoriet ble en milepæl i livet hennes, den markerte starten på et økt ansvar for å ta vare på seg selv og sin egen fremtid. Og ettersom de fleste ungdommene i bygda tok seg arbeid på gårdene, bekreftet arbeidet ved tuberkulosesanatoriet henne som en sterk, selvstendig og arbeidsom jente – og bidro til at hun i egne øyne fremsto som mer ”moderne” enn mange av sine jevnaldrende. Jeg kan ikke huske noen gang å ha hørt Inga anvende begreper som ”fritid”, ”fritidsinteresser” eller ”venn”. Arbeid og deltagelse i hjemmet var overordnet, og aktiviteter i ”fritiden” var like gjerne nødvendige som de var kjærkomne avvekslinger. ”Vennene” var de hun hadde omgang med i kraft av de ulike arbeidsoppgavene hun utførte, men disse ble aldri nærere enn de som inngikk i hennes egen, og etter hvert også hennes manns, utvidede familie.

Inga opplevde seg som en kvinne som fra ung alder tok ansvar for seg selv og andre. Arbeidet ga henne en mulighet til å bedre familiens økonomiske vilkår, samtidig som det også bidro til at hun selv fikk økonomisk selvstendighet. Da hun på sine eldre dager beskrev årene som ung, var plikt et sentralt omdreiningspunkt: plikten til å yte for andre var for henne en selvfølge hun ikke satte spørsmålsteget ved. Hun opplevde seg selv som heldig og fremhevet ofte at hun som barn ble tatt godt vare på – en jente med en god barndom og oppvekst. Imidlertid er jeg usikker på om hun noen gang oppfattet seg selv som ungdom, og dette var heller ikke en alderskategori hun fremholdt i sine beskrivelser. I stedet ble hun gjenkjent og anerkjent som en voksen på det tidspunktet hun begynte å arbeide ved tuberkulosesanatoriet. For henne var arbeidet en mulighet til å vise at hun var arbeidsom og pålitelig, og ble en oppgave hun gikk til med stolthet og forventning. Arbeidet, og ansvaret det åpnet for, bekreftet henne som voksen.

Vi skal nå flytte oss tre generasjoner frem i tid til Ingrid, en av informantene som deltok i studien ”Sosial deltakelse og utvikling i overgangen fra barn til ungdom” fra hun var tolv til hun var atten år gammel. Da vi møter henne til det første intervjuet går hun på en barneskole der elevene har variert etnisk-, sosial- og økonomisk tilhørighet. På denne skolen er Ingrid en av de om lag halvparten av elevene med etnisk norsk majoritetsbakgrunn. Hun er sin mors eneste barn, og de to bor alene i en leilighet ved siden av skolen. Hun er en arbeidsom og pliktoppfyllende jente som ofte får ros av lærerne for sin innsats med leksene – vel vitende om at hun til tider ”legger for mye press på seg selv” som hun beskriver det i et av intervjuene. I fritiden danser Ingrid ballett, er med i en teatergruppe og tilbringer tid med venner. Hun er opptatt av å ha et sunt kosthold og en aktiv

livsstil som også omfatter politisk engasjement i miljøspørsmål. I forhold til karriere er hun usikker på hva hun ønsker ”å bli”. Hun er imidlertid sikker på at det skal være en jobb som gir henne mulighet til å bruke ressursene sine, og det siste året på ungdomsskolen søker hun seg til en videregående skole som er kjent for å utdanne kommende skuespillere – en skole der gode karakterer er en forutsetning for å komme inn.

Fra hun som 12-åring deltok i det første intervjuet frem til det siste intervjuet som attenåring, understreker Ingrid flere ganger at det er viktig ”å være seg selv, ikke være som alle andre”. For henne innebærer ”å være seg selv” at hun står frem med egne meninger – i motsetning til og uten videre å godta andres holdninger og synspunkter. Å ikke gjøre seg opp egne meninger, oppfatter hun som et uttrykk for manglende uavhengighet og integritet. Dette gjør at hun av de andre elevene blir oppfattet som en sterk, pålitelig og selvstendig jente. Når hun i et av intervjuene beskriver hvordan hun ser for seg fremtiden, sier hun at hun ikke har planer om gifte seg, få barn og ”fortsette livet videre derfra”. Slik hun ser det er det bare de som kan takle et kjedelig liv som forblir i ekteskapet – et liv hun selv ikke finner særlig attraktivt.

