



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Å utvikle samfunnsborgere i fremtidens skole

- betydningen av globalisering av sted og stat

—

Eirik Gjessing Lind

Masteroppgave i pedagogikk november 2018



Forord

Takk til alle de elevene jeg har møtt gjennom årene som har hatt problemer i skolen eller har falt ut av den. Dere har utvidet mine perspektiv, og vært viktige bidragsytere i å nyansere min forståelse av både skole og samfunn. Takk til min veileder professor Andrew Kristiansen ved UiT/Norges arktiske universitet som med innsikt har ledet meg frem. Takk til mine tre barn for deres tålmodighet og adspredelse, og spesielt til min Sigrid som aldri mister trua og ser alt jeg mestrer.

Alle har et forhold til skolen. Skolen er den eneste offentlige institusjonen som hele befolkningen har et årelangt, nært og følelsesrikt forhold til. Jeg er intet unntak. Jeg har et sjelsettende forhold til skolen, på både godt og vondt. Skolen har utfordret hele mitt følelsesregister fra engasjement til apati, sinne, sorg og glede. Skolen og jeg har aldri blitt helt ferdige med hverandre. Derfor vender jeg stadig tilbake til den for å lære mer. Bevisstheten om dette elsk-hat forholdet pirrer min nysgjerrighet og ønsket om å forstå mer har vokst seg større og kulminerer nå med denne teksten. Denne masteroppgaven handler om skolen, individet og fremtidens samfunn.

Eirik Gjessing Lind

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven handler om vår forståelse av globaliseringsprosessene, og hvordan denne forståelsen får betydning for hvordan skolen bør utvikles for å utdanne ansvarlige samfunnsborgere for fremtiden.

Analysens utgangspunkt er de to utredningene *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, 2015) og *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, 2014) og Stortingsmeldingen 28 (2015-2016), Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Utredningenes mandat var å komme med forslag til kompetanser som er viktige for elevene i et 20–30 årsperspektiv, med basis i de samfunnsendringer som nå skjer. Ludvigsen-utvalget finner frem til fire hovedkompetanser og en rekke anbefalinger for å fornye skolen. Analysen ser Ludvigsen-utvalgets forståelse av samfunnstrekkene og ser på videreføringen i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Denne diskurs- og tekstanalysen tar begrepet *globalisering* i nærmere øyensyn. Analysen undersøker hvordan globaliseringsprosesser har innvirkning på ulike samfunnsnivå. Dette gjøres med teori av samfunnsgeografen Doreen Massey (1997), som har sin utgangsposisjon i stedet, og teori av sosiologen Ulrich Beck (2005) som undersøker hvordan globalisering påvirker nasjonalstaten. De to teoriene utfordrer noen sentrale punkt i den forståelsen Ludvigsen-utvalget legger til grunn for sitt fremtidige samfunn.

Massey (1997) mener at globaliseringsprosessene ikke bare bidrar til likhet og konkurranse, men også bidrar til mangfold og ulikhet. Nasjonalstaten svekkes ved at innenrikspolitikken vedtas i større grad på en internasjonal arena enn tidligere. Dette er sentralt i Becks (2006) forståelse av globaliseringsprosessene. Disse to teoriene tilbyr alternative forståelsesrammer av samfunnsutviklingen og dermed hva som bør vektlegges i fremtidens skole.

Teoriene til D. Massey (1997) og U. Beck (2006) viser at globaliseringsprosesser griper inn i identitetskonstruksjonen ved å påvirke livene vi lever i steder og i nasjoner. Dette er to sentrale nivå i våre samfunn og endringer i disse utfordrer vår forståelse av samfunnet vi er en del av og hvordan vi forstår oss selv som en del av det samme samfunnet. Begge

teoriene understreker behovet for en relasjonell forståelse av den verden vi lever i og de kunnskaper, holdninger og ferdigheter vi erhverves gjennom må gjenspeiles i dette, argumenterer analysen for. Massey (1997, s.316) vektlegger en stedsfølelse som *“inkluderer en bevissthet om sin forbindelse med den mer omfattende verden, som på en positiv måte integrerer det globale og det lokale”*. Beck (2006, s.60) ser for seg et kosmopolitisk ideal som menneskehetens neste utviklingstrinn.

Dette innebærer en erkjennelse av at borgere er dobbelt lokalisert - i betydning av å være en borger i *kosmos* (i verden) og av å være en borger i *polis* (i byen) og i dette ligger det en anerkjennelse av at alle mennesker er forenet i kosmos, og en forståelse av at årsaken til at vi er forskjellige ligger i ulik forankring. Analysen argumenterer for at globaliseringen ikke er en prosess som homogeniserer, men som heller øker mangfold og ulikhet. En slik forståelse ser ulikhet mellom steder på en annen måte enn om ulikhet kommer til uttrykk som en konsekvens av konkurranse, hvor noen er vinnere og andre er tapere.

Hvordan vi forstår samfunnsutviklingen og vår forståelse av hvordan dette påvirker våre liv får konsekvenser for skolens form og innhold og forståelsen avgjøre dermed hvordan skolens samfunnsmandat oppfylles.

Forord	3
Sammendrag	4
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn	8
1.2 Problemstilling	10
1.3 Metodisk tilnærming	10
1.3.1 Identitetskonstruksjon og miljøet	13
1.3.2 Ruralt eller urbant samfunnsperspektiv	13
1.4 Diskurser	14
1.4.1 Diskursanalyse	15
1.4.2 Validitet og reliabilitet	16
1.5 Tekstens oppbygging	17
2. Sammendrag av utredningene	19
2.1 Delutredningen <i>Elevenes læring i fremtidens skole</i>	19
2.2 Hovedutredningen <i>Fremtidens skole</i>	24
2.3 Fag – Fordypelse – Forståelse	27
3. Kunnskap, ferdigheter og holdninger	28
4. Globalisering	32
5. Utvalget	35
6. Globalisering og stedet	37
6.1 Relasjonelle steder	37
6.1.1 Identitetskonstruksjon og stedet	42
6.1.2 Globalisering, sted og identitet	44
6.1.3 Sted som mulighetsrom	46
7. Nasjonalstaten og verdensborgeren	48
7.1 Nasjonalstatens svekkelse	48
7.2 Verdensborgeren	51
7.3 Kompetanse og danning	52
7.4 Demokratisk kompetanse	58
7.4.1 Deliberativt demokrati	61
7.5 Danningens vilkår	62

7.6 Norsk danningsideal	66
8. Veien videre	69
8.1 Nye læreplaner	69
8.2 De tre tverrfaglige temaene	71
8.2.1 Bærekraftig utvikling	72
8.2.2 Menneske og samfunn	73
8.3 Vurderingspraksis	74
8.4 Dybdelæring	76
8.5 Lærerrollen	78
8.6 Haster det?	81
9. Avslutning	84
10. Referanseliste	89

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Skolen er en viktig institusjon og har en sentral plass i det norske samfunn. Det er store forventninger til at skolen makter å gjennomføre det samfunnsoppdraget den er satt til å gjøre. En helt sentral del av skolens arbeid er å gjøre elevene i stand til å bli ansvarlige samfunnsborgere (Opplæringslova, 1998). For å undersøke skolens oppnåelse av oppdraget undersøkes blant annet elevenes læringsutbytte. Program for Internasjonal Student Assessment (PISA-undersøkelsen), nasjonale prøver og karakternivåer er med å kartlegge elevene gjennom skoleløpet. Undersøkelsene søker å måle og sammenligne kunnskapsnivået til elevene både nasjonalt og internasjonalt. Resultatene brukes som en indikasjon på grad av oppnåelse av skolens mandat. Resultatene viser også at norske elever skårer middels godt i basisferdigheter som matematikk, naturfag og lesing (Kjærnsli og Jensen, 2015).

Annen skoleforskning viser at det er store geografiske forskjeller (Steffensen, Ekern, Zachrisen og Kirkebøen, 2017) og at omlag en av tre elever ikke gjennomfører i løpet av de første fem årene etter oppstart i den videregående skole (Frøseth og Markussen, 2009). Gjennomføringsevne kan knyttes opp mot elevenes karakterer som igjen kan relateres til elevenes familiebakgrunn. Hammer og Hyggen (2013) fremholder at utviklingen av kunnskapssamfunnet gjør at formelle kompetanser viktigere og viktigere i det å skaffe seg arbeid. De ser med alvor på at så mange ikke fullfører videregående opplæring, da dette er forbundet med utenforskap og marginalisering. Dermed danner det seg et bilde av en skole som er middels god med lokale forskjeller og at elevens gjennomføring av videregående skole er knyttet opp mot elevens sosioøkonomiske bakgrunn.

Siden vi alle har et forhold til skolen menes det så mangt om den. Et mangfold av ulike meninger gjør behovet for å vite stort, noe som aktualiserer forskning på utdanning. Forskningen forsøker blant annet å fange hva som påvirker læringens flyktige dans gjennom ulike innfallsvinkler og metoder. Forskningen søker å finne faktorer som bidrar og hemmer læring (Illeris, 2006), hvordan ungdomskulturer kan utnyttes som en ressurs (Aagre, 2014), hvordan skolestrukturer påvirker ulike elevroller (Nordahl, 2003), hva som

påvirker elevenes gjennomføringsevne (Markussen, 2011) og hva som er årsaker til frafall (Fauske og Øia, 2010) for å nevne noe. På den måten undersøkes og belyses et mangfold av ulike perspektiv som omhandler elevenes skolehverdag. Dette forskningsarbeidet pågår både nasjonalt og internasjonalt. For å få bedre oversikt over et bredt forskningsfelt velger politikerne noen ganger å nedsette politisk uavhengige utvalg til å utarbeide rapporter som kalles Norges offentlige utredninger (NOU).

Utredningsarbeidet danner et kunnskapsgrunnlag som sammenfatter, betoner og utelukker ulik forskning og gjennom sine prioriteringer og perspektiv inngår rapportene selv i den nasjonale skoleforskningen. I kraft av å være nedsatt av politikere til å se på spesifikke problemstillinger kan utredningene få direkte innflytelse på politiske vedtak i neste omgang.

I 2013 ble et utvalg nedsatt for å se nærmere på behovet for å endre skolen slik at den løser sitt samfunnsoppdrag også i fremtiden. Sentralt i utredningens mandat var å se på hvilke fremtidskompetanser elevene bør besitte for å være best mulig rustet for fremtidens jobbmarked og hvordan skolen skulle gi elevene mulighet til å bli ansvarlig samfunnsborgere i et 20–30 års perspektiv. Den Norges offentlige utredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, 2015) med delutredningen *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, 2014) hvor Svein Ludvigsen var utvalgsleder ble ferdigstilt i henholdsvis 2015 og 2014. De to rapportene vil her bli omtalt som Ludvigsen-utvalget, med årstall for å skille mellom de.

Siden *Fremtidens skole* (NOU 2015:7, 2015) inneholder utvalgets endelige konklusjoner vil denne analysen hovedsakelig forholde seg til dét arbeidet. Den utredningen kommer med tiltak og anbefalinger som søker å utvikle skolen for å møte de behov som utvalget ser for seg vil være gjeldende i vårt fremtidige samfunn. På den måten skal skolen bidra til opprettholdelsen av Norges økonomi, som igjen sikrer velferdsstaten, og skolen skal være med å sikre elevenes mulighet til å realisere seg selv (NOU 2015:8, 2015). Året etter kom Stortingsmelding 28 Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016) og denne viderefører i stor grad det arbeidet Ludvigsen-utvalget (2015) har gjort. Analysen vil trekke inn denne meldingen og se på de perspektiv som kommer til uttrykk i den.

1.2 Problemstilling

Utredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, 2015) finner frem til hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige samfunnsborgere (NOU, 2015:8, 2015 s. 8). Denne analysen undersøker videre hva slags egenskaper som er viktige for å bli ansvarlige samfunnsborgere i et samfunn hvor globaliseringsprosesser styrer utviklingen. Dette leder til analysens problemstilling:

Hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter vil være viktige for elevene som samfunnsborgere i et globalisert sted i en globalisert stat?

Forskningsspørsmålene:

- 1. Hvordan påvirkes stedet vi bor av globaliseringsprosessene, og hvilken betydning får dette for vår forståelse av oss selv?**
- 2. Hvordan påvirker globaliseringsprosessene nasjonalstaten, og hvilken betydning får dette for utviklingen av samfunnsborgere?**
- 3. Hvordan blir synet på samfunnsutvikling og utvikling av elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger videreført i Stortingsmelding 28: Fag - Fordypning - Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (2016)?**

I sitt arbeid trekker Ludvigsen-utvalget frem åtte utviklingstrekk som bidrar til endringer av dagens samfunn og som dermed blir viktige for fremtidens skole. Sentralt i denne analysen står begrepet globalisering. Globalisering kan betegnes som en prosess som virker inn på sosial praksis. Bakgrunnen for å vektlegge globaliseringsprosesser i denne problemstillingen er en forståelse av at begrepet kan romme flere ulike perspektiv og det er et begrep som har en kompleks struktur hvor meningsinnholdet spenner vidt.

1.3 Metodisk tilnærming

Problemstillingen besvares ved å se nærmere på hvordan globalisering er en pådriver i samfunnsendringen på et stedlig nivå og på et nasjonalt nivå. Ved å presentere to teorier som belyser hvordan globaliseringen påvirker de to samfunnsnivåene, og hvordan dette påvirker oss som samfunnsborgere, skal dette også ses opp mot de anbefalinger

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, 2015) og Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) kommer med. Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger bør skolen legge til rette for, slik at elevene kan bli samfunnsborgere i fremtidssamfunnet. Et fyldig sammendrag av utvalgets arbeid vil bli presentert senere, men først presenteres metodisk tilnærming og tekstens oppbygging.

Analysen bruker de to NOU-rapportene *Fremtidens skole* (2015:8, 2015) og *Elevenes læring i fremtidens skole* (2014:7, 2014) samt Stortingsmelding 28: Fag - Fordypning - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (2016). Disse utgjør analysens datagrunnlag og det gjøres en dokumentanalyse. De to utredningene og Stortingsmeldingen består av totalt 330 sider. Det er en utfordrende oppgave å begi seg inn på en helhetlig og dekkende analyse av hele utredningsarbeidet.

Analysen tar utgangspunkt i det ene av tre hovedspørsmål utredningen søker å besvare. Utvalgets ene spørsmål som ligger tettest opp til analysens problemstilling er:

Hvilke kompetanser vil være viktige for elevene i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige samfunnsborgere? (s. 8)

Ludvigsen-utvalget vektlegger at samfunn blir mer og mer knyttet sammen med hverandre og at denne utviklingen vil vedvare. Med min problemstilling har jeg valgt å gjøre meg uavhengig av kompetansebegrepet, og dette gjør jeg for fordi kompetansebegrepet er et begrep som det er diskusjon rundt, noe som vil bli belyst senere. Problemstillingen undersøkes ved å se på hvordan globaliseringsprosesser påvirker to ulike samfunnsnivå; sted og stat. Ved å undersøke hvordan disse prosessene griper inn på de to nivåene påvirker oss som samfunnsborgere. Teori som viser at det er en tett sammenkobling mellom identitetsutvikling og omgivelsene blir presentert og dette gjør at endringer i individets omgivelser bør få konsekvenser for hvordan skolen innrettes.

Problemstillingen undersøkes med hjelp av stedsteori utviklet av samfunnsgeografen Doreen Massey (1997), mens det statlige nivået undersøkes med teori utviklet av sosiologen Ulrich Beck (2006). Massey (1997) ser nærmere på hvordan individet lever i

en tid-rom kompresjon som forandrer stedene og dermed individene. Teori av Beck (2006) tar til orde for at nasjonalstaten svekkes. Disse to teoriene brukes til å drøfte Ludvigsen-utvalget sitt arbeid.

Begrepene samfunn og utdanning er komplekse og den forståelse som legges til grunn i begrepene får betydning for hvordan problemstillingen besvares. Når det gjelder begrepet utdanning henter Skinningsrud (2014) teori fra Margareth Archer som lager et analytisk skille mellom utdanning som et system og hvordan utdanning oppleves for aktørene i utdanningssystemet. Det samme analytiske skillet kan en også gjøre for begrepet samfunn. Det analytiske skillet gjør oss i stand til å differensiere mellom hvordan systemene er konstruert og vår kunnskap om systemene på den ene siden og hvordan systemene utnyttes og oppleves av ulike aktører i systemene på den andre.

Ser vi nærmere på utdanningsbegrepet kan vi kalle det første for utdanningssystemets ontologi, og den andre for utdanningens epistemologi. Ett eksempel kan være sammenhengen mellom frafall i videregående opplæring og elevenes sosiale bakgrunn. Systemets ontologi er bygget opp rundt at alle elever skal ha lik rett og mulighet for å ta videregående utdanning, men som eksemplet viser utnytter ulike elevgrupper denne muligheten ulikt, og da snakker vi om systemets epistemologi. Denne uheldige sammenhengen illustrerer forskjellen mellom systemets ontologi og systemets epistemologi.

Det er viktig å være oppmerksom på at denne sammenhengen skyldes *primært* strukturer i systemet som favoriserer noen grupper av elever. *Primært* vektlegges for å understreke at individet ikke er determinert av strukturene som finnes i systemet, men har fri vilje. Analysen søker å utvikle utdanningssystemet slik at uheldige strukturer i systemet minimeres. I et endringsarbeid, som Ludvigsen-utvalget representerer, har en mulighet til å rette opp i uheldige effekter av dagens system. At skolesystemet er i størst mulig grad rettferdig, er et viktig element i min motivasjon for å undersøke denne problemstillingen. Å etterstrebe en rettferdig skole mener jeg er en forutsetning for et demokratisk samfunn. En rettferdig skole vil legge til rette for realisering av elevenes potensiale, uavhengig av elevens for eksempel sosio-økonomiske bakgrunn, oppvekststed eller kjønn.

Gjennom møter med elever som står i fare for å falle ut av skolen, og gjennom studier, har jeg beveget meg fra en individfokuset problemforståelse over i en mer sosialkonstruktivistisk forståelse. Denne forståelsen representerer en grunnantakelse som legger føringer for hva jeg undersøker, for hvordan jeg undersøker problemstillingen, og for de drøftinger jeg gjør.

1.3.1 Identitetskonstruksjon og miljøet

For å kunne svare på problemstillingen undersøker jeg hvordan individets omgivelser har betydning for identitetskonstruksjon og læring. Denne koblingen er ikke ny, og vi finner dette perspektivet igjen i vitenskaper som sosial psykologi, pedagogikk og sosiologi. I den utviklingsøkologiske modellen til psykolog Urie Bronfenbrenner er samspillet mellom barnet og omgivelsene sentral (Bø, 2012). Omgivelsene deles inn i fire ulike nivå; mikro-, meso-, ekso- og makronivå. Tanken er at individet i sine unge år påvirkes i størst grad på mikronivået og når det blir eldre “beveger” det seg utover og påvirkes direkte og indirekte av stadig flere nivå (Bø, 2012). Samspillet mellom “jeget” og miljøet er også et sentralt element innen sosial-psykologien fremført av for eksempel Georg Herbert Mead. (Mead, 1967). Innenfor pedagogikken og en sosiokulturell læringsteori har Lev Vygotskjis betoning av de sosiale og kulturelle rammer vært viktig (Aagre, 2014), mens John Dewey vektla individets opplevelse av hvordan egne handlinger påvirker omgivelsene og hvordan disse opplevelsene styrer nye handlinger i neste omgang (Godfrey-Smith, 2013, Løvlie, 2013). Innen sosiologien vektlegges, som hos Pierre Bourdieu (1996) og Ulrich Beck (2005), hvordan maktstrukturer i samfunnet påvirker vår selvoppfatning og dernest hvordan dette påvirker våre handlingsvalg. Sosiologen Antony Giddens derimot fokuserer på at slike strukturer er bygget ned i dagens samfunn og at enkeltmennesket i stor grad står fritt til å velge sine egne livsbaner (Aakvaag, 2008). Det som vil stå sentralt i denne analysen er at det eksisterer en gjensidighet mellom individet og omgivelsene. Denne gjensidigheten påvirker identitetsdannelsen og får betydning for hvordan vi kan forstå samfunnsutviklings virkning på individet.

1.3.2 Ruralt eller urbant samfunnsperspektiv

Unn-Doris Bæck (2016) og Hargreaves, Kvalsund og Galton (2009) viser at skolens lokalisering har betydning for elevenes læringsutbytte. Deres utgangspunkt er å undersøke samspillet mellom skolen og rurale steder, og de bemerker at rurale steder ofte

underlegges andre og mer kritiske endringer enn urbane steder. Steffensen, Ekern, Zachrisen og Kirkebøen (2017) viser at det er stor variasjon i læringsresultater mellom skoler uavhengig av lokalisering. Denne analysen legger til grunn en antakelse om at alle steder, urbane så vel som rurale påvirkes av globaliseringsprosessene og det er verdt å undersøke hvordan disse prosessene kan påvirke steder på en mer generell basis.

1.4 Diskurser

Valget av en diskursanalytisk metode er knyttet opp til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Neumann (2001) definerer diskurser 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. (s.18)

Sentralt her er at diskurser gir rammer for hva som anses som naturlig og mulig, og er på den måten virkelighetskonstituerende. Dermed skaper diskurser rammer for hvordan aktører handler, og dette kan virke tilbake på diskursen og være med å forme den (Jørgensen og Philips, 1999). På denne måten kan vi si at diskursen er med å forme virkeligheten, og at virkeligheten til en viss grad blir sosialt konstruert. Men å konkludere med det ikke finnes en objektiv virkelighet er en feilslutning og et uttrykk for klassisk relativisme (Skrede, 2017, s.77). “En styrke ved sosialkonstruktivismen er at den kan rokke ved hevdvunne oppfatninger og vise at ingenting er hugget i stein (Skrede, 2017, s.77)” og han fremhever at språket har fått en betydelig plass i dagens samfunn ved at samfunnsutviklingen har beveget seg fra å være et industri- til å bli et kunnskapssamfunn.

I en slik situasjon blir det sentralt å undersøke ulike maktforhold som ligger i språket. Siden det er knyttet mulige handlinger til de ulike diskurser eksisterer det en underliggende maktkamp mellom diskursene innenfor en gitt diskursorden. Makten til diskursene ligger i at de organiserer verden rundt oss og de skaper orden i vår virkelighetsoppfatning samtidig som de da begrenser våre mulighetsrom (Skrede, 2017).

1.4.1 Diskursanalyse

Denne analysen baserer seg på Basil Bernstein og Norman Fairclough sin diskursanalyse. Basil Bernstein (2001) undersøker den pedagogiske diskurs som for eksempel styrer relasjonen mellom lærer og elev. Den pedagogiske diskursen består av en undervisningsdiskurs og en regulativ diskurs. Han fremholder at det er den regulative diskursen som dominerer, da den er moralsk styrende og skaper sosial orden, relasjoner og identiteter (Kristiansen, 2007, s.37). Bernsteins arbeid med å differensiere mellom ulike kunnskapssyn står sentralt i denne diskursanalysen. Ved å differensiere kunnskapssyn tydeliggjøres hvordan kunnskap har ulike kvaliteter og bruksområder, og i skolen er det et vitenskapelig kunnskapssyn som dominerer. Dette vil bli drøftet nærmere i Kapittel 3. Faircloughs arbeid vektlegger behovet for å undersøke tekster for å kartlegge forholdet mellom samfunn og diskurs. Kjernen i kritisk diskursanalyse er å avdekke hvordan ulike diskurser opprettholder maktforhold i samfunnet, og å undersøke sammenhenger i hvordan samfunnet, språket og diskurser påvirker hverandre. Fairclough mener at det ikke er nok å bare avdekke slike sammenhenger, men at kritisk diskursanalyse bør komme til veie med løsninger som bøter på problemene som avdekkes (Skrede, 2017). I så måte er kritisk diskursanalyse normativ.

Med diskursanalytisk perspektiv er det viktig å være bevisst de diskurser utredningen bygger på. Hvordan en forstår og forklarer ulike samfunnsendringer inngår i ulike forståelsesrammer. Og de er ikke kun fortellinger og beskrivelser av hvordan verden egentlig *er*, men representerer også ideer og fortolkninger av virkeligheten. Fortolkningene er med å legitimere hvilke tankesett og handlinger som er *riktig* utfra ulike diskursive ståsteder. Og de ulike diskursive ståsted er med på å velge ut, overdrive, underkommunisere eller tingliggjøre (reifikasjon) prosesser i samfunnet (Skrede, 2017, s.129). Globaliseringsbegrepet er et eksempel i så måte. Innenfor hvilken forståelsesramme globaliseringsprosesser påvirker stedet, nasjonalstaten, skolen eller individene avhenger av det diskursive ståsted man inntar. Dermed kan ulike perspektiv og forståelser rettferdiggjøre handlinger utfra det ståstedet man har. Med tingliggjøring av globaliseringsprosessen, menes at begrepet går fra å være en beskrivelse til å bli en forklaring på observert fenomen (Svartdal, 2012). Dette kan være uheldig da tingliggjøringen er med å skjule at globaliseringen er en villet prosess, og et resultat av en kjede av en rekke valg. Analysen undersøker hvordan ulike perspektiv og teori av

globaliseringsprosessene kan være med å endre hvilke tiltak som bør gjøres i skolen for å utvikle elevene til å bli samfunnsborgere.

Siden Ludvigsen-utvalget undersøker hvordan skolen kan utvikles i takt med samfunnet, ønsker jeg å undersøke hva slags forståelse Ludvigsen-utvalget legger til grunn for de forandringer de er nedsatt til å undersøke. Diskursanalysen søker å belyse utvalgets forståelse av globaliseringsbegrepet og se dette i sammenheng med to andre samfunnsteorier som befatter seg med globalisering. På den måten ønsker diskursanalysen å avdekke Ludvigsen-utvalgets forståelse av begrepet, og undersøke hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er viktige for elevene. Innen en diskursanalytisk tradisjon forstås endringer innen ulike samfunnsfelt som et resultat av ulike interesser, ideologier og maktreasjoner og ved å undersøke skriftlige kilder kan slike forhold avdekkes (Fairclough i Skrede, 2017, s.21). Analysen har et normativt utgangspunkt ved at den undersøker gitte samfunnsforhold ut fra et ønske om å utvikle en mer rettferdig skole, og da spesielt i betydningen en skole for alle. I et samfunn som i stadig større grad blir globalisert, må utviklingen av et rettferdig samfunn innebære et behov for en rettferdig verden, siden det virker vanskelig å argumentere for et rettferdig samfunn i en globalisert *urettferdig* verden.

1.4.2 Validitet og reliabilitet

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, 2015 og NOU 2014:7, 2014) ble offentlig nedsatt av Stoltenberg 2-regjeringen i 2013, og har fungert som et beslutningsgrunnlag for Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er knyttet en rekke krav til utarbeidelsen av slike utredninger med hensyn til blant annet åpenhet og høringer, men hvordan utvalget sorterer og prioriterer ulike perspektiv og innspill er skjult for leseren. For å øke analysens validitet hadde det vært fordelaktig å undersøke flere utredninger og stortingsmeldinger som behandler den samme tematikken. Dette kunne gitt et klarere bilde om de slutninger jeg gjør er gyldige utover utvalgets arbeid. Dette er i liten grad gjort, gitt oppgavens omfang. Derfor må en være forsiktig med å generalisere ut fra de slutninger som her gjøres. Det er viktig å være bevisst at det ikke finnes en nøytral forskerposisjon en kan observere empiri fra. I utformingen av selve problemstillingen legges allerede mange føringer for hvordan analysen kan gjennomføres. Hva som blir relevant i analysen avhenger dermed av forskerens fokusområde, noe som påvirkes av

sosiale, økonomiske og politiske forhold og hvordan forskeren er plassert i forhold til disse (Skrede, 2017).

Det er viktig at mine fortolkninger av Ludvigsen-utvalgets rapporter forankres i argumenter som sannsynliggjør at mine oppfatninger er gyldige. Dette i tråd med de krav Opdal (2008) setter til viten (nærmere beskrevet i kapittel 3), og dette utfordrer meg til å være transparent og at jeg underbygger mine påstander. Jeg vil forsøke å være transparent i min argumentasjon ved å lage fyldige referat (så objektivt som mulig) av de to utredningene (NOU 2014:7, 2014 og NOU 2015:8) som inngår i Ludvigsen-utvalget sitt arbeid og Stortingsmeldingen 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016), og jeg bruker sitater slik at leseren får innblikk i utgangspunktet for mine fortolkninger. Bruk av referat og sitater er dessverre ikke problemfritt siden jeg står i fare for å plukke ut *godbitene* og tone ned det som ikke passer like godt inn i min fortolkning. En mer inngående redegjørelse av kunnskapsbegrepet gjøres i Kapittel 3.

1.5 Tekstens oppbygging

Kapittel 1 tar for seg bakgrunn for forskningstema, problemstilling og forskningsspørsmålet presenteres. I den metodiske tilnærmingen redegjøres det for hvordan problemstillingen skal besvares. Noen sentrale perspektiv mellom identitetskonstruksjon og miljøet blir belyst og forholdet mellom en rural og en urban tilnærming til problemstillingen avklares. Hovedpunkter i diskurs og diskursanalyse blir trukket frem, samt validitet og reliabilitet drøftes kort. Et fyldig sammendrag av utredningene *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, 2015) og *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, 2014) og *Fag – Fordypelse – Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016) blir presentert i Kapittel 2. Meningsinnholdet i begrepene kunnskap, ferdigheter og holdninger blir skissert i Kapittel 3, mens Kapittel 4 inneholder en redegjøring og nyansering av globaliseringsbegrepet.

Analysens hoveddel starter med å se nærmere på Ludvigsen-utvalgets sammensetning i Kapittel 5. Doreen Masseys (1997) relasjonelle stedsforståelse blir presentert og analysert i forhold til Ludvigsen-utvalget sitt arbeid. Dette gjøres i Kapittel 6, hvor hovedfokuset ligger på relasjonen mellom globaliseringsprosessene og identitet. I Kapittel 7 undersøkes hvilke konsekvenser som følger av at nasjonalstaten svekkes og hvordan skolen bør

innrettes i forhold til dette. Gjennom presentasjonen av Ulrich Beck (2005) sin forståelse hvor utvikling av kosmopolitter er viktig, blir det nødvendig å se nærmere på forholdet mellom begrepene danning og kompetanse. Danningens vanskelige vilkår blir drøftet utfra grunnleggende verdier i vår tid og avslutningsvis trekkes frem en norsk latent danningstradisjon som har potensiale til å fylle et eventuelt offentlig dannelsideal. I Kapittel 8 trekkes det frem noen hovedlinjer i de skillelinjer som har blitt avdekket i analysen, og noen tanker rundt videre analyser av tematikken blir løftet.

2. Sammendrag av utredningene

Bakgrunnen for Ludvigsen-utvalgets arbeid blir definert i St.meld.20 *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. I den slås det fast at “*Kunnskapsdepartementet stiller større krav til kompetanse enn noen gang før. Hvilke kompetanser som vil bli etterspurt 20–30 år fram i tid er det lite sikker kunnskap om*” (Kunnskapsdepartementet, 2013 s.13). Denne Stortingsmeldingen beslutter derfor at et utvalg ble nedsatt for å analysere hvilke behov det vil bli i fremtiden. Ludvigsen-utvalgets mandat var “å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.67). Utredningsarbeidet ble delt i to, hvorav den første utredningen kom i 2014 under navnet *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7, 2014) og hovedutredningen *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015) kom året etter. Delutredningen fungerer, som utredningens undertittel antyder, et kunnskapsgrunnlag for hovedutredningens konklusjoner. Under følger et sammendrag av de to utredningene som ble overlevert Kunnskapsdepartementet. Dette er så langt det er mulig ikke en tolkning av hva jeg mener utvalgets arbeid handler om, men et sammendrag basert på de to utredningene slik de foreligger. Dog har jeg valgt å trekke frem hovedelementer som jeg finner særlig relevant for problemstillingen som her skal besvares.

2.1 Delutredningen *Elevenes læring i fremtidens skole*

For å kunne svare på disse hovedspørsmålene sammenfatter delutredningen *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, 2014) aktuell forskning om skolen.

Delutredningen beskriver forutsetningene for læring hvor sammenhengen mellom elevers sosiale og emosjonelle kompetanser og læringsmiljøet som viktig. Disse forutsetningene påvirker i neste omgang elevenes skolerestater. For å fremme elevers læring må skolen legge til rette for dybdelæring, progresjon og læringsfremmende vurderingsmetoder. Dette er utfordrende områder som vil kreve mye av lærere, kollegiet, skoleledelse og skoleeiere.

Videre peker utvalget på innføringen av Kunnskapsløftet, nasjonalt vurderingssystem og deltakelse på internasjonale studier har bidratt til kunnskap om elevenes læringsresultater.

Resultatene viser at jenter får bedre resultater enn guttene og elever som har foreldre med høy utdanning får bedre resultater enn de med lavt utdannede foreldre. I den sammenheng påpeker utvalget at disse faktorene ikke forklarer mer enn 30 % av variasjonen av læringsresultater. Det er heller ikke påvist noen kausal effekt mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes læringsresultater, så utvalget slår fast at det er stor variasjon innad i grupper av elever. Når det gjelder læringsresultater mellom fylker viser utredningen til at fylkene Oslo, Akershus og Sogn og Fjordane har bedre resultater enn landsgjennomsnittet, mens de tre nordligste fylkene skårer dårligere enn snittet. For de nordligste fylkene er det stor variasjon i resultatene mellom skoler. Forskjellene mellom fylkene blir mindre når resultatene blir korrigert for foreldrenes utdanningsnivå. Utredningen peker på undersøkelser som viser at det er en sammenheng mellom resultatene på nasjonale prøver og elevenes bosted sett i sammenheng med grad av sentralitet, noe som betyr at jo nærmere bysentra elevene bor jo bedre resultater oppnår de. Ludvigsen-utvalget viser til at det er større variasjon innad på skoler enn mellom skoler, og utvalget peker på sammenhengen mellom læringsmiljøet og læringsresultatene ved hver enkelt skole som viktig. Av dette følger at skolers arbeid med godt læringsmiljø blir sentralt og dette arbeidet kan bidra like mye som foreldrenes utdanningsnivå. Ludvigsen-utvalget påpeker at dette illustrerer at det er flere faktorer som samvirker og bidrar til elevers læringsresultater.

Rapporten peker på at de aller fleste elever som går ut av ungdomsskolen starter på videregående opplæring og at antallet som består denne utdanningen i løpet av 5 år ligger stabilt mellom 71–74%. Generelt er det flere jenter enn gutter som gjennomfører videregående opplæring. Blant de elever som starter på yrkesfaglig utdanning er andelen som fullfører i løpet av fem år i overkant 60% og dårligst gjennomføringsevne finner vi i de tre nordligste fylkene. Forskning har helt siden 70-tallet og frem til i dag vist at det er en betydelig sammenheng mellom elevers læringsresultater og deres sosiale bakgrunn. Dette skjer til tross for store samfunnsendringer i samme periode. Utredningen påpeker at nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser i stor grad ser på elevene faglige kompetanser og i liten grad elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser. De sosiale og emosjonelle kompetansene er sentrale i skolens arbeid, men man mangler kunnskap om disse kompetansene. Delutredningen viser til at mange av kompetansene som er beskrevet i Prinsipper for opplæringen og i Læreplanens generelle del er i liten grad direkte knyttet opp mot læringsarbeidet i fagene. Utvalget understreker bredden av sin forståelse

av kompetansebegrepet som “omfatter både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevens læring” (NOU 2014:7, 2014 s.66). Videre ser delutredningen på de ulike fagenes læreplaner og utvalget mener at mange av fagene er for omfangsrike og at det er stofftrengsel, noe som utfordrer blant annet utvalgets ønske om dybdelæring.

Ludvigsen-utvalget viser til evalueringer av Kunnskapsløftet som trekker frem at det i for liten grad er samarbeid i lærerkollegiet til å ha fokus på progresjon, noe utvalget fremholder som viktig. En tydeligere definert progresjon vil også spille positivt inn på lærerens vurderingspraksis og i denne sammenhengen ser utvalget på læreplanene som gode styringsverktøy. Vurderingsregimet som uttrykkes i læreplanene vil påvirke hvordan lærerne arbeider med fagene og derfor må utarbeidelsen av nye læreplaner se at vurdering, innhold og undervisning er tett knyttet sammen for på den måten sikre en best mulig kvalitet i skolen. Dette er krevende og utredningen peker også på hvordan nye læreplaner kan implementeres etter intensjonen og resulterer i endret praksis blant lærerne. Utvalget legger opp til en gjennomarbeidet implementerings arbeid som involverer en rekke aktører.

Mandatet til Ludvigsen-utvalget er at kunnskapssamfunnet stiller større krav til kompetanser enn tidligere. Utredningen peker på utviklingstrekk i vår tid som driver frem samfunnsendring. I tillegg til kunnskapssamfunnet vektlegger utvalget begrepene globalisering, individualisering, arbeidsliv, teknologi, demokrati og deltakelse, demografi og mangfold og miljø for å beskrive de prosesser som bidrar til samfunnsendringer. Siden denne analysen skal vie disse begrepene oppmerksomhet, kommer det her en nærmere beskrivelse av disse begrepene fremført av Ludvigsen-utvalget.