Globalisering, ny-liberale styringsformer, subjektivitet og diskurs

Begrepet *globalisering* refererer til omfattende endringsprosesser som har foregått over store deler av verden og som berører statspolitikk, økonomi og kulturelle samhandlingspraksiser (Arnett 2002). Begrepet anvendes ofte i forbindelse med økt mobilitet over landegrensene og nedbygging av nasjonalstater. Som Beck påpeker: ”globaliseringen, som mer og mer viser seg å være en totalisering, setter samtidig og parallelt i gang en individualisering” (Beck 2004: 19). *Ny-liberalisme* viser til politiske styringsformer som fra 1980-tallet manifesterte seg i Europa. Noe enkelt kan ny-liberalismen sees som en styringsform som legger vekt på at den økonomiske kontrollen overføres fra offentlig til privat sektor for derigjennom å forbedre landets økonomi. Særlig de siste tretti årene har ny-liberalismen fått fotfeste som politisk styringsideologi (Phoenix 2003). Begrepet *styringsformer* kan knyttes til den franske filosofen Michel Foucault og hans teoriutvikling om den moderne staten og teknikker for makt. Foucault anvender begrepet *gouvernementalité* for å beskrive hvordan regjeringer til-

streber å gjøre den enkelte borger best egnet til å oppfylle regjeringens politikk (Neumann 2002). Begrepet *gouvernementalité*, som Neumann (2002) oversetter til *regjering*, refererer til hvordan staten kan utøve makt gjennom styringsteknikker som for eksempel offisielle høringer og skjema som har til hensikt å dokumentere individets handlinger. Gjennom slike teknikker internaliserer subjektet styringsformer i sine bestrebelse mot å forbedre seg selv som menneske (Rose 2001). Man tenker seg altså her at mennesker, eller *subjekter*, hele tiden søker å forbedre seg og at de strekker seg mot å mestre innenfor de normer og standarder som kommer til uttrykk gjennom ulike politiske styringsformer (regjeringer). Bronwyn Davies og Peter Bansom (2007) bygger på Foucault's arbeider og viser hvordan styringsformer får betydning for *subjektivitet* – hvordan subjekter oppfatter seg selv og hvilket subjekt det er mulig å bli – og argumenterer for at styringsformer ikke kun må sees som politiske strukturer. Tanken om at subjektet blir meningsbærende i forhold til de normer og standarder som dominerer, gjør at styringsformer og subjektivitet betraktes som uløselig knyttet sammen. En annen sentral forutsetning for Foucault er at språket, gjennom hvordan fenomener begrepssettes, rammer inn og gir mening til hvordan mennesker opplever verden – og at språket rommer kunnskap som ofte blir tatt for gitt. Ifølge Foucault styrer slike *diskurser* – det vil si kunnskapssystemer – menneskers ideer, tanker og handlinger i bestemte retninger (Foucault 1999). Styringsformer er satt sammen av kunnskapssystemer som legger føringer for hva som oppfattes som ”vanlig”, ”naturlig” og ”forventet”. Eksempelvis vil en styringsform som fremsetter diskursen om langvarig teoretisk utdanning som et udiskutabelt gode, bidra til at unge mennesker opplever utdanning som en utviklingsbane så selvfølgelig at den ikke trenger nærmere begrunnelse. Slik får kunnskapssystemer, italesatt gjennom *diskurser*, den virkning at de former subjektets livsløp. Om vi anvender denne tenkningen på unge mennesker som vokser opp i en tid preget av globalisering, kan det argumenteres for at ny-liberale styringsformer virker inn på de valg unge mennesker gjør og hvilke utviklingsbevegelser som fremstår som vanlige og forventet. Det er gjennom rådende diskurser unge mennesker forstår seg selv og hverandre. Vi kan derfor si at diskurser har som *effekt* at de skaper visse *subjekter* – de åpner for mulige (og umulige) måter å tre frem som en ung jente eller gutt i ulike samhandlingskontekster. Innenfor en styringsform der skoleprestasjon blir fremhevet som en sentral diskurs, vil unge som mestrer skolearbeidet i større grad oppleve å bli anerkjent enn de som opplever ikke å prestere innenfor de samme læringsbetingelsene. Gjennom slike prosesser blir unge

mennesker ulike subjekter, avhengig av hvordan de posisjoneres i forhold til diskurser som anerkjenner prestasjoner innenfor noen domener fremfor andre.