- Kunnskapssamfunnet: “I kunnskapssamfunnet er menneskene selv den viktigste innsatsfaktoren i arbeidslivet” (NOU 2014:7, 2014 s.112). For å legge grunnlaget for fremtidens velferd og produktivitet, samt individets mulighet til selvrealisering er det viktig å investere i menneskers kunnskap og kompetanse fremholder utredningen. Kunnskapsutvikling skjer hurtig og utvalget vektlegger at dette øker kravet om at menneskene, skolen, samfunnet og arbeidslivet er kontinuerlig i endring.

- Globalisering: “Norsk verdiskapning og velferd er avhengig av omfattende økonomisk, kulturelt og politisk samvirke, regionalt og globalt” (NOU 2014:7, 2014 s.112). Delutredningen skriver at det finnes forskjellige områder globalisering skjer på. Det legges vekt på at det økonomiske området er særlig viktig da Norge har en liten, åpen økonomi med høyt lønns-, skatte- og kostnadsnivå. Denne situasjonen påkaller et behov for en befolkning med kunnskap og kompetanse, og på den måten vil Norge beholde sin konkurransevne. Utredningen viser også til at land som Kina, India og Russland får større og større økonomier noe som vil medføre en dreining i hvilke land som vil være toneangivende i tiden fremover.
- Individualisering: “En følge av individualiseringen for enkeltindividet er at «individet» er noe den enkelte i større grad må konstruere på egenhånd” (NOU 2014:7, 2014 s.112). Utredningen spør om samfunns verdier som samhold, likhet, likeverd og solidaritet er truet og spør i den anledning om det er et større behov for å inkludere verdier og holdninger inn i et bredt kompetansebegrep i skolen enn tidligere.
- Arbeidsliv: “Mer effektiv bruk av arbeidskraft og kapital ser ut til å bli den viktigste kilden til velstand og velferd over tid” (NOU 2014:7, 2014 s.112). Statistisk sentralbyrå (SSB) sine beregninger trekkes i denne anledningen frem. Byråets undersøkelser viser at det vil være for få mennesker med yrkesfaglig kompetanse grunnet for lav gjennomføringsgrad. Behovet for mennesker med høyere utdanning vil være økende, men dette vil bli dekket av at flere unge tar høyere utdanning. Samtidig pekes det å på at SSB mener det vil bli et mindre arbeidsmarked for ufaglært arbeidskraft.
- Teknologi: “Verdiskapning i et høykostland som Norge vil handle om kunnskap, kompetanse og teknologiutvikling” (NOU 2014:7, 2014 s.113). IKT er et felt som har hatt stor betydning for samfunnet på områder som kommunikasjon, samarbeid og sosial samhandling. Dette feltet er i rivende utvikling. Det endrer seg hurtig og griper inn i de fleste samfunnsområder og behovet for en skole som er deltakende og driver kontinuerlig endringsarbeid blir sentral. Ny teknologi vil medføre at en del jobber vi kjenner i dag blir overflødige grunnet automatisering.

- Demokrati og deltakelse: “Demokratisk kompetanse fremheves som viktig, spesielt i lys av utviklingstrekkene globalisering, individualisering og økt mangfold” (NOU 2014:7, 2014 s.113). Som dette sitatet viser, vektlegger utvalget at demokrati- og deltakelseskompetanse kan fungere som en motvekt mot andre samfunnsendringer. De fremholder at det er viktig at et stort mangfold av befolkningen støtter opp om demokratiet og dermed gir det legitimitet. Utvalget peker på at demokrati og deltakelse ikke bare er å stemme ved valg, men også ved å være aktiv gjennom forenings- og organisasjonsliv samt å være deltakende i aktuelle samfunnsspørsmål.
- Demografi og mangfold: “Urbanisering handler ikke bare om sentralisering, men også om relasjoner mellom, og ulike holdninger til, forskjellige levemåter, kulturelle uttrykksformer og typer arbeid” (NOU 2014:7, 2014 s.115). Urbanisering uttrykkes her som en langsom prosess som har og vil fortsette over tid, hvor flere mennesker bor i byer eller i bynære områder. Videre peker utvalget på at befolkningen vokser ved at flere mennesker blir eldre og som konsekvens vil forsørgerbyrden for arbeidsstyrken øke. Dagens migrasjonsmønster vil holde frem og dette vil berike og samtidig utfordre vårt samfunn. Utfordringene ligger i at majoritetens følelser utfordres og at minoritetens perspektiv ikke blir verdsatt.
- Miljø: “Et etisk dilemma i verden i dag er at forventningene til velstandsutvikling vanskelig lar seg forene med en bærekraftig utvikling” (NOU 2014:7, 2014 s.116). Sentralt i ideen om bærekraft er å sikre at fremtidige generasjoner får dekket sine behov, på lik linje som vi forventer å få dekket våre i dag. Utvalget peker på de miljø- og samfunnsutfordringene som vil kunne komme av klimaendringene. Det ventes blant annet 150 millioner klimaflyktninger frem mot 2050 grunnet tørke, utslipp eller andre miljøskader.

Utvalget fremholder at disse samfunnstrekkene ikke er nye, men at de skjer i et hurtigere tempo enn tidligere. Endringene dette forårsaker vil i fremtiden påkalle fokus på fagovergripende kompetanser. Kompetansene som vil være nødvendige for å gjøre elevene i stand til å ta del i morgendagens samfunn. For å få dette til vektlegger

delutredningen i den anledning behovet for å ha gode beskrivelser av kompetansene i læreplanene og behovet for godt implementeringsarbeid av ulike aktører i skolen.

Mandatet til utvalget var å komme med anbefalinger for hvilke kompetanser som viktige for elevene i fremtidens skole. Derfor bestilte utvalget en kartlegging av kompetanser som gjerne innen forsknings- og utredningsfeltet omtales som “21. århundre-kompetanser”. De kompetansene de fant i sin meta-review var blant norsk og internasjonal forskning var:

- Fagkompetanse
- IKT-kompetanse
- Kommunikasjon og samarbeid
- Kreativitet og innovasjon
- Kritisk tenkning og problemløsning
- Metakognisjon og å lære å lære
- Personlig og sosialt ansvar – etisk og emosjonell bevissthet
- Kulturell bevissthet og kompetanse
- Liv og karriere/jobbkompetanse
- Borgerskap – lokalt og globalt (NOU 2014:7, 2014, s.116)

Ludvigsen-utvalget peker på at medborgerskap både i betydningen av et lokalt og et globalt perspektiv bør ses i sammenheng, noe som innebærer et behov for å forstå ulike aktører i samfunnet både internasjonalt og nasjonalt, spesielt viktig er dette sett i lys av globaliseringen.

2.2 Hovedutredningen *Fremtidens skole*

Ludvigsen-utvalgets mandat var å se på hvilke kompetanser dagens unge bør tilegne seg i forhold til å leve i fremtidens samfunn. Utvalget arbeidet med å besvare spørsmålene:

- Hvilke kompetanser vil være viktige for elevene i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige samfunnsborgere?

- Hvilke endringer må gjøres i fagene for at elevene skal utvikle disse kompetansene?
- Hva vil kreves av de ulike aktørene i grunnopplæringen for at fornyede fag skal føre til god læring for elevene?

(NOU 2015:8, 2015, s. 8)

Som svar på det første spørsmålet identifiserer utvalget fire kjernekompetanser, disse er grunnleggende og utredningen ser et behov for å knytte kompetansene til fornyelse av de ulike fagene i skolen. De fire ulike kompetansene er (NOU 2015:8, 2015):

- fagspesifikk kompetanse,
- kompetanse i å lære,
- kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta,
- kompetanse i å utforske og skape (s.8)

Og hver av kjernekompetansene utvikles gjennom arbeid i alle fagene i skolen, og flere andre kompetanser legges til de fire kjernekompetansene (NOU 2015:8, 2015):

Følgende kompetanser knyttes til kompetanseområdene:

- fagspesifikk kompetanse i matematikk, naturfag og teknologi, språk, samfunnsfag og etikkfag og praktiske og estetiske fag,
- metakognisjon og selvregulert læring (å kunne lære),
- lese-, skrive- og muntlig kompetanse, samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse (å kunne kommunisere, samhandle og delta) - kreativitet, innovasjon kritisk tenkning og problemløsning (å kunne utforske og skape)

- dagens grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og muntlighet reformuleres som kompetanser. Regning betegnes som matematisk kompetanse. Digitale ferdigheter knyttes i sterkere grad enn i dag til fagspesifikk kompetanse i fagene, i tillegg til at digitale kompetanse integreres i andre fagovergripende kompetanser. (s.36)

Utvalgets kompetansebegrep rommer både kognitive og praktiske ferdigheter samt emosjonell og sosial læring, og utvikling. Hovedutredningen fremmer et syn om at kompetansene må synliggjøres gjennom fagenes læreplaner og dermed må nye fagplaner utvikles. De nye fagplanene vil kreve nytt innhold og nye måter å organisere fagene på. For at allerede fulle læreplaner ikke skal bli enda trangere, skisserer utvalget et utvidet samarbeid mellom flere fag. Utredningen ønsker at fagfornyelsen tar utgangspunkt i fagområder. Fagene blir delt inn i fire fagområder, som er 1) matematikk, naturfag og teknologi, 2) språkfag, 3) samfunnsfag og etikkfag, 4) praktiske og estetiske fag. Ved å gå igjennom og sammenligne de ulike fagplanene vil det være mulig å finne overlappende mål som kan tas ut, og på den måten finne rom for nye læreplanmål. Videre ser utvalget et behov for tre flerfaglige tema; bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring. Samtidig presiserer utvalget behovet for dybdelæring og progresjon. Dybdelæringen skal utvikle elevenes forståelse innenfor eller på tvers av et/flere fagområder og den vil gi elevene mulighet til å anvende kunnskapen og ferdighetene de har ervervet. En slik betydning er sentral i hvordan utredningen forstår kompetansebegrepet. Et premiss for at elevene skal kunne ta i bruk kompetansene sine er at det legges til rette for aktiv deltakelse og mulighet for elevene å gjøre valg. Et fokus på dybdelæring kan føre til styrket motivasjon gjennom mestring og gjøre læringsprosessen relevant for eleven. Progresjonen henger tett sammen dybdelæringen og utvalget ønsker tydeligere beskrivelser av forventet progresjon i læreplanene. Slike beskrivelser vil være til hjelp for læreren til kartlegging, planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen, samt i sluttvurderingen av elevers måloppnåelse. Ludvigsen-utvalget skriver (NOU 2015:8, 2015):

Utvalget mener at dersom kompetanseområdene danner utgangspunktet for en fremtidig fornyelse av alle skolens fag, vil det bidra til en bedre sammenheng mellom skolens formålsparagraf og det faglige innholdet i skolen enn slik det er i dag. (s.12)

Utvalget vektlegger at implementeringsarbeidet vil bli krevende og må være langsiktig. Arbeidet må ta hensyn til alle de ulike aktører, kulturer og systemer som eksisterer i skoleverket. Rapporten legger opp til at hovedfokuset i implementeringsarbeidet bør være

på utvikling av lokale læreplaner, undervisning- og vurderingspraksis. veiledningsmateriale og utarbeide støttelitteratur for lærerne.

2.3 Fag – Fordypelse – Forståelse

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 felleskap i samfunnet. Samtidig er skolen med på å forme fremtiden ved å utdanne elever som skal bidra som fremtidige yrkesutøvere og samfunnsborgere. At skolens innhold er relevant for den enkelte og for samfunn og arbeidsliv, er derfor et avgjørende hensyn i en fornyelse. (Meld. St. 28 2015-2016, 2016, s.13)

Ludvigsen-utvalgets arbeid ble avsluttet i juni 2015, i kjølvannet av den ble Stortingsmeldingen 28, Fag - Fordypelse - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016) skrevet. Den tar opp i seg og viderefører de mest sentrale perspektiv fra Ludvigsen-utvalget. Stortingsmeldingen vektlegger dybdelæring, en revidering av fagenes læreplaner med fokus på å fagenes kjerneelementer samt de tre tverrfaglige temaene: Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. I tillegg vektlegger Stortingsmeldingen 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) at dagens Generelle del, Prinsipper for opplæringen og læreplaner i alle fag i større grad skal bidra til et mer helhetlig læreplanverk og bør derfor revideres. Departementet ønsker at skolene skal bruke formålsparagrafen og hele læreplanverket aktivt i hverdagen.

3. Kunnskap, ferdigheter og holdninger

Problemstillingen spør om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger vil være viktige for elevene som samfunnsborgere i et globalisert sted og i en globalisert stat.

Meningsinnholdet i kunnskap, ferdigheter og holdninger vil bli nyansert under.

Paul Martin Opdal (2008) analyserer begrepet kunnskap og trekker frem tre kjennetegn som må være til stede for at hva vi kan kalle det kunnskap. Han skriver:

Kunnskap (viten) om et saksforhold foreligger hvis og bare hvis x^1 ; det gis et sett med påstander som er sanne om dette saksforholdet, og x^2 ; personen P kjenner til, innser og er overbevist om sannhetsverdien av disse påstandene, og x^3 ; de grunner P anfører for sin overbevisning, kan anses som fullgode. De tre kjennetegnene utgjør dermed innholdet i kunnskapsbegrepet, de forteller hva som er nødvendig og til sammen tilstrekkelig for at noe skal kunne gjelde som kunnskap. (s.23)

Basil Bernstein (2001) på sin side vektlegger at det eksisterer forskjeller mellom kunnskaper og han lager et analytisk skille mellom to ulike kunnskapsformer. Den ene formen er kunnskap som er generaliserbar og universell og den kaller han for vitenskapelig eller offisiell kunnskap og denne kunnskapen presenteres som oftest i utdanningssystemet. Denne eksklusive kunnskapsformen kjennetegnes ved at den forvaltes av noen innvidde, som fungerer som portvoktere ved at de har mulighet til å regulere hvem som kan få tilgang til denne. Mens den andre kunnskapsformen kjennetegnes ved å være fragmentert, situert, kontekstavhengig, benyttes i daglige gjøremål og refereres til som hverdagskunnskap.

Bernstein (2001) anfører at de to kunnskapsformene inngår i to ulike diskurser, hvor den vitenskapelige kunnskapen inngår i en vertikal diskurs, mens hverdagskunnskapen inngår i en horisontal diskurs. Andrew Kristiansen (2012) påpeker at det som opprettholder skillet mellom de to ulike kunnskapsformene er etterspørsel og makt og et ønske om sosial utjevning kan utfordre etterspørselen og maktforholdet ved at skillene mellom

kunnskapsformene endres. Dette kan skje ved at den horisontale og vertikale kunnskapsdiskursen likestilles. Det betyr at kunnskap folkeligjøres noe som innebærer en relativisering av kunnskapssynet. I en slik situasjon har enhver kunnskap, analyse, dokumentasjon eller opplysning lik gyldighet. Alternativt kan en oppnå likestilling mellom de to diskursene ved at det som anses som sant blir den kunnskapen flest individer besitter. Endringene av kunnskapssyn som følge av begge to er neppe ønskelig (Kristiansen, 2012).

En siste mulighet er at de uinnvidde tilegner seg kunnskap som verdsettes av de innvidde. En forutsetning for denne kunnskapstilegnelsen er at den skjer under omstendigheter som anerkjennes av de innvidde. Det er på denne måten utdanningssystemet i dag fungerer med en vektlegging på tilpasset opplæring, utfra et ønske om at flere får tilgang til den vitenskapelige kunnskapen. Bernstein (referert i Bø og Hovdenak, 2011) trekker frem at den horisontale kunnskapsdiskursen kan deles i to områder, en individuell kunnskap repertoar og et stedlig kunnskapsreservoar. Bø og Hovdenak (2011) ser en mulighet i å inkludere det stedlige kunnskapsreservoarer og ved å gjøre det kan man:

Tenke seg at undervisningen rekontekstualiserer aktuelle deler av lokalsamfunnets reservoar, og på den måten reflekterer kunnskaper som til en viss grad er lokalt allmenne, gjenkjennende og motiverende for elevene. Dette ser vi ansatser til i vårt materiale der elevene pendler mellom det lokale og det globale i sin kunnskapsutvikling blant annet når det gjelder religionsfaget. (Bø og Hovdenak, 2011 s.223)

Dermed ser de to forskerne for seg en mulighet der en klarer å kombinere den horisontale og vertikale diskursen, noe som kan avhjelpe overgangen fra kontekstavhengig til en uavhengig og generaliserbar kunnskap. På lik linje med Bernstein ser sosiologen Michael Young (2009) kunnskap som et felt som blir styrt av ulike maktinteresser. Han mener ulike kunnskaper kan deles inn i hierarkier og strukturer som avgjør hvilke kunnskaper som får gjennomslagskraft i skolen. I sitt kapittel "What are schools for?" trekker han frem behovet for at pensum i skolen gir elevene det han kaller *powerful knowledge* som han betegner som kunnskap som er kontekst uavhengig, teoretisk, generaliserbar og universell. Slik kunnskap er essensiell, spesielt for elever som ikke har tilgang til slik

kunnskap på hjemmebane. Utfra dette perspektivet er det ikke ønskelig å trekke for stor grad den horisontale diskursen inn i skolens læreplaner. Young (2009) fremhever behovet for elevene å tilegne seg *powerful knowledge*, siden den er nødvendig for å kunne gjøre gode vurderinger av egne og andres handlinger og er sentral i å kunne forstå en kompleks verden.

Bruken av begrepet ferdigheter knyttes gjerne til regning, lesing, skriftlige og muntlige aktiviteter. Ferdighetene er grunnleggende for tilegnelse av kunnskap og holdninger. Ferdighetsbegrepet har en praktisk komponent hvor kunnskapen og holdninger knyttes sammen og omdannes til praktisk handling. Snekkeren har kunnskap om Pytagoras' læresetning og anvender den i sin profesjonsutførelse. Snekkeren tar konsekvensen av tilgjengelig kunnskap og unngår å "handle mot bedre viten". Kristiansen (2012) mener at det samme analytiske skillet Bernstein gjør mellom vitenskapelig og hverdagskunnskap er mulig å gjøre når det gjelder ferdigheter og kompetanser, men:

Kompetanse og ferdighet er alltid kontekstuelle og situerte, men kunnskap, derimot, trenger ikke å være det. Et annet skille er at kompetanse og ferdighet som oftest kan observeres, måles og vurderes. (s.57 og 58)

Kristiansen mener til forskjell fra kunnskap at kompetanse og ferdighet ikke har sannhetsverdi, men har nytteverdi som er knyttet til den konkrete situasjonen de brukes i. Kunnskap på sin side kan være konkret eller abstrakt, objektiv eller subjektiv, uttalt eller ei og har høy grad av kompleksitet, til forskjell fra en ferdighet eller en kompetanse må inneha en eller annen form for kunnskap (Kristiansen, 2012, s.58).

Elevers holdninger til utdanning preges i sterk grad av deres sosiale bakgrunn og elever som opplever at deres holdninger blir bekreftet i skolen kan forsterkes og bidra til deres identitetsutvikling. Holdninger er med å klassifisere både hvordan elevene forstår seg selv og andre og denne oppfatningen kan hemme utviklingen av identitet ved at den legger føringer for hva som oppleves som mulig og umulig (Kristiansen, 2012). Elevenes holdninger utvikles ut fra deres sosiale bakgrunn med bidrag fra skolen og andre samfunnsarenaer. Kristiansen (2012) skriver:

Holdninger i samfunnet skapes og vedlikeholdes altså også andre steder enn i skolen. Det man kan gjøre i utdanningssystemet, er å følge opp og forsterke ønskede utviklingslinjer i samfunnet, slik det skjedde for likestilling mellom kjønnene der utdanningssystemet bidro positivt. (s.60)

Dermed påpeker Kristiansen (2012) at skolen kan være med å forsterke og dempe ulike samfunnstrekk utfra en forståelse av hva som gagnar fellesskapet. Bruk av utviklingsbegrepet sier ikke noe om utviklingen er ønskelig eller ei. Dette i motsetning til fremskrittet, som forlater noe som er dårlig til fordel for noe bedre. I denne sammenhengen hadde det vært ønskelig om Ludvigsen-utvalget i større grad var eksplisitte på hvilken måte deres anbefalinger kan bidra fremskritt og minke sosial urett i dagens skole. Dette er viktig siden utvalget ser behovet for at skolen legger til rette for sosial mobilitet da fremtiden er både kompleks og kunnskapsbasert. Ved å utvikle en skole som maktet dette kunne skolen blitt en arena som tok aktivt eierskap og bidrar til fremskritt i samfunnsutviklingen og fungere som en ressurs i fremtidens kunnskapssamfunn.

4. Globalisering

Vi trenger det sivile samfunnet - familien, lokalsamfunnet, vennekretsen, nettverket, de solidariske båndene på arbeidsplassen, frivilligheten, de spontane gruppene og bevegelsene - ikke for å avvise, men for å komplementere modernitetsprosjektet (Alan Wolfe i Jentoft, 2001, s.15):

Globalisering forstås som en prosess som bidrar til økende kontakt mellom land og kulturer. Dette skjer på samfunnsområder som kultur, politikk og økonomi. Økt samhandling på tvers av tids- og romlige skillelinjer gjøres mulig gjennom ny teknologi, internasjonale politiske avtaler og oppbygging av overnasjonale institusjoner og rammeverk. Konsekvenser av denne samhandlingen er både positive og negative. Globaliseringen kan føre til økt grad av integrering, samhandling og utvikling på tvers av landegrenser for noen, mens andre kan dette bidra til økte sosiale utgifter, utenforskap og større barrierer (Fosshagen, 2016).

Globaliseringsbegrepet er vanskelig å definere og det er uenighet om begrepets innhold. Fosshagen (2016) peker på tre ulike forståelser av begrepet og nevner *hyperglobalister*, *skeptikere* og *transformasjonister*. *Hyperglobalistene* mener utviklingen er udelt positiv, hvor verden nå er et nytt sammenkoblet system. For dem er den globaliserte verden en videreutvikling fra en periode hvor nasjonalstatene var sentrale. *Skeptikerne* påpeker at verden også var sammenkoblet tidligere og dagens endringer ikke er så gjennomgripende som hyperglobalistene hevder. Til forskjell fra *transformasjonistene* som argumenterer for at vi er i en gjennomgripende globaliseringsprosess som er omfattende på en rekke samfunnsområder. For transformasjonistene har verden på mange måter blitt mindre, ved at informasjon fra et vilkårlig sted i verden kan spres til resten av verden i sanntid. Dette gjør at folk verden over får mulighet til å sette seg inn i hvordan mennesker på jorda har det og kan skape sine egne liv uavhengig av stedet de bor.

Den europeiske union (EU), handelsavtaler og internasjonale fotballturneringer kan fungere som eksempler på ulike globaliseringsprosesser. I kjølvannet av internasjonale handelsavtaler har industri blitt flyttet fra Europa til lavkostland. Dette har gjort arbeidsmarked for lavt utdannede i Europa mindre, men også ført til billigere varer. EU

legger til rette for økt handel og tjenesteflyt mellom medlemslandene, noe som har fungert som et stort solidarisk prosjekt. For land som står utenfor EU-samarbeidet, spesielt de fattige, kan unionen ha bidratt til at det er blitt et vanskeligere handels- og tjenesteregime.

På individnivå har nå enhver person med internettilgang mulighet til å følge et hvilket som helst fotballag verden over. Ny teknologi gir mennesker med felles interesser uavhengig av bosted mulighet til å dele erfaringer, synspunkt og fellesskap. Det er i dette mulighetsrommet de aller fleste norske innbyggere befinner seg. Dagens unge har vokst opp med internett og sosiale medier som en naturlig del av livet. Mye av deres sosiale liv brukes på ulike sosiale plattformer hvor informasjon fra hele verden er noen tastetrykk unna. Informasjonen er tilgjengelig for nær sagt alle med god hjelp av transnasjonale teknologikonsern som Google og Facebook.

Ludvigsen-utvalgets utredning peker også på at globalisering ikke er en ny prosess, da den har pågått over lang tid, men de fremhever at prosessene i dag er sterkere, raskere og mer altomfattende enn tidligere (NOU 2015:8, 2015).

At individet i stor grad er frikoblet fra sosial bakgrunn er et syn som i særlig grad har blitt fremmet av sosiologen Anthony Giddens (Aakvaag, 2008). Giddens ser *atskillelsen av tid og rom fra sted* som en av tre grunnleggende trekk ved vår tid, mens *utleiring* og *refleksivitet* er de to neste. Menneskers mulighet til å delta og forme egen utvikling gjøres mulig gjennom ny teknologi. De er frikoblet fra deres geografiske utgangspunkt, hvor teknologien muliggjør en tid-rom kompresjon, hvor betydningen av rom og tid reduseres. Teknologi gjør at vi for eksempel kan fly til verdens ende og tilbake igjen med live-overføringer med de der hjemme i løpet av en oval weekend. Kapitalen kjenner ingen grenser og kan fritt flyttes dit hvor den gir best avkastning.

Det andre trekket Giddens peker på er *utleiring*, som han bruker for å beskrive prosessen hvor sosiale relasjoner ikke lenger skjer kun lokalt, men i økende grad skjer globalt (Aakvaag, 2008). Begrepet eksemplifiseres på følgende måte: I tidligere tider solgte bonden mat på det lokale markedet og hadde kontakt med sine kunder, etterhvert begynte bøndene å selge maten til et nasjonalt marked. Imidlertid er maten i dag blitt en global handelsvare frikoblet fra produksjonssted og kundekontakt, hvor pris er det avgjørende i

forhold til hvor produktet selges. Eksemplet med produksjon og salg av mat som går fra å være en lokal til en global være har skjedd innen en rekke områder og som konsekvens er de sosiale relasjoner mellom produsent og konsument fjernet. Av dette følger at mennesker i stor grad nå forholder seg både til det lokale og det globale på tvers av tid og rom (Aakvaag, 2008, s.261).

Det tredje sentrale begrepet til Giddens brukes til å beskrive den moderne tid refleksivitet. Med det begrepet vektlegger han at både individet og institusjoner kontinuerlig vurderer egen aktivitet i lys av ny kunnskap og ny kunnskap konstrueres kontinuerlig i kunnskapssamfunnet noe som gjør at både individet og institusjoner er avhengige av å holde seg oppdatert og gjøre aktive valg i sine liv. Av denne utviklingen hevder Giddens at individet gis nye muligheter til å skape seg selv uavhengig av bosted, kultur, klasse og kjønn (Aakvaag, 2008). Med utgangspunkt i Giddens ser vi at kompresjon av tid og rom, utleiring og refleksivitet er prosesser som utdyper noen sentrale perspektiv ved globaliseringsbegrepet. Nedenfor vil disse perspektivene nyanseres ved hjelp av relasjonell stedsteori av Doreen Massey (1997) og hvordan nasjonalstaten endres av globaliseringsprosesser fremført av Ulrich Beck (2006).

5. Utvalget

Utredningen Fremtidens skole (NOU 2015:8, 2015) skulle undersøke fremtidens samfunn i et 20-30 års perspektiv. Dermed kan det kanskje være fruktbart å se nærmere på utvalgets sammensetning til å arbeide med dette. Har utvalget den nødvendige fagkunnskap til å undersøke fremtidens samfunn, de prosesser som styrer den og relatere dette til fremtidens skole?

Utvalget bestod av totalt elleve personer. Ved å gjøre et raskt google-søk viser at syv av disse har arbeidet eller arbeider med eller i skolen (professor Sten Ludvigsen, skolesjef Eli Gundersen, rektor Tromod Korpås, rektor Helge Øye, lektor Daniel Sundberg, professor Jens Rasmussen, journalist og tidligere leder for elevorganisasjonen Sigve Indregard). I tillegg var en økonomiprofessor (Mari Rege), en styreleder (Kjersti Kleven), en PhD-student i fysikk og blogger (Sunniva Rose) og en lege og samfunnsdebattant (Bushra Ishaq) medlemmer i utvalget. Store deler av utvalget har dermed god formell kunnskap om utdanningssystemet. Deres fagbakgrunn kommer godt med når det gjelder innsikt i skolens ve og vel, men formell kunnskap i samfunnsvitenskaplige fag ser mangelfull ut. Koblingen og gjensidigheten mellom skole og samfunn er helt sentralt element i utvalgets mandat. Dette burde gjort at utvalget så behov for å trekke inn eksterne fagpersoner til å diskutere hvordan en kan forstå ulike samfunnstrekk og knytte dem opp mot fremtidens samfunn. Personene kunne ha tilført utvalget perspektiv og visjoner om hvor samfunn bør være og dermed hvor skolen bør være for å være i stand til å møte de utfordringer som ventes å komme de neste tiår. På den måten kunne gjensidigheten mellom skole og samfunn blitt belyst konstruktivt.

Utvalgets fokus på skolen, eleven og læringen kommer til uttrykk i de prioriteringer den første utredningen Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag (NOU 2014:7, 2014) har. Først i utredningens siste kapittel, på side 112 av totalt 139 sider vies utviklingstrekkene i samfunnet en plass. Det settes av omlag to sider til å belyse åtte ulike samfunnstrekk som sees som sentrale for utviklingen av skolen. Særnorske samfunnstrekk vektet i liten grad, men utredningen peker på at Norge er et høykostandsland med behov for teknologisk nyvinning for å beholde konkurransekraft. I resten av kapittelet rettes blikket mot internasjonal forskning som fokuserer på det å gi elevene riktige typer kompetanser for det 21. århundre.

Utvalgets anbefalinger for fremtidens skole fundamenteres dermed i vestlig utdanningsforskning med utgangspunkt i kompetansebegrepet. Spørsmålet om utvalget på denne måten mister viktige perspektiv i å se sammenhengen mellom skole og samfunn blir presserende. Eller er samfunn determinert av utviklingen som finner sted at dagens ulikheter vil fordufte i fremtiden?

Videre skal vi se nærmere på to teorier som ser nærmere på hvordan globaliseringsprosessene er med å endre samfunnet vi lever i. Den første teorien vier det lokale og det stedlige oppmerksomhet, mens den andre fokuserer på nasjonalstatens endrede maktposisjon grunnet internasjonalisering av politikken.

6. Globalisering og stedet

Ludvigsen-utvalgets arbeid var å se på hva slags samfunn skolen skal bli en del av og hva som vil være viktig for eleven å tilegne seg av kunnskap, ferdigheter og holdninger i et slikt samfunn. Den forforståelsen til hvordan fremtidens samfunn vil se ut styres i stor grad av de med definisjonsmakt i dag. De har mulighet til å forme nåtiden slik at fremtiden skapes i deres bilde. Spesielt blir det her når denne makten kan brukes på å forme morgendagens borgere, som igjen vil være med å fullbyrde den forforståelsen de med makt hadde i utgangspunktet. På den måten blir fremtiden et produkt av dagens forståelse av den samme fremtiden. Fremtiden blir en selvoppfyllende profeti, men utviklingen er på ingen måte satt. Den må bekreftes hver eneste dag. Uforutsette hendelser og ny kunnskap bør forrykke dagens forståelse av morgendagen og påvirke la dem påvirke våre beslutninger.

Om en tar utgangspunkt i globaliseringsbegrepet, er det over skissert tre ulike forståelser av begrepet. Globalisering er et vidt begrep som rommer mange perspektiv, og de ulike perspektiv kjemper om å ha hegemoni. Hvis dagens dominerende diskurs taper terreng til en annen endres vår forståelsesramme av virkeligheten, noe som igjen vil påvirke hva som er viktig i fremtidens skole. Ludvigsen-utvalget skriver at endringer i arbeidslivet, ny teknologi, globalisering, individualisering, demokrati og deltakelse, demografi og mangfold og miljøendringer gjør det nødvendig å se på hvilke kompetanser som blir viktige for elevene. Utvalgets forståelse av disse begrepene er dermed styrende for hva de vektlegger i sine anbefalinger. Analysen ser nærmere på globaliseringsbegrepet og relaterer det til både stedsbegrepet og nasjonalstaten, og ser nærmere på behovet for å utvikle eleven til å bli fremtidige samfunnsborgere.

6.1 Relasjonelle steder

Globalisering er et dominerende utviklingstrekk, og det er sannsynlig at denne utviklingen vil fortsette. (NOU 2015:8, 2015 s.19).

Og utvalget peker på at globaliseringsbegrepet kan romme ulike perspektiv. Dermed er det interessant å se hvordan dette påvirker borgerne og elevene og dermed hvilke

kunnskaper, ferdigheter og holdninger som blir viktige for elevene i en globalisert fremtid. Analysen vil nå presentere teori som ser nærmere på hvordan globalisering griper inn i stedene og derigjennom påvirker vår selvforståelse. Doreen Massey (1997) forstår globalisering som en tid-rom kompresjon som har relevans for stedet. Massey (1997) peker på at ulike samfunn nå knytter tettere bånd med omverdenen og dette påvirker oss på det individuelle planet. Hun mener det er viktig å nyansere hvordan disse prosessene er med å utvikle samfunnet og griper inn på mange ulike samfunnsnivå. Endringene påvirker individene direkte gjennom å påvirke våre erfaringer og selvoppfattelse (Massey, 1997). Globaliseringen påvirker oss forskjellig avhengig av kjønn, sosial bakgrunn, rase, sosiale strukturer og kulturtilhørighet og individet er ikke frikobles fra disse faktorene. Hun mener derimot at det er ulike maktforhold i samfunnet som styrer endringene, og mennesker uten makt enten holdes utenfor, blir passive mottakere eller de gir til utviklingen uten å få noe tilbake. Hun trekker frem at globaliseringen representerer en kompresjon som går på bekostning av noen, og da på bekostning av de som i utgangspunktet er svake. Av det slutter hun at hvordan ulike mennesker påvirkes av denne tid-rom kompresjonen er "highly complicated and extremely varied" (Massey, 1991 s.26). Dermed ligger det potente politiske spørsmål i den kompresjonen som finner sted. Et sentralt element i Masseys argumentasjon er at hun forstår globalisering som en prosess som griper inn i og er med å styre menneskers sosiale relasjoner. En slik forståelse av globaliseringsbegrepet gir innsikt i hvordan vi kan forstå samfunnsutviklingen. Masseys forståelse av steder som et produkt av individers sosiale relasjoner knytter individene, stedene og globalisering sammen. Hennes relasjonelle stedsforståelse underbygges av fire argument, sammenfattet slik:

1. Hvis steder kan forstås gjennom de sosiale relasjoner som finnes, mener hun at steder også kan forstås som prosesser. De sosiale relasjonene bidrar til at steder stadig konstitueres og er i kontinuerlig endring.
2. Steder er grenseløse. Hun mener steder er i relasjon med andre steder, både i kraft av å være ulike og like. Dette gjør at steder som befinner seg utenfor stedet er med å definere forståelsen av selve stedet.
3. Steder har ikke én stedsidentitet, men en rekke ulike stedsidentiteter. De ulike stedsidentiteter fører ofte til konflikter

også når det gjelder fortidens, nåtidens og fremtidens forståelse av stedets identitet.

4. Og til slutt vektlegger Massey (1997) at ingen av disse punktene benekter stedsbegrepets eller steders unikhhet. Steders unikhhet har en rekke ulike kilder og globaliseringen er ikke med å homogenisere utvikling, men tvert imot er den med å gjøre steder mer forskjellige. Hun mener at steder ofte knyttes sammen i kraft av å være ulike. (Massey, 1997, s.316-317)

Massey (1997) forstår verden som bygget opp av steder, hvor hvert sted kan forstås som en node i et nettverk. Nodenes plassering i nettverket avhenger av hvilke bånd og påvirkning de har til andre steder i nettverket. Båndene som knytter steder sammen har både retning og styrke. En konsekvens av denne forståelsen er at steder med få bånd til andre steder har mindre påvirkningskraft enn steder som er mer sentralt i nettverket. Ved å være en sentral node i nettverket følger det makt og mulighet til å påvirke og utøve innflytelse på andre steder (Massey, 1997).

Hun er kritisk til at alle mennesker blir mer knyttet sammen og det skapes like muligheter. Hun tar til orde for at den globale sammenvevingen mange fremhever som udelt positiv, er ujevn fordelt. Det er noen privilegerte som nyter godt av de endringer globaliseringen medfører, mens andre ikke tar del i den nevnte utviklingen. Hun eksemplifiserer dette ved å ta utgangspunkt i afrikanske kvinner som fortsatt må bruke timer hver dag på å hente vann eller hvordan ulike Stillehavsøyer nå er mer isolert enn tidligere, da fler og fler mennesker flyr istedenfor å bruke båt mellom Amerika og Asia. Ved å legge en slik forståelse til grunn trer behovet for å forstå stedets karakteristiske og unike sider frem. Så der noen vektlegger globaliseringsprosesser som fører til standardisering og likhet og som konsekvens gir økt konkurranse, vil Massey (1997) betone at globalisering virker på relasjoner eller fravær av de, noe som medvirker til at steder utvikler seg ulikt. Observerte forskjeller kan derfor forstås som uttrykk for ulik fordeling av makt og politisk innflytelse fremfor å være et uttrykk for geografiske forskjeller (Massey i Paulgaard, 2015).

Globaliseringsteorier som vektlegger grenseløs mobilitet og mulighetsmangfold i dagens samfunn, kan nærmest fremstå som

styrt av altomfattende og uunngåelige naturlover. Den motsatte tilnærmingen vil være å behandle sted som en gitt, avgrenset enhet som påvirker folks atferd og muligheter isolert fra påvirkninger utenfra. (Paulgaard, 2015, s.119)

Begge posisjonene blir en forenkling som ikke har rot i virkeligheten, fremholder hun.