I en norsk sammenheng kan innføring av nasjonale prøver for elever i 5. og 8. klasse sees som et uttrykk for hvordan ny-liberale styringsformer gjør seg gjeldende innenfor skolen. Resultatene fra programmer som PISA (Program for International Student Assessment) brukes til å sammenligne prestasjon til norske elever med elever fra over 67 land. Slik kan nasjonale prøver og programmer tilsvarende PISA sees som styringsteknikker som bidrar til å kartlegge, kontrollere og regulere at elever tilegner seg et kunnskapsnivå som samsvarer med statens forventninger. Prøvene og programmene har dermed den effekt at de posisjonerer elever i henhold til en normert og aldersskalert standard for kunnskap, både lokalt (mellom skole) og globalt (mellom land). Samtidig bidrar de til at kunnskapsnivået til norske elever løftes fra det nasjonale til det globale: om finske barn scorer høyt i matematikk – hvorfor gjør ikke norske elever det like godt? Francis (2006: 190) har argumentert for at målet med disse styringsteknikkene er å oppnå ”en kompetent og fleksibel arbeidsstyrke [...] som vil bidra til å optimalisere statens økonomi” (min oversettelse). En rekke studier har pekt på at unge mennesker som vokser opp i en tid der ny-liberalistisk politikk har fått innflytelse også på måten skolen er organisert, opplever et økt press på å mestre og prestere innenfor de læringsbetingelsene skolen legger til rette for (Phoenix 2003, Francis 2006, Ringrose 2007, McGregor 2009).

Nytteverdi er et aspekt som blir vektlagt innenfor ny-liberalismen, og Peter Dwyer og Johanna Wyn (2001) viser hvordan diskurser unge mennesker møter i større eller mindre grad impliserer en forståelse av utdanning som en *investering i selvet*. Diskursen om utdanning som en investering (og som en forutsetning for et godt liv) impliserer en nytteverdi som ikke bare gjør seg gjeldende for individet selv, men for nasjonen som helhet (McGregor 2009). For å oppnå en størst mulig nytteverdi er det derfor nødvendig at individet tar gode og fornuftige valg. En konsekvens av dette er at unge som vokser opp i dag hele tiden er forventet å ta valg som gagnar dem selv på lang sikt på områder som fritidsaktiviteter, forbruksvarer og utdannelsesforløp. Det kan derfor argumenteres for at dagens unge blir holdt ansvarlig for å administrere livene sine ved å foreta valg som er til deres eget beste. Flere har argumentert for at diskursen om det frie marked er gjeldende ved at unge som vokser opp i dag, i større grad enn tidligere generasjoner, blir holdt ansvarlig for sine egne valg (Dwyer & Wyn 2001).

Globalisering og ny-liberalistiske styringsformer kan derfor sies å ha endret hvordan unge opplever det å vokse opp, ikke bare i Norge, men i store deler av verden. Som en følge av dette kan det derfor argumenteres for at ny-liberalistiske styringsformer som gjør seg gjeldende som nasjonale prøver og læreplaner, virker inn på hvordan unge mennesker oppfatter seg selv og *hvilke subjekter de blir* på arenaer som skolen. En rekke studier har pekt på at ny-liberalistiske styringsformer, ved et sterkt fokus på utdanning, bidrar til å skape ”vinnere” og ”tapere”, og bidrar således til inkludering og ekskludering (Phoenix 2003, Davies & Saltmarsh 2007, McGregor 2009).

Spørsmålet blir på hvilken måte den skisserte tenkningen kan anvendes for å kaste lys over hvordan styringsformer som råder i ulike sosio-historiske epoker innvirker på unges oppvekst. Når Foucault undersøkte hvordan forståelser av fenomener skapes og endres over tid, tok han i bruk en metode han kalte *genealogy* (fra gres: *genea* – generasjon og *logos* – kunnskap). En slik metode åpner for å studere oppvekst som et fenomen som ikke er gitt på tvers av historiske epoker og sosiale betingelser, men som blir meningsbærende sett i lys av dominerende forståelser. Tidligere tiders forståelser av fenomener blir mulige innfallsvinkler for å forstå samtidens rådende forståelser av de samme fenomenene. Ifølge Foucault må vi ”forholde oss til prosesser fra en viss distanse om vi ønsker å forstå vår egen historie” (Neumann 2002: 20). Med disse teoretiske anslagene som bakteppe vil jeg nå vende tilbake til beskrivelsene av Inga og Ingrid, og trekke frem tre aspekter som bidrar til at oppvekstene og utviklingsbevegelesene frem mot voksenlivet på en rekke områder trer frem som svært forskjellig for de to jentene.