Nyere stedsteori tar utgangspunkt i at steder er relasjonelle og skapes og gjenskapes i samspillet mellom individer og mellom individer og deres omgivelser (Dale og Berg, 2012). Hvordan globalisering vil påvirke og gripe inn i sosial praksis vil avhenge av den eksisterende praksis som er underlagt individenes møte med hverandre og stedet. Ofte forenkles steders forskjellige grad av likhet ved å forklare ulikheten langs en rural-urban akse, fremfor å forstå utviklingen som et resultat av “politisk maktspill og diskurskamp” (Halloway og Hubbard i Dale og Berg, 2012, s.32).

Videre fremholder Massey at vår oppfatning av globalisering er med og påvirker hvordan vi tenker om steder. Gjerne fremstilles steder som noe statisk og reaksjonært og dermed blir de stående i kontrast til en forståelse av globaliseringen som dynamiske, bevegelige og moderne. En mer nyansert forståelse av globaliseringsprosessene kan skape en mer positiv forståelse av sted, ifølge Massey (1997). Opplevelsen av sted som reaksjonært finner vi igjen i funn gjort av Unn-Doris Karlsen Bæck (2004). Hun viser i sin artikkel “The urban ethos” at unge forstår sine rurale oppvekststeder som umoderne og lite attraktive og at de fremholder større byer som mer høyverdige og attraktive. Bæck og Paulgaard (2012) problematiserer hvilke valgmuligheter rurale unge i realiteten har når det gjelder å være mobile og mulighet til å ta del i et globalisert arbeidsmarked. Deres undersøkelser underbygger at det er stor variasjon mellom ulike individ og at det er ikke er en lovmessighet i at globalisering bidrar til frigjøring fra sted, klasse og kjønn for individet. At unge er globalt orienterte og opptatt av egen mobilitet finner også Anne Kristin Bø og Sylvi Stenersen Hovdenak (2011) i sine undersøkelser. De har spurt 10.klassinger fra Oslo og funnene deres indikerer at skolen må legge til rette for kunnskapslæring som knytter det lokale sammen med det globale perspektiv, og skriver:

Globaliseringen fører til at elevene etterspør en mer generell kunnskapsform som redskap for å orientere seg i og forstå verden

bedre. Samtidig kommer også dannelsesaspektet ved fagene til uttrykk i elevenes betraktninger om betydningen av fagene. Dette viser at elever verdsetter skolens allmenndannende funksjon. (Bø og Hovdenak, 2011, s.225)

Med utgangspunkt i Bernsteins (2001) kunnskapsteori skriver de:

At den vertikale kunnskapsdiskursen inntar en dominant posisjon, men at den horisontale diskursens reservoar kan danne et viktig utgangspunkt for utviklingen og forståelsen av den vertikale diskursens kunnskapsformer. Den representerer en viktig ressurs i deres betraktninger om utdanning og framtidorientering i en global verden. (Bø og Hovdenak, 2011, s.226)

Bæck og Paulgaard og Bø og Hovdenak viser dermed hvordan globaliseringsprosesser er med å forme unges forhold til seg selv og det stedet de vokser opp og underbygger en relasjonell stedsteori som vektlegger globaliseringsprosessenes varierte effekter. Bø og Hovdenak (2011) sine undersøkelser viser at globaliseringen er viktig for skolens innhold og burde vært drøftet i Ludvigsen-utvalgets arbeid.

Historisk har steders lokalisering vært nært knyttet opp mot geografisk økonomi, hvor tilgang til naturressurser og handelsruter har vært viktig. Fremveksten av kunnskapssamfunnet har endret dette bilde. I dag blir steders tilgjengelige menneskelig kapital og evne til å tiltrekke seg dette viktig. Dermed oppstår det en logikk hvor det finnes en konkurranse mellom ulike steder om å være attraktive for mobile, kompetente mennesker. I oppsummeringen til utvalget knyttes globalisering sammen med økt økonomisk konkurranse og et globalt arbeidsmarked med økende appetitt for kompetente mennesker. En slik forståelse sammenfaller med teori fremmet av sosiologen Giddens (i Aakvaag, 2008) beskrevet over.

Elevene må besitte riktige kunnskaper, holdninger og ferdigheter for å lykkes og for at steder og nasjonen skal lykkes. Ludvigsen-utvalget vektlegger at de kompetanser elevene skal tilegne seg både må være nyttige i forhold til ivaretagelsen av en bærekraftig økonomi og kompetansene skal bidra til individuell frihet. Ludvigsen-utvalget (NOU

2014:7, 2014) skriver i forbindelse med utfordringene knyttet til samfunnsendringene at “investering i menneskers kunnskap og kompetanse er det viktigste grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping” (s.20). Uten å være kompetent står en dermed i fare for å bli både ufri og en byrde for staten. En uheldig konsekvens ved dette er at elevene reduseres til å bli en (u)nyttig vare, som vurderes utfra måloppnåelsen på de ulike kompetansene i skolen.

Ved å låne begrep fra Giddens (i Aakvaag, 2008) *utleires* eleven, og de blir frikoblet fra oppvekststed og bakgrunn, men for at Giddens’ slutning skal være gyldig må alle elever lykkes med denne frikoblingen. Forskning viser det motsatte - skolemiljø, kjønn, foreldrebakgrunn, etnisitet og oppvekststed er avgjørende for elevers karakterer, utdanningsmuligheter og suksess i arbeidsmarkedet (Bæck, 2016, Hammer og Hyggen, 2013 og Steffensen et.al., 2017). Med andre ord bidrar årsaksforhold utenfor eleven til deres mulighet til å lykkes i skolen og i arbeidslivet. Når utvalget velger å ikke drøfte hvordan globalisering er med å skape ulike muligheter for individer med ulik bakgrunn i skolen er det uheldig. Ved å underkommunisere betydningen av ytre strukturer som medbestemmende for elevers mulighet kan konsekvensen bli at eleven selv må bære følelsen av mislykkethet der de mislykkes. Ludvigsen-utvalget (NOU2014:7, 2014) skriver om individualisering at “en annen side ved individualisering er at det i dag blir stilt spørsmål ved om samfunnsverdier som samhold, likhet, likeverd og solidaritet er truet av økt individualisme” (s.112). Sitatet peker på at utvalget er bekymret for negative konsekvenser ved individualisering og i analysen blir det viktig å forstå koblingen mellom globaliseringsprosessene og svekkelsen av slike verdier. En tankegang om en global konkurranse, hvor den beste vinner kan være med å bidra til akkurat en slik forvitring av viktige verdier. Derfor hadde det vært ønskelig om Ludvigsen-utvalget hadde drøftet hvordan deres anbefalinger kan være med å motvirke uheldige konsekvenser ved individualisering og øke sosial mobilitet.

6.1.1 Identitetskonstruksjon og stedet

Iver Neumann (2002) skriver i forordet til sin bokoversettelse av forelesninger gitt av Michel Foucault, at Foucault så på individet som et produkt av sine praksiser. Ved å undersøke historien til praksiser vil det legge grunnlaget for å forstå seg selv og i lys av dette mulighet til å “(om)skape seg selv” (Neumann, 2002, s.21). Så ved å gå tilbake i

historien og undersøke hvorfor man gjør som man gjør, vil det gi refleksjon rundt egen identitet og dermed mulighet for forandring, hevder Foucault (i Neumann, 2002). Dale og Berg (2002) skriver:

Innenfor en relasjonell stedsforståelse blir identitet betraktet som noe som utvikles kontinuerlig i samspill mellom individer og mellom individer og deres omgivelser. (s. 25)

Ved å se dette i sammenheng med identitet, sted og stedsidentitet, trer betydningen av sted frem. Både Neumann (2002) og Dale og Berg (2002) påpeker at identiteten kontinuerlig konstrueres gjennom kontakt med andre og med steder. Og muligheten til endring ligger i å forstå seg selv gjennom sine medmenneskers historie og stedets historie. I så måte blir skolens evne til å romme stedet viktig. Ved å bringe elevens livsverden inn i klasserommene kan dette bidra til å gi elevene røtter som vil være med å forberede elevene for morgendagens samfunn. På den måten er det viktig å ta inn over seg betydningen stedet har for identitetskonstruksjon, kunnskapsutvikling og sosial handling (Paulgaard, 2015). Utredningen vier ikke dette aspektet særlig oppmerksomhet og står her i fare for å miste et sentralt perspektiv i hvordan skole bør utvikles. Forskning viser at det er en kobling mellom sosial kompetanse og fagkompetanse blant elever (Zins m.fl. i Erstad et.al., 2014). Elever med god sosial kompetanse får bedre skolefaglige resultater og motsatt. Dermed forsterker de to kompetansene hverandre gjensidig. Hvis man antar at elevens sosiale kompetanse utvikles i relasjon med deres omgivelser, blir stedet en positiv bidragsyter på elevens faglige læring. Ved en slik sammenkobling bidrar globaliseringsprosessene til utviklingen av ulike kompetanser og bør undersøkes i forhold til utformingen av fremtidens skole.

Utvalgets fokus er å gi hver elev best mulige forutsetninger for å møte de utfordringer som følger av en globalisert verden. Derfor søker utvalget å utvikle skolen slik at elevene får mulighet til å realisere seg selv ved å utvikle elevene i forhold til de fem kompetanseområdene de har identifisert som særlig viktige. Elevenes sosioøkonomiske bakgrunn har helt siden 70-tallet og frem til i dag hatt betydning for elevenes karakterer (NOU 2015:8, 2015 s.47). Dette peker mot at vi må tenke at eleven inngår i en helhet og et fellesskap som har betydning for elevenes læring. Ved å nedtone dette og heller vektlegge individuell frihet vil elevene i stor grad ansvarlig-gjøres for egne

skoleresultater, som konsekvens erfarer mange elever et gap mellom det som presenteres som mulig og det som reelt er mulig.

6.1.2 Globalisering, sted og identitet

Sosiokulturell læringsteori vektlegger identitetskonstruksjon, kunnskapsproduksjon og sosial handling - dette perspektivet sammenfaller og kan trekkes inn sammen med relasjonell stedsidentitet beskrevet over. Etter Lev Vygotskij forstår Willy Aagre (2014) den sosiokulturelle teorien som en forståelse av at elever:

tilegner seg kunnskaper om seg selv og sine omgivelser i en sosial kontekst der flere forhold spiller inn. Både de økonomiske og materielle omgivelsene, den nasjonale og historiske kulturarven de er innlemmet i, kvaliteten av de relasjonelle båndene til jevnaldrende og betydningsfulle voksne samt individets egne aktive "svar" på disse impulsene, danner et avgjørende og sammensatt grunnlag for vekst og utvikling. (s.96)

Aagre argumenterer for at ungdomskulturen er et produkt av dette og bør for læreren være en god innfallsvinkel for sin undervisning. Læreren kan derigjennom hjelpe elevene til å se sammenheng mellom stedlig kunnskap og kunnskapen som formidles på skolen. Også i læringsteorien til John Dewey er det helt sentralt å ta utgangspunkt i den livsverdenen læringen skal skje (Løvlie, 2013). I et slikt perspektiv blir elevenes stedlige kunnskap en del av den tilpassede opplæringen som læreren skal tilrettelegge for (Kristiansen, 2007). Utredningen peker på betydningen av kulturelle forhold og sosiale relasjoner i læringsprosessen.

Mye av forskningen på læring har handlet om kognitiv læring, det vil si hvordan en person tilegner seg kunnskaper og ferdigheter og bruker egen tenkning i ulike sammenhenger. De siste 20 årene har forskningen også inkludert sosiale og kulturelle forhold og gitt økt kunnskap om hvordan læring ikke bare involverer tankeprosesser/kognitive prosesser, men også personers følelser,

motivasjon, sosiale ferdigheter og relasjoner. (NOU2014:7, 2014, s. 32)

Erstad et.al. (2014) har en konsept-gjennomgang av de ulike kompetanser de finner representert i fire ulike internasjonale meta-reviews. Gjennomgangen identifiserer tre ulike grupper med kompetanser; grunnleggende kompetanser, metakompetanser og livskompetanser. Utvalget står da i fare for å miste et viktig perspektiv av syne da elevenes kompetanse i å forstå seg selv i og med samfunnet ikke er eksplisitt vektlagt. Dette er spesielt problematisk ut fra Ludvigsen-utvalgets mandat som var å se på hvordan skolen bør utvikles i tråd med et samfunn i endring. Utvalget peker på at det er uheldige konsekvenser av globalisering. Økt grad av individualisering og utfordringer rundt demokratiutvikling for eksempel i EU, overstatlige avtaler og migrasjon medfører utfordringer, men Ludvigsen-utvalget drøfter i liten grad hvordan deres fremtidens skole kan være med å dempe og minimere dette. En vektlegging av et stedlig perspektiv og gjennom dette perspektivet utvikle elevenes dannelse kan fungere som en motvekt mot uheldige konsekvenser i det moderne samfunn. Ludvigsen-utvalget skriver (NOU 2015:8, 2015):

Samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold og individualisering gir behov for å legge økt vekt på demokratisk deltakelse og det å leve sammen i et samfunn. (s. 20)

Ved å legge til rette for en stedlig skole vil skolen få mulighet til å utvikle innsikt hos elevene som kan gjøre dem i stand til å leve i et globalisert, multikulturelt samfunn. Senere skal behovet for å utvikle elevene til å bli verdensborgere diskutert.

En vektlegging av unikhet i utviklingen av morgendagens skole vil tilby skolepolitikken en ny dimensjon og vil stå i kontrast til forståelsen av globalisering som fører til likhet og økt konkurranse. Hvis vår virkelighetsoppfatning og stedsidentitet erkjenner at økende konkurranse skjer mellom steder som er *unike*, kan det aktiviserer en bevissthet rundt stedets særegne karakter og brukes aktivt i møte med konkurransen. En slik tilnærming kan gi aktørene en mulighet til å *omskape* konkurransen og tilpasse den til stedet.

6.1.3 Sted som mulighetsrom

Å gi elevene kunnskap og anerkjennelse til deres livsverden og konstruksjon av identitetsutvikling, hvor stedsidentitet står sentralt, vil kunne bidra til at unge utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør de i stand til å ta i bruk tilgjengelige ressurser, både for de elevene som har mulighet til å oppsøke nye arbeidsmarked og de elever som er immobile, da stedsidentiteten virker som røtter i møte med nye steder og kulturer i en ny tid. Å forstå steder som “place as opportunity structure” (Cloward og Ohlin i Bæck, 2016, s.439) er spesielt viktig så lenge skolen ikke kan tilby like muligheter for alle. Skolen har ikke hatt, har ikke i dag, og vil mest sannsynlig ikke kunne gi elever like muligheter og derfor vil det i være slik at mange elever ikke får mulighet til å utnytte den friheten som Ludvigsen-utvalget vektlegger. En forståelse av at globale endringer skjer åpent og universelt som ikke diskriminerer, men skaper like muligheter og fleksibilitet er en fortelling som er med på å skjule uheldige konsekvenser av det som skjer (Paulgaard, 2015, s.120). Mange rurale unge opplever det urbane som et mer attraktivt bomiljø, men mangelen på mobilitet oppleves som et stort problem for disse unge (Bæck, 2004). Rurale ungdom som forstår at de ikke har mulighet til å lykkes i skolen og heller ikke har mulighet til å flytte til andre steder mister mulighet til å bedre sine livsløp (Paulgaard, 2014). Siden samfunnet holder idealet om individuell frihet og mulighetene for å realisere dette er tilsynelatende like, blir eventuelle problemer og mangel på dette individualisert. En frykt blir at fellesskapet og sikkerheten i samfunnet oppløses under en frigjøringsfane, og i samfunn hvor mange opplever at sosial urett kan utvikle store problemer.

Ved å innta en posisjon hvor en forstår globalisering innenfor rammene av at alle individ og steder har like forutsetninger og at de er i en konkurranse med hverandre åpner en type mulighetsrom. Forståelsen blir styrende for hvilke valg og prioritering som er viktige og riktige i utviklingen av fremtidens skole. Ved å legge Ludvigsen-utvalget sitt premiss om at globalisering fører til økt konkurranse og at globalisering øker forskjeller mellom steder, som fremført av Massey (1997) blir et sentralt spørsmål å se på hvordan skolen kan innrettes for å møte slike endringer. I følge Massey (i Paulgaard, 2015) har stedet elever vokser opp betydning for deres muligheter i å lykkes på lik linje med kjønn, bakgrunn og etnisitet. Bæck (2016) etterlyser mer forskning på forholdet mellom sted og utdanning. Når Ludvigsen-utvalget skriver at skolen må gi elevene nyttig kunnskap

blir det viktig å definere nyttig for *hva* og for *hvem* og *hvor*. I og med at det er store ulikheter i samfunnet kan det bli utfordrende vurdere dette opp mot en ukjent fremtid. For eksempel vil kunnskap om mat og kompetanse i matproduksjon være nyttig i uoverskuelig fremtid dominerer ikke dette feltet læreplanene. Young (2008) vektlegger at det finnes ulike kunnskapsstrukturer og et kunnskapshierarki. Bernstein (2001) fokuserer på at kunnskaper kan fordeles i en horisontal og i en vertikal diskurs og som vi har vært inne på knyttes det utfordringer til å kombinere disse to aksene i skolen. Hva som oppfattes som nyttig kunnskap blir definert ut fra kunnskapssynet til de med definisjonsmakt på området har.

7. Nasjonalstaten og verdensborgeren

Så langt har jeg tatt til orde for behovet for en skole som gir eleven kunnskap og innsikt i eget sted. Innsikt i egen historie, kultur, religion og stedets egenart er sentralt i utviklingen av å forstå seg selv og andre. Denne forståelsen er avgjørende for elevenes identitetsdannelse og vil gi dem røtter i en omskiftelig verden. En nær og stedlig skole kan bidra med å gi eleven refleksjoner om egen kultur som forutsetning for bedre forståelse av andres kulturtilhørighet og en relasjonell stedsidentitet gir elevene mulighet til å forstå at stedet gjenskapes av de relasjoner det har med omverdenen. I en verden hvor globaliseringsprosesser brer om seg og hvor nasjoner forenes gjennom nye institusjoner og ny teknologi muliggjør innsikt om alle verdens hjørner kan en relasjonell stedsidentitet være et godt utgangspunkt, men det er ikke tilstrekkelig. Dagens mennesker er i sterkere grad enn før underlagt et internasjonalt regime som kan oppleves som utfordrende for vår nasjonale identitet og verdier. Under skal vi undersøke dette nærmere og se på hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger denne situasjonen påkrever.

7.1 Nasjonalstatens svekkelse

Globale endringene påvirker samfunn på ulike nivå. For eksempel påvirker globaliseringen hvordan vi forstår den tradisjonelle geografien oppdelt i verdensdeler, regioner og nasjonalstater. Mer lokalt manifesterer dette seg i Norge ved for eksempel ønsket om kommune- og fylkessammenslåing. Argumentene for sammenslåing er at de geografiske avstandene kan kompenseres gjennom digital nærhet, økt behov for fagekspertise og at økt økonomisk effektivitet kan oppnås i større enheter. På en større skala kan ulike nasjonalstater på hver sin kant av verden inngå omfattende samarbeidsavtaler, da human og økonomisk kapital og varer enkelt kan utveksles med hjelp av moderne teknologi.