Oppvekst i ulike sosio-historiske perioder

Fra arbeidende hender til utdannede hoder

En av grunnene til at oppveksten til Inga synes forskjellig fra oppveksten til Ingrid, er at deres fokus og innsats retter seg mot ulike mestringsdomener. Når Inga som femtenåring får seg fast arbeid bekrefter dette henne som hardtarbeidende og ansvarlig. Som femtenåring er Ingrid først og fremst opptatt av å utføre skolearbeidet på en måte som gavner henne på sikt, og dernest å delta i aktiviteter hun opplever som lystbetonte. Å ta seg fast arbeid er aldri et alternativ, og det er utenkelig for henne å slutte på skolen når de ti obligatoriske årene er avsluttet. I stedet understreker hun at

videregående utdanning er nødvendig for på sikt å få en spennende og utfordrende jobb. Det er først og fremst hennes innsats på skolen som bekrefter henne som en hardt arbeidende og ansvarlig jente. Å velge bort videregående utdanning ville bidratt til å posisjonere henne som et annet subjekt enn det hun vil være: som en som ikke mestret skolen og som dermed falt utenfor utdannelsesløpet hennes generasjon unge er forventet å gjennomføre. Å søke fast arbeid er derfor utenkelig for Ingrid, på samme måte som utdanning utover den obligatoriske skolegangen var utenkelig for Inga. For Inga bidro arbeidet til at hun selv ble oppfattet som voksen. For unge som vokser opp i dag er det vanlig å ta en utdanning utover videregående opplæring, og for mange fortsetter utdannelsesforløpet mange år inn i perioden vi betrakter som voksenlivet. Vektlegging av skole og utdanning som kommer til uttrykk i de styringsformer som råder i dagens Norge, bidrar derfor til at skole og utdanning utgjør et selvfølgelig fundament for mange som vokser opp. Utdanning blir ikke lenger ansett som sentralt i barne- og ungdomstiden, men som en mulighet den enkelte har anledning til å benytte seg av gjennom hele livsløpet.

I boken *Barndomshistorie* viser Ellen Schrupf (2007) hvordan forståelser av barn og fast arbeid har endret seg gjennom historien. På 1800-tallet ble barns deltagelse i arbeidslivet betraktet som *naturlig* – det var ved å delta i arbeidsoppgaver som inngikk i husholdet at barn fikk opplæring i arbeidsoppgaver de var forventet å beherske som voksne. I protestantiske land ble arbeidet ansett som et moralsk gode og tanken om at ”den som arbeider synder ikke, omfattet også barna” (Schrumpf 2007: 44). Ved århundreskiftet, skriver Schrupf, endret denne forståelsen seg, noe som ikke minst kommer til uttrykk ved lover som regulerer barns arbeidssituasjon. Disse endringene bidro til at forståelsen av hva som er en *god* barndom også endret seg, og ifølge Schrupf ble skolen etter hvert synonymt med den gode barndommen. Dette skiftet medførte en radikal endring i synet på barn og barndom. Først og fremst førte det til at man gikk bort fra barnet som et kroppslig potensial som skulle opplæres og foredles, over mot å foredle barnets mentale potensialer gjennom teoretisk kunnskapstilleggelse. Flere har påpekt at etableringen av det norske velferdssystemet har bidratt til at forståelsen av barns nytteverdi er endret. Fra å være et tilskudd av hender som bidro til husholdningen oppfordres dagens barn til å være selvstendige og uavhengige (Schrumpf 2007, Rønbeck 2008). I takt med at Norge har endret seg fra å være et fattig land der unge lærte seg kroppslig kunnskap for å kunne forsørge seg, kan vi si at ungdom som

vokser opp i en tid med globalisering sørger for sin fremtid ved å foredle sine intellektuelle evner.

Etnisitet, sted og tilhørighet

Siden Inga vokste opp i en historisk periode før endringsprosessene som ofte refereres til som globalisering hadde kommet i gang, fremgår hennes etnisitet ”norsk” som en implisitt selvfølge. Og selv om beskrivelsen ”norsk jente” i dag fremstår som meningsbærende, vil jeg hevde at dette er en betegnelse hun selv ville oppfattet både som ugjenkjennelig og fremmed. Med unntak av en og annen omreisende, gikk de hun kjente under betegnelsen ”norsk”. Allikevel var det ikke først og fremst som ”norsk” hun markerte sin tilhørighet. Når hun beskrev seg selv foretrakk hun i stedet tilhørighetsbenevnelser som ”Lustring” og ”Sogning”. Jeg fikk aldri inntrykk av at hun verken som ung jente eller som voksen forholdt seg særlig til verden utenfor fylket, men allerede som liten kjente hun til etternavnene til de fleste i bygda og kunne plassere disse etter lokal tilhørighet. For Ingrid derimot, fremstår hennes opplevelse av seg selv som tilhørende den etniske majoriteten som en større markør for hvem hun ”er”. Hun betegner seg selv som en ”norsk jente”, og trekker et skille mellom elever som er ”norske” og de som er ”utlendinger”. Det er som ”norsk jente” hun markerer stedstilhørighet, en tilhørighet hun opplever som mer betydningsfull enn tilhørigheten til det lokale stedet hun vokser opp. Paradoksalt nok kan det derfor synes som om Inga, til tross for at hun vokste opp på stedet der den norske nasjonal-romantiske epoke ble innledet om lag 100 år før hun ble født, opplever større tilhørighet til det lokale enn det nasjonale. For Ingrid, som vokser opp i en tid og kontekst der etnisitetstilskrivelser og nasjonalitetstilhørigheter er mer fremtredende, er det nettopp som ”norsk” hun gjør seg selv meningsbærende. Ved å fremheve den nasjonale tilhørigheten blir den lokale stedsplasseringen mindre relevant som betegnelse for hvem hun opplever at hun er i ulike samhandlingskontekster.

”Just Do It”-generasjonen

Det tredje som kan sies å karakterisere oppvekst i en tid med globalisering manifesterer seg i Nikes slagord ”Just Do It”. Slagordet rommer ikke bare en oppfordring, men også formaning og forventning. Når jeg i ulike sammenhenger støter på slagordet, tar jeg meg alltid i å sette spørsmålstegn ved *hvem* det er som blir oppfordret til å gjøre *hva*. Er det *vi*, *jeg*, *du* eller *de andre* som skal gjøre noe? Hvilke handlinger? Og hva med de som ikke lykkes med å nå standarden som ligger implisitt i oppfordringen? Når er

”just do it” godt nok utført? Grunnen til at jeg trekker slagordet frem i denne sammenhengen er at ”Just do it” impliserer en forståelse av subjektet – *den som utfører handlingen*. Subjektet som ligger implisitt i slagordet ”Just do it” kan sies å manifestere det ny-liberalistiske ”drømmesubjektet”: den sterke, dynamiske og målrettede personen som hele tiden søker å prestere, som forbedrer sin kapasitet til å yte og som hele tiden strekker seg mot et mål. Slagordet rommer en implisitt anerkjennelse av det handlende og ikke minst presterende subjektet. Slik kan slagordet sees som en diskurs unge som vokser opp i en tid preget av globalisering og ny-liberalistisk tenkning hele tiden møter: alt er opp til deg og det finnes få, om noen, unnskyldninger for ikke å prestere. Som Beck (2004) påpeker er individualisering et særtrekk som følger globalisering, og med det en økt risiko for den enkelte. ”Den nye risikoens positive bakside er muligheten. Det som gikk tapt når det gjelder sikkerhet, kan vinnes i form av frihet” (Beck 2004: 19). En studie som fulgte ungdommer gjennom flere år frem mot voksenlivet peker på at unge mennesker hele tiden er forventet å velge, og at disse valgene kan sees som et uttrykk for at ny-liberalistiske diskurser om det frie markedet manifesterer seg i unges hverdagsliv (Dwyer & Wyn 2001). En av de største forandringene fra Ingas oppvekst til Ingrids er kanskje først og fremst *valgmulighetene*. Ingrid blir kontinuerlig stilt overfor valg og hun er forventet å ta valg som hun på sikt vil tjene på. Dette gir henne muligheter, samtidig som det øker risikoen for å ta valg som på sikt viser seg å slå dårlig ut. Flere har hevdet at unge som vokser opp i dag får muligheter og frihet, samtidig som de forholder seg til økt risiko og tap av kontroll. Inga derimot slapp å ta standpunkt til mange av de valgene Ingrid blir stilt overfor. Mens Ingrid er forventet å ivareta *seg selv* og ta valg som gagnar hennes egen fremtid, var valgene Inga ble stilt overfor i større grad knyttet opp mot hensynet til andre, først og fremst familien.