Den tiltagende globaliseringen har ført til en viss svekkelse av nasjonalstaten ved at økonomiske, juridiske og politiske prosesser skjer på tvers av nasjonalstatenes grenser. I Europa er EU et nærliggende eksempel. Dette bidrar i noen grad til at

enkeltindividene får noe mindre innflytelse gjennom nasjonale og lokale valg. (NOU 2014:7, 2014, s.113)

Og som medlem av EØS-avtalen påvirker mange av de samme prosessene i Norge på lik linje med det som skjer med EU-medlemslandene. Et hovedargument mot EU-medlemskap i 1994 var en svekkelse av lokal- og nasjonaldemokratiet.

Beck (2006) trekker konsekvensen av globaliseringen lengre og hevder at den tradisjonelle nasjonalstaten ikke lenger eksisterer. I hans bok "Magt og motmagt i den globale tidsalder".

Vi europæere lader, som om Tyskland, Frankrig, Italien, Holland, Portugal osv. stadig væk findes. Men de findes ikke længere, for de lukkede nationalstatslige magtcontainere og samfunnsenheder, der afgrænser sig over for hinanden, er blevet uvirkelige størrelser om ikke før, så i det mindste da euroen er blevet indført. I den udstrækning Europa findes, findes sådan noget som Tyskland, Frankrig og Italien ikke længere, sådan som disse lande stadigvæk optræder i menneskenes hoveder og i historieskrivernes billedbøger. Det skyldes, at de grænser, myndighedsbeføjelser og eksklusive erfaringsrum, som denne nationalstatslige verden var baseret på, ikke længere findes. (Beck, 2006, s.9)

Hans analyse i boka ser nærmere på hva som har og vil oppstå istedenfor nasjonalstaten og hvordan globalisering er med å endre samfunn, økonomi og politikk. Som konsekvens av oppløsningen av nasjonalstatens betydning, mener Beck (2006) at det blir umulig å skille det som skjer mellom en nasjonal og internasjonal sfære.

Hvis det, der udspiller sig inden for den "nationale" ramme, ikke længere er nationalt, og hvis det, der udspiller sig inden for den "internationale" ramme, ikke længere er internationalt, bliver det nationale perspektivs politiske realisme en falsk realisme. (Beck,2006 s.10)

Og i fraværet av den nasjonale politiske realisme skriver Beck (2006, s.10) at: “denne plads overtages (...) af en kosmopolitisk realisme, som det er nødvendigt at undersøge grundigt begrebmæssigt med hensyn til dens magtlogikk”.

Og det legger han:

Med kosmopolitisk mener jeg ikke det idealistisk-elitære begreb, der tjener som ideologisk spydspids for transnationale eliter og organisationers imperiale krav. Det, der foresvæver mig, er snarere værdierne i den anerkendte, levende mangfoldighed, der gennemsyrrer alle sociale situationer og historiske kontekster, forstået som en kosmopolitisk *common sense*, der omfatter store dele af menneskehede og gør den i stand til at forme tilsyneladende uundgåelige udviklinger. (Beck, 2006, s.14)

En slik kosmopolitisk realisme må bygge både på den globale økonomi og dens aktører og den må undersøke hvordan de økonomiske aktørene påvirker staters samarbeid og konkurranse og man må se på hvilke strategier sosiale bevegelser har og hvordan disse bevegelsene utvikler seg for å nå sine politiske mål, fremholder han og han argumenterer for at “de ‘globale økologiske kriser’ eller den ‘internationale politiske økonomi’ - nøgleproblemer, som ekspertene strides om - bestemmer den politiske dagsorden” (Beck, 2006, s.13). Dette er problemer som ligger utenfor innenrikspolitiske rammer og må løses internasjonalt. Han argumenterer for utvikling av en kosmopolitisk stat, hvor all fremtidig nasjonal realpolitikk erstattes av en kosmopolitisk realpolitikk. I møte med andres annerledeshet vektlegges særlig kosmopolismens anerkjennelse (Beck 2006, s.403). På den måten trekker han opp skillelinjer mellom kosmopolisme og multikulturalisme og universalisme. Han mener de to sistnevnte i stor grad forsøker å oppheve forskjeller mellom kulturer, mens kosmopolitismen heller gjenoppdager og omfavner “den andre”. Denne forståelsen av begrepet kosmopolisme og kosmopolitt bruker jeg i fortsettelsen.

7.2 Verdensborgeren

Ved å legge Beck (2006) sin forståelse av utviklingen av den globaliserte verdenssamfunnet til grunn for å besvare min problemstilling. Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger kan underbygge Beck sitt ønske om å utvikle en kosmopolitisk stat og hvordan kan dette innføres i skolen vil bli undersøkt nærmere. Peter Kemp (2005) følger opp Becks kosmopolitiske tankegang og han argumenter i boka "Verdensborgeren som pædagogisk ideal" for å utvikle verdensborgere i betydningen av kosmopolitter. Kemp mener skolen bør ha som sitt overordnede mål å utvikle elevene til å bli verdensborgere. Siden de unge tilbringer så mye tid i dannelses- og utdannelsessystemet er det disse institusjonene som må stå for utviklingen av verdensborgeren, mener han. Filosofen Immanuel Kant sitert i Kemp (2005, s.23) skal ha ment at foreldrene sørger for huset, fyrsten for staten, men ingen har det overordnede målet for det som er best for menneskeheten. På grunn av dagens globale problemer som utfordrer menneskeheten burde en kosmopolitisk oppdragelse revitaliseres, konkluderer Kemp (2005). Kemp mener vi trenger mennesker som setter sin eksistens inn i en global og ikke i en lokal eller nasjonal kontekst. Med en slik dannelse kan en nasjonal kosmopolitisk realpolitikk utvikles slik som Beck (2006) tar til orde for. Dermed ser Kemp et økende behov for å gi elevene innsikt i å se seg selv som en del av en globalisert verden, og dermed gjøre elevene i stand til å løse globale utfordringer. Kemp (2005) understreker dette perspektivet ved å skrive: "Det er derfor like så stor betydning hvordan de lærer at leve og forstå verden som hvilke ferdigheter de opøves i" (s.23). Han deler undervisningen inn i tre ulike nivå. Denne nivådelingen henter han fra Kant. Det første nivået i undervisningen er utvikling av ferdigheter og kompetanser. Oppdragelse til å skjønne hvordan en skal omgå andre mennesker er det andre nivået mens utvikling av et moralsk sinnelag, er den tredje og siste. En fremvekst av et moralsk sinnelag bygger på forståelsen av at det finnes en gyldig universell moral og etikk og Kemp (2005) skriver "Pædagogik er oppdragelse til etik" (s.129) og fortsetter med "Dannelse og uddannelse er ikke og kan ikke være værdineutral, ikke uden en vision om det gode liv, et forhold til andre og et ønske om en retfærdig samfunnsorden for at virkeliggøre denne vision (s.175)." På den måten knyttes pedagogikken og etikken sammen (Kant i Kemp, 2005, s.176) og som konsekvens kan vi si at pedagogikken blir normativ. Forståelsen av en normativ pedagogikk er at lærerens undervisning er verdiladet. Undervisningen målbærer hva som er verdifullt eller ikke, hva vi har grunner til å gjøre eller hva vi bør la være. Sentralt i pedagogikken blir dermed å

identifisere hvilke verdier undervisningen bør bygge på. Kemp (2005) legger til grunn med utgangspunkt i Kant, at det finnes noen universelle verdier som må formidles i skolesystemet. Han trekker særlig frem to verdier. Den ene er enkeltmenneskets uerstattelighet og det andre er det verdensborgelige fellesskap (Kemp, 2005, s.32). En forutsetning for at det skal skje en utvikling av verdensborgere blir utviklingen av *dannelse* sentralt for den pedagogikken. Kemp (2005) mener det å være en verdensborger er avhengig av utvikling av et moralsk sinnelag som bygger på en universell moral og etikk og at alle dannede mennesker legger dette til grunn for sine handlinger. Kants dannelsesfilosofi har stor tiltro til at gjennom fornuften vil mennesker ta ansvar og han ser ansvarsbevissthet som mulighet for mennesker til å bli frigjort.

Senere vil analysen drøfte danningens vilkår innenfor vår demokratiforståelse og samtidig, hva et norsk dannelsesideal bygger på, men først skal vi se nærmere på hvordan Ludvigsen-utvalget forholder seg til dannelsesbegrepet, og undersøke begrepet *demokratisk kompetanse*, som Ludvigsen-utvalget bruker.

7.3 Kompetanse og dannelse

Til nå har denne analysen undersøkt teori som peker mot en forståelse av at samfunnsutviklingen gjør det nødvendig for mennesket å ha kritisk refleksjon, fremme dialogen og anerkjenne den "andre" i en globalisert verden. Dette ligger tett opp til dannelsesbegrepet og Kemp (2005) og Beck (2006) trekker frem danningen eksplisitt. Det er derfor nødvendig å se nærmere på dannelsesbegrepet. Paul Martin Opdal (2008) gir i sin bok *Pedagogisk-filosofiske analyser* en redegjørelse for dannelsesbegrepet:

Karakteristisk for dannelsesbegrepet er at det kombinerer innholdet i oppdragelses- og utdanningsbegrepet ved (normativt) å kreve utvikling (transformering) av mennesket i en ønskverdig (verdifull) retning og ved (substansielt) å anta at denne utviklingen skjer gjennom vekst i kunnskaper, ferdigheter og innstillinger. Mer spesifikt innebærer dette at med dannelsesbegrepet som veiviser vil det være lagt til rette for utvikling av et høyt kunnskapsnivå, ferdigheter i for eksempel lesing, skriving og regning, og respekt

for andre personer og kulturer. Og det vil være skolens oppgave å se til at en slik utvikling også faktisk finner sted. (s.32)

Opdal (2008) forstår det klassiske danningsbegrepet for å ha sitt utspring i fornuften og danningen kan “gjennomskue virkeligheten og gripe essenser, det vil si at vi kan fastlegge absolutte, uforanderlige og tilgrunnleggende sannheter om det som er og bør være. Resultatet er kunnskap, forstått som sanne og velbegrunnede oppfatninger” (s.32-33). Når Opdal (2008) ser til en mer analytisk forståelse av danningsbegrepet (fremført av R.S. Peters på 60- og 70-tallet) forstås begrepet, som et metabegrep som brukes når man gjør en vurdering av praktiske handlinger. I en slik vurdering tas det utgangspunkt i at det finnes universelle moralske prinsipper om “rettferdighet, hensyntagen til interesser og gjensidig respekt” (Opdal, 2008, s.37), men også må danningsprosessene knyttes opp mot kunnskap, innsikt og forståelse. Viktig her er at kunnskapsperspektivene fører til både bredde og dybde, men siden det er kontinuerlig produksjon av ny kunnskap er danningprosessen aldri fullbyrdet. “Kunnskapsutvikling er med andre ord en prosess som selv ledsages av og gir opphav til retningsgivende følelser og motiver” skriver Opdal (2008, s.37) og videre kan danning karakteriseres “som en form for initiering (innvielse) i det verdifulle”. Peters (referert i Opdal, 2008) anså utviklingen av riktige holdninger som en konsekvens av en vellykket danningprosess og danningen som en forutsetning for velfungerende demokratier og dermed knyttes danningprosessen sammen med samfunnsbetingelsene.

Danningprosessen er underlagt maktkamper i samfunnet var noe Wolfgang Klafki var opptatt av (Gundem, 1998). Danningsteorien har fått viktige bidrag fra denne tyske pedagogen og didaktikeren. Han så at det var mulig å lage et analytisk skille mellom to danningstradisjoner, nemlig den materiale og den formale. Den materiale danningstradisjonen har fokus på det materielle som skal læres. Ut fra en slik forståelse blir for eksempel det å identifisere ulike kanoner i en kultur viktig. Skolens innhold blir sentral. En formal danningstradisjon holder fokuset på hvordan innholdet tilegnes. Personlige egenskaper som å lære å lære og løse problemer etc. blir viktig. Klafki mener at disse to tradisjonene blir for snevre, siden samfunnsmessige betingelser også er med å styre danningfeltet og han tar til orde for en kategorial danning (Gundem, 1998).

Ifølge Klafki er danning altså en sammenvevd prosess som, på den ene siden innebærer at et kulturinnhold åpnes for individet, og på den annen side at individet åpner seg for kulturinnholdet. Resultatet av denne prosessen er at det skapes kunnskap, erfaringer og opplevelse av allmenn, det vil si kategorial, art i individet. (Kansgar Straum, 2018, s.36)

Og av dette utledet han en danningsteoretisk didaktikk som vektlegger innhold i skolen er sentral for å kunne bygge opp under en kategorial danning.

Den danningsteoretiske modellen utmerker seg ved at den legger vekt på prosesser og kriterier som gjør det mulig å velge ut innhold i skolen som kan virke som et middel til å nå dannelsidealet. Derfor står målene for de enkelte fagene og lærestoffets evne til å formidle danning sentralt. (Gundem, 1998, s.146-147)

På den måten ser Klafki fagenes innhold som avgjørende når skolen skal danne elevene. Det er ikke et hvilket som helst faginnhold, men kun det som gir elevene struktur og helhetlig forståelse som blir viktig å lære. På denne måten dannes elevene.

Ludvigsen-utvalget på sin side argumenterer for å slanke læreplanene utfra et ønske om å gi rom til blant annet økt dybdelæring og tverrfaglige tema. Slankingen skal skje ved å finne frem til de ulike fagenes kjerneelementer. Utfra Klafkis forståelse er utvalget blind for innholdets betydning på den kategoriale danningen. Skolens mål, innhold, metoder, evalueringsmåter og organisering må undersøkes, men må også sees i sammenheng med hvordan de samfunnsmessige forholdene er utenfor skolen. Dette er et sentralt perspektiv i Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk (Gundem, 1998).

Ludvigsen-utvalget vektlegger kompetansebegrepet i sitt arbeid.

Utvalget legger til grunn et kompetansebegrep som favner bredt. Kompetanse knyttes til skolens brede dannelses- og kvalifiseringsoppdrag, som formålsparagrafen og læreplanverket som helhet beskriver. Det innebærer at kompetansebegrepet

omfatter faglige kunnskaper og ferdigheter, sosial og emosjonell læring og utvikling, holdninger, verdier og etiske vurderinger. (NOU 2015:8, 2015, s.15)

Og vender vi oss mot Erstad et al. (2014) som har en gjennomgang av ulik litteratur som befatter seg med fremtidens kompetansebehov, har de en begrepsavklaring mellom danning og kompetanse. Erstad et. al. (2015, s.5) siterer Stefan Hermann som skriver “Kompetanse er altså noe som angår hele mennesket slik dannelsen tidligere gjorde. Forskjellen er likevel at kompetanse i større grad er løsrevet fra tradisjoner”.

Jeg vil summere det hele opp med å si at i en allmenndannende skole hvor autonomiidealet er lagt til grunn, vil oppgaven være å utvikle mennesker som er opptatt av kritisk å vurdere egne og andres synspunkter og avgjørelser. Dette gjør at en slik skole ikke kan nøye seg med å utvikle spesifikke kompetanser, men må ta hensyn til hele spektret av kunnskaper, ferdigheter og innstillinger, kort sagt ha hele mennesket som siktemål. For igjen, et menneske er ikke autonomt bare gjennom hva det vet og kan, men hva det er villig til å omsette i praksis. (Opdal (2008, s.60-61)

Dermed ser Opdal det anderledes og han vektlegger kunnskap og kritisk refleksjon over egen og andres praksis som essensiell i sin forståelse av dannelsesbegrepet. Og Opdal er tydelig på at kunnskap alene er ikke nok, men man må være villig til å omsette det man vet til handling. Ofte kan politikere fremstå som de har vansker med denne delen, da de er tydelige på hva de mener er det riktige uten at de klarer gjøre noe med det i praksis.

Metareview-arbeidet til Erstad et al. (2014) identifiserer ti ulike kompetanser som de finner i sin undersøkelse. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, 2015) har bearbeidet og prioritert de ulike kompetansene og ender opp med å anbefale fire kompetanser som sentrale i fremtidens skole. Både Kemp (2005) og Ludvigsen-utvalget trekker frem begreper som samhandling, anerkjennelse, mangfold, refleksjon, kunnskap og ansvarlighet som egenskaper som vil være viktige i fremtiden. Kemp (2005) ser dette som en naturlig del av dannelsesbegrepet mens Ludvigsen-utvalget putter de inn i kompetanse-

begrepet. Det er tydelig at kompetanse-begrepet ikke bare knyttes til disse begrepene, men også knyttes til begrep som nytte, økonomi, konkurranse, velstand og kunnskapssamfunn. Utfra dette tyder det på at begrepene, danning og kompetanse har overlappende innhold, men kompetanse-begrepet rommer en nytte-dimensjon.

Vender vi oss til Jon Hellesnes deler han danningen opp i tre kategorier; en *uegentlig danning*, *halv danning* og *egentlig danning* (1992, s.88). Han forstår uegentlig danning i betydningen av *å ha* eller en *havesyke*. Professor Janne Haaland Martlary (2007) skriver at *havesyken* er en av de syv dødssynder og et brudd på vestlig filosofi-tradisjon hvor måtehold og nøysomhet var aktverdige egenskaper.

Havesyke er dessverre ikke en plantesykdom, men en menneskelig en. Symptomer er mentalt tunnelsyn: å tjene mer, å ha mer, blir livets eneste mål. Dette styrer mennesket, og pasienten blir mer og mer ufri og overraskes av at likskjorten ikke har lommer. (Martlary, 2007)

Hun etterlyser danning fremfor nyrikes tro på at pengene gir dem privilegier til å prege samfunnet. Hellesnes fremholder den *egentlig danning* som et ideal, hvor fokuset ligger på å *være*. Hellesnes lager et skille mellom livslang danning og den tidsavgrensede utdanningen. Vi står i fare for å bli “mangevitende dårer” (Hellesnes, 1992, s.81) uten evne til å forstå helheten og for å skape en helhetlig forståelse trengs en dannings-fremmede utdanning hvor refleksjonen dyrkes. Hellesnes (1992) argumenterer for dialogen som sentral for gjennom den kan man åpne seg for andres måter å forstå på og andres måter å leve på, men viktig blir det å ikke “være åpen i begge ender” hvor ingenting blir igjen, som Hellesnes skriver (1992, s.94). Dermed blir dette gjenkjennbart i forhold til hvordan Beck (2006) beskriver kosmopolitten og Axel Honneths tanke om anerkjennelsens sentrale plass i møte med andre (i Bøyum, 2013).