Avslutning

Er det å bli ”ungdom” et ”naturlig produkt av utviklingen”, i betydning av å være et resultat av biologiske prosesser? Eller er det å bli ungdom et produkt av sosio-historiske perioder med sin til enhver tid rådende forståelse av hva som inngår i en ”alminnelig” oppvekst? På bakgrunn av det jeg har vist så langt kan det argumenteres for at politiske styringsformer, det som er omtalt som regjering, stiller betingelser som virker inn på hvordan det er å vokse opp og hvordan unge mennesker oppfatter seg selv. En slik

tilnærming åpner for at styringsformer legger rammer for mulige (og umulige) utviklingsbaner og at alderskategorien ungdom ikke forstås som et naturgitt utviklingsstrinn som er avskåret fra historiske og sosiale prosesser (Lesko 1996). De teoretiske perspektivene jeg har trukket veksler på så langt, åpner dermed for en forståelse av oppvekst og utviklingsforløp ikke som prosesser som skjer av seg selv, men som fortolket og gjort meningsbærende i sosio-historiske kontekster med sine rådende diskurser og materielle betingelser.

Innenfor det utviklingspsykologiske fagfeltet trekkes det ikke et skarpt skille mellom biologi og miljø. I stedet tenker man seg et samspill og en uadskillelig interaksjon mellom biologiske forutsetninger og potensialer, og de miljømessige og sosiale betingelsene. Likeledes er det vanlig å skille mellom det individuelle barnets unike utviklingsforløp og barn og unges oppvekstbetingelser (Gulbrandsen 2006). Det enkelte barns utvikling inngår i et sammensatt samspill mellom biologi og miljø. En analyse av unges oppvekstbetingelser fordrer en tilnærming som i større grad vil trekke inn miljømessige betingelser, som for eksempel hvordan politiske og sosiale betingelser legger rammer for- og bidrar til å forme unges oppvekst. Hva som gjøres til gjenstand for forskning vil avhenge av forskningsspørsmål og kunnskapsteoretisk ståsted. Samtidig er det ikke slik at unge mennesker kun er føyelige ofre verken for biologi eller de politiske styringssett som råder i gitte historiske epoker. Unges oppvekst, og de prosessene som bidrar til at de oppfattes som "ungdom", er derfor ikke gitte, verken om vi nærmer oss denne aldersperioden som et historisk og sosialt konstrukt eller som et biologisk fenomen.

Det jeg har vist i denne prøveforelesningen er hvordan politiske og sosiale strømninger legger rammer for hvordan unge mennesker skaper seg selv, og hvordan de blir fortolket som "alminnelige" ut fra egen samtid. En slik tilnærming gir en mulighet til å utforske hvordan styringsformer og samfunnsmessige endringer som globalisering påvirker og legger rammer for oppvekst. Styringsformer som vektlegger betydningen av å mestre skolen vil ha som konsekvens at noen unge opplever seg som mestrende mens andre opplever å mislykkes. Slik bidrar standarder som graderer unges prestasjoner, som for eksempel nasjonale prøver, til inkludering og ekskludering, mestring og fiasko. For den enkelte blir dette prosesser som han eller hun gjør seg selv meningsbærende gjennom – som den "skoleflinke", den "smarte" eller som den som ikke er særlig flink på skolen.

Avslutningsvis har jeg en kommentar til undersøkelser som viser at styringsformer som springer ut fra ny-liberalistisk tenkning har en udelt

negativ påvirkning på unges oppvekst (se for eksempel Grossberg 2001, Phoenix 2003, Davies & Bansel 2007, Davies & Saltmarsh 2007, Ringrose 2007, McGregor 2009). Flere har argumentert for at noe av det som kjen­netegner ny-liberalistiske styringsformer er et sterkt fokus på prestasjon, og at dette rammer unge i form av at de opplever et økt fokus på å mestre. Denne sammenkoplingen av ny-liberalisme og prestasjon er problematisk fordi prestasjon og mestring er kvaliteter som ikke bare anerkjennes innenfor ny-liberalismen. Det er heller ikke grunn til å tro at unges prestasjoner var mindre vektlagt i en tid der de materielle vilkårene gjorde det til en forutsetning at barn og unge bidro til familiens hushold gjennom arbeid. Jeg stiller meg derfor kritisk til hvorvidt styringsformer som trekker veksler på ny-liberalistiske perspektiver fører til mer stress for unge som vokser opp i dag sammenlignet med tidligere generasjoners oppvekst, fordi en slik forklaring i for liten grad åpner for at det å vokse opp i dagens Norge også innebærer en rekke privilegier. Til tross for at ti års grunnskole med påfølgende rett til videregående opplæring er en mulighet mange unge nok kan oppleve som både stressende og begrensende, tilbyr skolen muligheter mange som vokser opp andre steder i verden, først og fremst jenter, er avskåret fra. Heller enn å rette et ensidig søkelys på ny-liberalistiske styringsformer som et udiskutabelt onde for unges oppvekstbetingelser, mener jeg det er av større betydning å undersøke hvordan styringsformer innvirker på unges oppvekst og utvikling avhengig av deres kjønn, etnisitet og sosial klasse. Barn og unge skaper seg selv og blir formet gjennom sammensatte og interaktive prosesser, der en tilnærming som fokuserer på styringsformer representerer en av flere mulige innganger for å studere unges oppvekst og utviklingsprosesser.

Litteratur

- Andenæs, A. 1991. Fra undersøkelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4–5 åringer. *Nordisk Psykologi* 43(4): 274–292.
- Arnett, J. J. 2002. The psychology of globalization. *American Psychologist* 57(10): 774–783.
- Beck, U. 2004. *Globalisering og individualisering. Bind 1 – Modernisering og globalisering*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Burman, E. 2005. Childhood, neo-liberalism and the feminization of education. *Gender and Education* 17(4): 351–367.
- Davies, B. & S. Saltmarsh. 2007. Gender economies: literacy and the gendered production of neo-liberal subjectivities. *Gender and Education* 19(1): 1–20.

- Davies, B. & P. Bansel. 2007. Neoliberalism and education. *Gender and Education* 20(3): 247–259.
- Dwyer, P. & J. Wyn. 2001. *Youth, Education and Risk*. London: Routledge.
- Foucault, M. 1999. *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag as.
- Francis, B. 2006. Heroes or zeroes? The discursive positioning of "underachieving boys" in English neo-liberal education policy. *Journal of Education Policy* 21(2): 187–200.
- Grossberg, L. 2001. Why does neo-liberalism hate kids? The war on youth and the culture of politics. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 23(2): 111–136.
- Gulbrandsen, L. M., red. 2006. *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L. M. 1998. *I barns dagligliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haavind, H. 1987. *Liten og stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lesko, N. 1996. Denaturalizing adolescence. The politics of contemporary representations. *Youth & Society* 28(2): 139–161.
- McGregor, G. 2009. Educating for (whose) success? Schooling in an age of neo-liberalism. *British Journal of Sociology of Education* 30(3): 345–358.
- Neumann, I. 2002. *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Phoenix, A. 2003. Neoliberalism and masculinity. Racialization and contradictions of schooling for 11- to 14-year-olds. *Youth & Society* 36(2): 227–246.
- Rich, E. 2005. Young women, feminist identities and neo-liberalism, *Women's Studies International Forum* 28: 495–508.
- Ringrose, J. 2007. Successful girls? Complicating post-feminist, neoliberal discourses of education achievement and gender equality. *Gender and Education* 19(4): 471–489.
- Rose, N. 2001. The politics of life itself. *Theory, Culture & Society* 18(6): 1–30.
- Rønbeck, K. 2008. Konflikt og forsoning – en evalueringsundersøkelse. Ph.d.-avhandling. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Schrumpf, E. 2007. *Barndomshistorie*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Mona-Iren Hauge
Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS)
Kirkeveien 166
NO-0407 Oslo, Norge
e-post: m.i.hauge@nkvts.unirand.no