Ved å nedtone dannelsesperspektivet og heller knytte seg nærmere til en engelsk kompetanse-tradisjon kan Ludvigsen-utvalgets arbeid illustrere en vending bort fra norsk dannings-tradisjon. Slagstad (2017) mener at utredningen til Ludvigsen mangler tysk og fransk foruten norsk litteratur og ser det som et uttrykk for at pedagogikken selv har blitt globalisert i en anglo-amerikansk retning. Han ser nedtoningen av pedagogikken og

konstruksjonen av en *utdanningsvitenskap* som et uttrykk for en slik forståelse. Dette til tross for at pedagogikken har mer å tilby enn den engelske søsteren *education*, siden begrepet favoriserer hva det pedagogiske felt er og hvordan det kan forstås (Biesta referert i Slagstad, 2017).

Det norske dannelsesbegrepet er nært knyttet opp mot tyske *bildung*-tradisjon. Begrepet har stått sentralt i nordisk skolepolitikk og perspektivet vektlegges i skolens formålsparagraf, mens innenfor en angloamerikansk tradisjon står ikke dannelsesbegrepet sterkt og engelsk mangler en direkte oversettelse av ordet (Kemp, 2005). Norge sammen med de nordiske landene gjør det godt i undersøkelser når det gjelder demokratisk kunnskap og forståelse av demokratiske prinsipper, kan det ha en sammenheng med danningens sentrale plass i skolen så langt? I så fall kan en frykte at nedtoning av danningen og økt fokus på kompetanse *kan* på sikt gi utslag i elevenes demokratiforståelse.

I en tid hvor mange tar til orde for at demokratiet er under press og er opptatt av å ikke ta demokratiet for gitt, må også skolen vektlegge dette for å kunne videreføre de demokratiske prinsipper. Derfor er det viktig at endringer i fremtidens skole ikke får negative utslag i så henseende.

Kunnskapsstaten er på mange måter blitt en konkurransestat hvor man ser begrep som "livslang læring og kompetanseutvikling" som uttrykk for en pedagogisk økonomisme som har fått tverrpolitisk konsensus (Slagstad, 2017, s.297). En slik pedagogisk økonomisme ble forankret av blant annet Gudmund Hernes ved hans iver etter å få mest mulig ressurser ut av befolkningen. Dette inngår i en positivistisk pedagogikk hvor det instrumentelle dominerer på bekostning av en identitetsskapende pedagogikk, mener Slagstad (2017). Erstad et.al. (2014) som på mange måter fremstår som premissleverandør for hvilke kompetanser Ludvigsen-utvalget lander på, har gjort en analyse av ulike internasjonale review artikler. Artikkene er i hovedsak utarbeidet av internasjonale organisasjoner som OECD og EU, hvor begrepene *competences* og *21st Century Skills* står sentralt. På den måten blir dannelsesbegrepet bortdefinert og faller utenfor Erstad et al. sitt (2014) arbeid. Deres innledning påpeker at mye av forskningen på kompetansebegrepet har sitt utgangspunkt i fremveksten av et kunnskapssamfunn og dermed blir forståelsesrammene til OECD og EU toneangivende i

utviklingen av en norske skolepolitikk. Dette kan bidra til å utvanne en norsk identitet og kan tjene som eksempel på Beck (2006) forståelse om at innenrikspolitiske spørsmål flyttes over på en internasjonal arena. Det hadde vært naturlig at utviklingen av Norges fremtidige skole tok utgangspunkt i norske forhold, hva som var dårlig og hva som var bra, gjorde en analyse av hva som er særegent og derfra se på hvilke særlige utfordringer vi har i Norge i forhold til andre land det kan være naturlig å sammenligne seg med.

Bloom (i Bø og Hovdenak, 2011) peker på at globaliseringen muliggjør overgangen fra et industri- til et kunnskapssamfunn, og i den sammenheng blir det viktig å undersøke hvordan prosessene påvirker ulike samfunnsnivå. Uten en forståelse av at globalisering fører med seg både likheter og ulikheter samt endrede premisser for nasjonal politikk, mister man mulighet til å legge føringer som bøter på uheldige konsekvenser som følge av dette. Ser vi dette sammenheng med utviklingen av fremtidens skole er det en svakhet ved utvalgets arbeid at de i liten grad drøfter hvordan de ulike kompetansene skal bidra til at sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn og sted skal få mindre betydning i tiden fremover. Dermed står en i fare for å videreføre uheldige mekanismer som allerede eksisterer i dagens skole og skolen rustes ikke hensiktsmessig i forhold til ønsket om at flere skal kunne fullføre videregående skole og ta del i arbeids- og samfunnsliv som blir mer og mer kompleks.

7.4 Demokratisk kompetanse

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, 2015) ønsker at følgende kompetanseområder blir sentrale i fremtidens skolefag:

- fagspesifikk kompetanse
- å kunne lære
- å kunne kommunisere, samhandle og delta
- å kunne utforske og skape (s.22)

I denne sammenhengen er det særlig kompetanse i “å kunne kommunisere, samhandle og delta” som er relevant i denne sammenhengen. Ludvigsen-utvalget skriver (NOU 2015:8, 2015, s.30): “Felles utfordringer som klimaendringene og konfliktnivået i verden i dag

viser behovet for sosial ansvarlighet og samarbeid om felles løsninger i global skala”. Å være gode medborgere blir viktig fremholder Ludvigsen-utvalget og utdyper:

Medborgerskap har betydning for å skape oppslutning om felles demokratiske prinsipper, fremme forståelse på tvers av personers bakgrunn og verdier og å stimulere til aktive lokalsamfunn. I mangfoldige samfunn er det viktig å fremme samhold og forståelse, men også å kunne håndtere konflikter dersom de oppstår. (NOU 2015:8, 2015, s. 30)

Ludvigsen-utvalget setter samhandlingskompetansen som viktig for elevene å utvikle, både i et lokalt og i et globalt perspektiv, noe som sammenfaller med Beck (2006) og Massey (1997). Ludvigsen-utvalget og denne analysen peker på utvikling av demokratiforståelse og behovet for med- eller verdensborgerskap. Dermed tar begge parter til orde for innsikt i demokratiforståelse men argumentene har ulike utgangspunkt. Massey (1997) tar til orde for denne forståelsen utfra et perspektiv på samfunnsutvikling som en prosess som skaper ulikhet.

Det er positivt at norske elever skårer høyt på internasjonale undersøkelser om demokrati, samfunnssystemer og demokratiske prinsipper (Huang, et al., 2017). Ludvigsen-utvalget drøfter ikke hva som kan forklare denne høye skåren, så om det allerede gode arbeidet med demokratisk forståelse eller om demokratisk kompetanse øker kunnskapen om tematikken er uklart. Det hadde vært spennende om utvalget hadde rettet oppmerksomhet mot det norske elever var gode på og undersøkt hvorfor. Da kunne en ta utgangspunkt i noe en mestrer og ha det til å bygge videre på andre felt. Dessverre viser utredningen i liten grad hvorfor norske elever skårer som de gjør. Dermed står anbefalingene i fare for å være historieløse og uten forankring i dagens skolesituasjon. Dette kan gjøre implementeringsarbeidet av nye læreplaner vanskeligere enn nødvendig.

Innenfor vanlige konkurranser konkurrerer deltakerne på like vilkår, så hvis Ludvigsen-utvalget legger en slik forståelse i bunn, er “(skole-)vinnerne” bedre enn de andre konkurrentene. Å være best følger en del privilegier som i neste omgang legitimerer tilgangen til profesjoner som gir dem mulighet til å påvirke samfunnsutviklingen.

Innenfor en slik forståelsesramme får “(skole)vinnerne” en sosial posisjon som må aksepteres av “(skole)tapene” og det dannes et sosialt hierarki.

Innenfor en forståelsesramme hvor konkurransereglene forstås som ulike for ulike sosiale grupper vil gi et annet perspektiv på konkurransen. Her har “(skole)vinnere” egenskaper som systemet favoriserer. I et slikt system må “vinnerne” akseptere at “tapene” er underlagt ytre faktorer “tapene” ikke rår over. En slik aksept vil tone ned konkurranseretorikken og “vinnerne” må anerkjenne at systemet er urettferdig. Innenfor denne forståelsesrammen blir fokuset å redusere faktorer som favoriserer noen sosiale grupper. Det overordnede målet om å skape like muligheter for alle er et viktig demokratisk prinsipp i skolen. Men en slik utvikling avhenger av at en klarer å akseptere og bringe frem i lyset at skolen i dag fungerer i stor grad som en sorteringsinstitusjon basert på elevens sosiale bakgrunn. På den måten kan skolen utvikles på en måte som øker dens legitimitet og gi elever i bredere samfunnslag gode demokratiske erfaringer.

U. Beck (2005) fremholder at nasjonalstaten blir i dag svekket. Dette gjør at innenrikspolitikken i sterkere grad blir overnasjonal. Dette kan utfordre vår demokratiforståelse. Skal denne politikken fremstå som legitim må landets borgere forstå behovet for en slik maktforskyvning ut av landet og for at borgere skal akseptere en slik maktforskyvning avhenger det av en sammenheng mellom det å utvikle globale rettferdige institusjoner og det å ha nasjonale og lokale rettferdige institusjoner. Skapes både lokale og globale rettferdige institusjoner kan dette være med å bidra til å sikre demokratiet selv. Hvis vi tar en domstol som eksempel, må en domstol styrt av av internasjonal juss fremstå som like rettferdig og likeverdige som en domstol styrt av nasjonal lovgivning. Er ikke det tilfelle mister den sin legitimitet.

Et sentralt spørsmål i Ludvigsenutvalget (2015) var at skolen skal utvikle *ansvarlige samfunnsborgere*. En følge av en slik ansvarlighet er at samfunnsborgerne må få mulighet til kunne påvirke internasjonal politikk hvis den medfører urett og ulikhet for borgerne. Innenfor en slik forståelsesramme fremstår nasjonal politikk som tar til orde for å bygge ned internasjonale rammeverk fornuftig. Dette er tendenser vi nå ser i USA med reversering av handelsavtaler og et nytt politisk klima. Kanskje noe av grunnen til fremveksten av nasjonale partier er et uttrykk for at globale institusjoner og rammeverk ikke har bidratt til økt sosial mobilitet og rettferdighet, men heller har fungert som et

middel for å berike dem med mest. Dette har skjedd under et dekke av at internasjonalt samarbeid er nødvendig i solidaritet med dem med minst.

Ansvarligheten må være forankret i en kosmopolitisk dannelsesideal mener Kemp (2008). Sentralt i danningstradisjonen innebærer danningen en innvielse i egen kultur og hva som er verdifulle innsikter og holdninger (Straume, 2011 s.6). I et kosmopolitisk ideal og i et multikulturelt samfunn må anerkjennelse stå sentralt, fremholder Straume. Axel Honneths sosialfilosofiske anerkjennelsesteori tilbyr danningstradisjonen nødvendige perspektiv i et globalisert samfunn. Gjennom familien, den rettslige sfæren og det sosiale liv kan vi få og utvikle anerkjennelse mener Honneth noe som kan lede til danning (i Staume, 2011). Hvis skolen skal romme en slik anerkjennende kosmopolisme utfordrer det vår tankegang om skolens oppgave, men dette vil kunne tilby skolen en aktiv rolle i samfunnsutviklingen. Amy Gutmann (Bøyum i Straume, 2013) sitt perspektiv med en sterker vektlegging av dannelsesperspektivet kan utfordre forholdet mellom hva som er statens og hva som er familiens oppdrageroppgave og utdypes i neste avsnitt.

7.4.1 Deliberativt demokrati

Som vi har sett tar både Ludvigsen-utvalget og Kemp (2005) til orde for å utvikle elevene til å bli aktive samfunnsborgere og gjør dem i stand til aktivt å ta del i demokrati- og samfunnsutviklingen. For at elevene skal utvikle seg på en slik måte må undervisningen romme etiske og verdibaserte holdninger. Amy Gutmann (i Bøyum, 2013) problematiserer muligheten for en slik verdiladet undervisning med mål om en å utvikle danning hos elevene i vårt pluralistiske og liberale samfunn. Hun undersøker nærmere hvordan en kan argumentere for et offentlig dannelsesideal innenfor rammene av dagens samfunn. Foreldre alene har ikke rett til å danne sine barn, slår hun fast, siden barna skal bli en del av et samfunn må derfor barna ha en rettighet til å få tilgang til det samfunn og den kulturen de skal vokse inn i. Gutmann peker på at i et demokrati ligger det et prinsipp som legaliserer politisk maktutøvelse (i Bøyum, 2013), så lenge denne maktutøvelsen baserer seg på årsaker som de fleste innbyggere er villige til å akseptere. At demokratiet må legge til rette for en ønskverdig utvikling, er et grunnleggende prinsipp når det finnes overveiende argument for det og hun mener at det finnes gode argument for å ha en verdibasert undervisning. Hun argumenterer for at dannelsesidealet i utdanningsinstitusjonene må bygge på en slik demokratisk forståelse, hvor barn og unge dannes til demokratisk medborgere (Gutmann i Bøyum, 2013). I Norge har vi et

representativt demokrati, hvor borgerne velger sine politikere og lar dem i stor grad bestemme for fire år av gangen. I et deliberativt demokrati hvor politikerens maktgrunnlag er redusert, ligger fokuset på dialogen mellom folket og ekspertene og de grundige overveielser som legger grunnlaget for alle beslutninger.. Bøyum (2013) peker på at Gutmann har fått mye kritikk for sitt dannelsideal som nødvendig i et deliberativt demokrati, men han fremholder at det må være kritikerens oppgave å finne alternativer¹. Siden det å ha en posisjon uten et dannelsideal er vanskeligere å forsvare enn å ha et. Et slikt offentlig dannelsideal må nå utvikles innenfor grensene av en allerede svekket nasjonalstat jamfør Beck (2006), innenfor rammene av en globalisert verden og i et demokrati hvor en individuell frihetssøkende og refleksiv livsholdning står sterkt. Dermed kan det fremstå som krevende å innføre et slikt dannelsideal i dagens samfunn.

7.5 Danningens vilkår

Ingerid Straume (2013) problematiserer danningens muligheter til å bli toneangivende i dagens samfunnsutvikling. I innledningskapittelet til antologien *Danningens filosofihistorie* (Straume, 2013) spør hun om danningens relevans i dagens postmoderne epoke. Hun lurer på om det er mulig i et refleksivt samfunn hvor det meste kan diskuteres, problematiseres og forbedres; å innføre noen idealer som er udiskuterbare og universelle, slik som Kemp argumenterer for. Hun spør (2013, s.50): “Fins det i det hele tatt noe å knytte seg til, noe man kan leve sitt liv for - uten å måtte oppgi en refleksiv og problematiserende livsholdning?” Hun stiller seg sterkt tvilende til dette og stiller spørsmåltegn ved om det overhode er mulig å gjeninnsette noen former for verdier, ansvar og forpliktelser i dagens samfunn. Det er fristende å si seg enig med Straume i hennes betraktninger. Det virker vanskelig å fronte danningen som et tungtveiende ideal. Ludvigsen-utvalgets vektlegger elevenes nytteperspektiv i utdanningen og lander mer på material danning.

Et uttrykk for danningens vanskelige kår kan tolkes utfra den stemoderlige behandlingen filosofi får i høyere utdanning. For eksempel ble bachelorgraden i filosofi anbefalt nedlagt ved UiT grunnet lav produksjon av studiepoeng og lav økonomisk bærekraft

¹ Filosofen Chantal Mouffe angriper ideen om et deliberativt demokrati og lanserer et agonistisk demokrati som alternativ i sin bok "Om det politiske" (2015). I et agonistisk demokrati vektlegger at demokratiet er fylt av motsetninger og interessekonflikter.

(Jakobsen et.al. 2016). Innenfor lærerutdanningen skjer noe av det samme. I studieplanen (UiT, 2017) for femårig lærerutdanning (mastergradsprogram) ved Universitetet i Tromsø er begrepene *pedagogikk* og *danning* lite brukt. Studieplanen beskriver hva lærerstudentene skal tilegne seg gjennom studiet og der nevnes begrepet pedagogikk totalt sju ganger. Én gang som et av flere læringsmål, én gang i spesial*pedagogikk*, én gang i forbindelse med et emne som kan inngå i en ren master i pedagogikk og fire ganger i forbindelse med instituttets navn (Institutt for lærerutdanning og pedagogikk). Dannelsesbegrepet opptrer i ulike varianter av utdanning titalls ganger, mens i betydningen av danning kun én gang. Da i forbindelse norskfaget som et sentralt fag i utvikling av identitet og danning. Studieplanen er på totalt 107 sider. Når det gjelder Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, 2015) sitt arbeid på totalt 109 sider kan vi ane et lignende forhold. Pedagogikkbegrepet brukes av Ludvigsen-utvalget syv ganger og første gang på side 40. Mens dannelsesbegrepet brukes totalt i 11 ganger, da seks ganger som “allmenndanning”, to ganger i forbindelse med skolens dannelsesoppdrag, én gang i forbindelse med musikkens evne til identitetsdanning og to ganger i forbindelse med nydanning av fag. Når det gjelder kompetanse-begrepet dukker det opp hele 1015 ganger. Det kan virke som både begrepene pedagogikk og danning har blitt erstattet av andre begrep som kompetanse.

Skiftet fra danning til kompetanse inngår i en forståelse av skoler som bedrifter, og elever som kunder. En konsekvens av denne tankegangen er at det innføres incitament for måling av resultater og rangering av skoler. Slagstad (2017) trekker opp noen historiske linjer og særlig endringer som skjer fra 1990-tallet. Han trekker frem Gudmund Hernes og Astrid Søgner, som var statssekretær under Gudmund Hernes på 90-tallet. Hun var utvalgsleder for en rekke utredninger, som blant annet munnet ut i Kunnskapsløftet (LK06) under utdanningsminister Kristin Clemet, og hun er i dag utdanningsetatens direktør i Oslo. Clemets og Søgners samfunnsforståelse har beveget seg fra at samfunnet var kunnskapsbasert, til å være informasjonsbasert, og til å nå være kompetansebasert, hevder Slagstad (2017). Grunnantakelsen deres er at vi lever i en konkurranse-stat hvor fremtidig velferd er nært knyttet opp mot hvor godt Norge klarer seg i en internasjonal konkurranse, ifølge Slagstad (2017). En slik forståelse kjenner vi igjen også fra Ludvigsen-utvalgets arbeid. I sin beskrivelse av de ulike samfunnstrekkene, sees de som argumenter for å innføre kompetanse-begrepet. En slik forståelse er ikke et særnorsk fenomen, men inngår i en trend over hele den vestlige verden. En trend anført av OECD

med begreper som “employable”, “human capital”, “competitiveness” og “innovation” (Slagstad, 2017). Dette har smittet over på det pedagogiske feltet, og har blitt til en pedagogisk økonomisme med grunnantakelse at nasjoner må få mest mulig ressurser ut av befolkningen, på en billigst mulig måte.

I lys av dette blir dagens konflikt mellom nevnte utdanningsetatens direktør i Oslo, Astrid Søgner, og skolebyråd i Oslo, Inga Marte Torkildsen, interessant. Magnus E. Marstein (2018) ser konflikten mellom disse personene som en ideologisk kamp. På den ene siden står SV-politikeren Torkildsen med et syn hvor konkurranse ikke nødvendigvis alltid er til det beste, i alle fall ikke når en snakker om barn og deres utvikling. På den andre siden står Søgner og hennes støttespillere, som omlag i 20 år har utviklet det som gjerne kalles Høyre-skolen, siden dagens Oslo-skole i stor grad er et produkt av Høyres politikk. Dermed legges det ned stor prestisje i hvilken virkelighetsbeskrivelse som skal bli stående. Er Oslo-skolen Norges beste eller er den gjennomsyret av en test-(u)kultur og et prestasjonsjag som gjør elever og lærere syke?

En annen forståelse av denne konflikten er at den handler om hvordan kunnskapsbedrifter skal styres. Hvordan kan man sikre at fagpersoner arbeider kunnskapsbasert, målrettet og effektivt? Gis fagpersonene tillit resulterer det ikke nødvendigvis i at de tar mer ansvar. Og kontrolleres fagpersonene, tvinges de til å optimalisere praksis i forhold til det gjeldende kontrollregimet. Det samme ser vi også innen høyere utdanning og effekter av det såkalte “tellekantsystemet”.

Et skolesystem hvor konkurranse og prestasjoner dominerer læringsmiljøet, vil det prege hvordan elevene opplever seg selv og sine medelever? Kan danningen få vanskelige kår der konkurransen råder? Skolen må balansere mellom et faglig fokus og det sosiale fellesskapet. Læring skjer best i trygge rammer. Thomas Nordahl (2003) viser at en stor del av elevene ser primært på skolen som en sosial arena fremfor en læringsarena. Dagens forståelse av at individene, skolene, stedene og nasjonene er i konkurranse med hverandre kan gi eleven en negativ opplevelse, og dette kan gå på bekostningen av fellesskapet og personlig trivsel.

Straumes bekymringer for danningens vilkår finner vi også igjen i Eva Thue Vold (2014) sine undersøkelser. Hun har undersøkt i hvor stor grad danningperspektivet er aktivt

brukt i språkundervisningen i skolen. Vold peker på at Kunnskapsløftet betoner interkulturell forståelse i språkfagene, men hun finner lite av dette i selve undervisningssituasjonen. Hun frykter at språkfagene står i fare for å bli rene tekniske fag hvor drøfting og fordyping om kulturelle forskjeller forsvinner. Hun argumenterer for at det er naturlig at språkfagene og samfunnsfaget kunne vært en kilde til innsikt og refleksjon over egen og andres kultur og hvordan møte mellom ulike kulturer finner sted. Sten Ludvigsen (2015) uttaler seg følgende til Utdanningsdirektoratets magasin: “I lys av økt globalisering og et internasjonalsert arbeidsliv anbefaler vi også å styrke språkfagene”. Utfra hvordan globalisering defineres i rapporten knyttes begrepet tett opp mot tanken om et globalt økonomisk marked hvor konkurransen råder. Dermed sammenfaller Volds undersøkelser med hvordan Ludvigsen her uttrykker seg om språkfagene. Vold (2014) peker på at det er gjort lite forskning på feltet, noe som forøvrig kan tolkes som et uttrykk for at dette ikke oppleves som relevant innen dagens utdanningsforskning.

Det finnes nasjonale og globale prosesser, som illustrerer at danningsprosesser absolutt er potente og aktive i samfunnet. “Metoo”-kampanjen kan tjene som et slikt eksempel, både i sitt globale omfang og som en danningsprosess. Kampanjens fokus på seksuell grenseoverskridende atferd utøvd av hovedsakelig menn med makt på bekostning av kvinner med lavere sosial posisjon, har vært i mediebildet det siste året. Kampanjen spredde seg globalt og fikk store konsekvenser for en rekke maktpersoner. Det er grunn å anta at kampanjen har fungert dannende og normgivende for store deler av befolkningen i hva som er greit å gjøre og i hva som er greit å finne seg i.

Et annet eksempel er hvordan kunnskap om globale sammenhenger påvirker individers holdninger når det gjelder produksjon av ulike varer. Holdningene gjør at vi som konsumenter finner varer med ulike merking, som beskriver hvordan varene er produsert, for eksempel svanemerke, fairtrade-merke eller økologisk merking. I andre sammenhenger har pressgrupper og forbrukernes engasjement resultert i økt oppmerksomhet rundt barnearbeid, arbeidstakeres rettigheter og miljøsituasjonen internasjonalt. Dette kan medvirke til at individer er nødt til å ta aktive bevisste valg som globale konsumenter. Martlary (2007) skriver: “Individuell frihet er nemlig aldri uten en samfunnsmessig kontekst” og hun spør: “Borgerplikten er gitt med statsborgerskap og

stemmerett, og krever at man setter sine egne interesser til side og spør: Hva er det gode samfunn?"

I en globalisert verden med globaliserte nasjonalstater og steder bør denne friheten sees i en global kontekst med et globalt medborgeransvar. Både "Metoo"-kampanjen og Marlary påpeker at individuell frihet ikke er absolutt og som borger og menneske har vi alle forpliktelser overfor den andre. Forpliktelsene kommer til syne gjennom kritisk refleksjon og innsikt i å kunne veie ulike hensyn. I en globalisert verden med multikulturelle samfunn som i økende grad knyttes sammen, vil slike avveininger blir mer komplekse og uoversiktlige. Situasjonen krever holdninger som anerkjenner og respekterer andres behov.

Tanken om friheten manifesteres på et individuelt plan, men tanken er også med å forme internasjonal politikk, organisasjoner (f.eks. skolen) og ulike næringer. I et refleksivt samfunn hvor tanken om individets frihet står sterkt, er det tydelig at denne friheten ikke er grenseløs, men tøyles av hva som er akseptabelt innenfor gjeldende kulturer. En kan si at dannelsesprosessen er konstant potent hva angår akseptabel atferd og holdninger og er konstant i utvikling. Så Straumes bok om danningen som ideal i vårt samfunn fremstår utfra dette som særdeles viktig og riktig selv om den posisjon fremstår som svak.

7.6 Norsk dannelsesideal

For å unngå å bli uten tradisjon og røtter og stå i fare for å bli "åpen i begge ender" (Hellesnes, 1992) i møte med fremmede kulturer, fører dette oss over på hvilken kulturhistorisk arv et norsk dannelsesideal kan bygge på.

Forskningsleder ved UiO Nina Witoszek (2018) peker på at Norge har en rik humanistisk tradisjon. Hun trekker i denne sammenhengen frem den norske eventyrtradisjon og spesielt Espen Askeladd. Espen som er en fattig gutt med tilsynelatende få evner, med nedlatende brødre - en typisk "underdog", men med sin nysgjerrighet, pågangsmot og anerkjennelse av fremmede (hjelpere) vinner både prinsessa og halve kongeriket. Videre peker hun på nasjonalpoeten Henrik Wergeland som tok parti med de svake i samfunnet, om det var jøders rettigheter i Norge, minoriteter i Polen, Irland eller Brasil eller hans støtte til India mot kolonimakten Storbritannia. Hun fremhever eventyreren, nasjonal- og

polarhelten Fridtjof Nansen som også var en stor humanist og filantrop. I sitt arbeid fikk han innført Nansenpass til statsløse flyktninger i kjølvannet av 1.verdenskrig. Og til slutt trekker Witoszek frem dypøkologien til filosofen Arne Næss som er preget av en solidarisk tankegang når det gjelder alt levende i nåtid og i fremtid.

Hun ser alt dette som et uttrykk for en norsk humanisme og hun mener den kollektive evnen nordmenn har til å hjelpe hverandre har vært avgjørende for velferdsutviklingen i etterkrigsperioden. Et annet aspekt som Nina Witoszek *ikke* trekker frem i intervjuet, men som i denne sammenhengen er verdt å påpeke er at Askeladden, Wergeland, Nansen og Næss ikke bare er humanister de er også forbundet gjennom norsk friluftslivstradisjon. Gjennom sin eventyrlyst reiser ut i verden for å finne “et rikt liv med enkle midler” (Gurholt, 2010, s.182). De finner lykke gjennom å være - jamfør Hellesnes (1992) sin egentlige danning. Gjennom sine eventyr og dannelsesreiser returnerer de med ny innsikt både om seg selv og det samfunnet de vender tilbake til. Dannelsesreisene gjør dem i stand til å bringe samfunnet videre i nye retninger².

En slik humanistisk “ånd” kan en argumentere for ligger latent i vår kollektive bevissthet og kan danne utgangspunkt for et norsk offentlig dannelsesideal fremholder Witoszek (2018). Dette kan fungere som et ideal som fremtidens norske skole kan ta i bruk. Det ville i så fall være gjenkjennbart både for elever, lærere, foreldre og for samfunnet forøvrig. En bruk av dette må ikke brukes for å konservere en norsk “sjel”, men for å foredle og bygge videre på det som for mange opplever som nært og kjært og som en base for et fremtidig norsk dannelsesideal.

Det blir utfordrende å se dette i sammenheng med hvordan læreplaner og innholdet i skolen kan legge til rette for en slik situasjon. Det blir nødvendig å definere hva som blir viktig for skolen å gi elevene kjennskap til. Formålsparagrafen ligger fast uavhengig av Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) demed må skolen gi elevene relevant kompetanse for å oppfylle mandatet den er gitt. Selv om det virker som en omfattende og

² Tankegangen om verdien av dannelsesreiser er fortsatt relevant og ikke kun et norsk fenomen. EU bestemte i mars 2018 å bevilge 12 mill euro til å fremme unges “*learning mobility, active citizenship, social inclusion and solidarity*” ved å gi gratis interrail-billetter til rundt 20-30 000 18-åringer bosatt i EU. På den måten håper EU å styrke europeisk identitet, forsterke felles europeiske verdier gjennom å la unge oppdage europeiske steder og kulturer (EU pressemelding, http://europa.eu/rapid/press-release_MEX-18-1443_en.htm#6)

mange vil kanskje hevde at idèen om eleven som verdensborger er naiv betyr ikke det at den er feil. Men i dag virker det som en vanskelig pedagogisk øvelse i dagens ordskifte å snakke om kosmopolisme. Nevnt over trekkes frem filosofen Kant som tar til orde for å utvikle et kollektivt ansvar for menneskeheten. Kant tok til orde for det kategoriske imperativ.

Selv om den offentlige skolen har som sitt viktigste mål å jevne ut sosiale ulikheter har ikke dette skjedd. Men kan en skole som vektlegger mennesket som verdensborger gi svakerestilte en bedret sosial posisjon i det norske og internasjonale samfunnet? Hvis en slik bevissthet fører med seg reelle endringer for de svakeste her til lands og globalet. En kosmopolitt må være villig til å

8. Veien videre

8.1 Nye læreplaner

Utdanningsdirektoratet arbeider nå med å utvikle nye læreplaner i tråd med de føringer i Stortingsmeldingen Fag - Fordypning - Forståelse (Meld. St. 28, 2015-2016, 2016) gir. Arbeidet har blitt delt inn i tre ulike faser, hvor vi nå er i avslutningen av første fase hvor kjerneelementene i de ulike fagene identifiseres. I oktober blir utkastene til læreplanene sendt ut på høring og på bakgrunn i innspillene ferdigstilles læreplanene våren 2019, fase to. I fase tre som blir skoleåret 2019-2020 forbereder skolene seg før de nye læreplanene tas i bruk fra høst 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Arbeidet med dette gjøres av kjerneelementgrupper i hvert fag i grunnskolen. En av hovedmotivasjonene for dette arbeidet er at det Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) følger opp i stor grad de anbefalinger Ludvigsen-utvalget kommer med og legger blant annet til grunn at det er stofftrengsel i dagens læreplaner. Læreplanene må derfor slankes. Da en ønsker å vektlegge i større grad dybdelæring, hvor det å ha tid til å fordype, ser departementet det nødvendig å slanke dagens læreplaner. Derfor må de ulike fagenes kjerneelementer identifiseres og de andre elementer nedprioriteres. Hele prosessen med å fornye læreplanene kalles Fagfornyelsen. Prosessen med Fagfornyelsen ledes av Utdanningsdirektoratet hvor fagpersoner og lærere arbeider tett med utviklingen av de nye læreplanene. Dette sees på som årsaken til behovet for å fornye læreplanene.

Tabell 1 viser antall ganger åtte ulike samfunnstrekk er nevnt i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) og NOU 2015:8 (2015). De to rapportene har ulik lengde, men her konsentrerer vi oss om forskjellen mellom de ulike begrepene fremfor endringer mellom rapportene ser vi et tydelig skille. Miljø, teknologi, arbeidsliv og demokrati er begrep som nevnes mye i begge rapportene. En forståelse av dette kan være at miljø er en sentral utfordring som rapportene ser vil komme, mens teknologien er en løsning på den samme utfordringen. Disse to begrepene kan tenkes blir forent i fremtidens konkurransedyktige, miljøvennlige, høyteknologiske arbeidsliv.

Samfunnstrekk	Antall ganger nevnt i Meld. St. 28 (85sider)	Antall ganger nevnt i NOU 2015:8 (112 sider)
Miljø	43	76
Teknologi	33	51
Arbeidsliv	23	63
Kunnskaps-samfunn	3	0
Globalisering	1	5
Demokrati	50	52
Demografi	1	3
Individualisering	0	7

Tabell 1. Antall ganger de ulike samfunnstrekkene er brukt i de to rapportene.

Ut fra de de siste årene med ulike angrep på demokratiet (fysisk og verbalt) i Norge, spesielt etter terrorangrepene 22.juli 2011, har det blitt rettet mye oppmerksomhet mot demokratiets posisjon i samfunnet. Behovet for å ikke ta demokratiet for gitt, og nødvendigheten av å ha dette høyt på agendaen, reflekteres i dette.

Begrepene kunnskapssamfunn, globalisering, demografi og individualisering er nærmest ikke nevnt i de to rapportene. Dette kan kanskje forklares med at de er blitt fraværende i det offentlige rom, og ikke debatteres i like stor grad som de andre lenger. Men det er grunn å anta disse begrepene likevel er med å styre diskursen om fremtidens samfunn. Kunnskap er i stadig utvikling og med å forme samfunnet. I individualiseringsbegrepet ligger det en løsrivningsprosess fra kultur og tradisjoner som er en stadig potent problemstilling for individet. Globaliseringsbegrepet har jeg allerede drøftet, mens demografi-begrepet henspiller på en befolkningslære, det vil si hvordan de ulike populasjoner endres over tid og påvirker samfunnsutvikling i land ulikt.

Ut fra hvor ofte begrepene brukes i de to rapportene er med å vise at selv om det er åtte begrep som finnes dekkende er det kun fire av dem som kommer til uttrykk gjennom språket som brukes. Denne samfunnsutviklingen danner grunnlaget for blant annet deres anbefaling om å ha tre tverrfaglige temaer Stortingsmeldingen 28 (2015-2016) arbeider

videre med dette og på bakgrunn av høringsinnspill kommer meldingen frem til at temaene bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring skal være fagovergripende emner det skal rettes et spesielt fokus på.

8.2 De tre tverrfaglige temaene

Ludvigsen trekker frem sju ulike samfunnstrekk som viktige i tiden fremover. Utfra disse sju trekkene velger Ludvigsen-utvalget og Stortingsmelding 28

(Kunnskapsdepartementet, 2016) å fremheve tre tverrfaglige emner som særlig sentrale for fremtidens skole: Bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring. Disse tre temaene kan romme mange perspektiv, og jeg skal nå trekke frem noen som er relevante i denne sammenhengen. Skal skolen tilpasse seg det eksisterende samfunnet og fremtidens samfunn er det gjensidige forholdet mellom skole og samfunn sentralt. Skolen kan være med på å utvikle samfunnet.

Men som Beck (2006) og Massey (1997) peker på, er dagens samfunn annerledes enn det vi tror. Globalisering påvirker individets mulighet for selvrealisering. Det finner sted en maktallokering bort fra nasjonalstaten og over på en internasjonal arena. Og for å vinne frem med sine perspektiv, må ulike interessegrupper i stor grad være overnasjonale, bedrifter må organisere seg som multinasjonale konsern, og forskningen er utstrakt internasjonal for å kunne fremme sine interesser og påvirke beslutningstakere. Samtidig muliggjør ny teknologi utstrakt peer-to-peer (likemenns samarbeid) gjennom digitale plattformer som Uber, AirBnB, Facebook og Twitter, mens blokkjedeteknologi og kryptovaluta ligger i startgropa til å utfordre etablerte institusjoner som bankvesenet, hvis vi skal tro tilhengere av denne teknologien. Denne teknologi-utviklingen kan dermed utfordre maktstrukturer i samfunnet. og gi for eksempel 2.5 milliarder mennesker som i dag lever uten bankkonti tilgang til velfungerende banktjenester. Hvordan kan skolen forbedre dagens unge for et fremtidssamfunn som ingen kjenner? Dette er utfordrende, men vektlegging av temaene bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring kan hjelpe elevene på veien.

8.2.1 Bærekraftig utvikling

Det har blitt stadig tydeligere at verden står ovenfor både en miljøkrise og en klimakrise. Svak ivaretagelse av natur og miljø, ressursknapphet og befolkningsvekst gjør at livsgrunnet for planter, dyr og mennesker i deler av verden trues. Denne trusselen kan ytterligere øke i omfang ved at klimaendringer kan føre til en svekkelse av biologisk mangfold, matproduksjon og ferskvannsforsyning. Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling skal gi elevene kunnskap slik at denne natur- og samfunnsutviklingen i beste fall kan unngås, eller reduseres i størst mulig grad. En bærekraftig utvikling av samfunnet vil være avhengig av et bredt samarbeid på tvers av landegrenser, siden det vil være lite fruktbart å isolere utviklingen til å være et nasjonalt eller lokalt anliggende. På mange måter inngår en bærekraftig samfunnsutvikling i de perspektiv jeg har trukket frem som viktige i forhold til globaliseringsbegrepet.

Bærekraftig utvikling handler om å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine. Skal det lykkes, må det tenkes og handles lokalt, nasjonalt og globalt. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.39)

Meningsinnholdet i begrepet vektlegger på hvilken måte samfunnsutviklingen *bør* skje. Begrepet peker fremover, samfunnsutviklingen har en klar retning i form av at den skal gi dagens- og fremtidige generasjoner gode liv i et bærekraftig samfunn. Skolen får dermed en klar beskjed om retningen på utdanningen. På den andre side har ikke globaliseringsbegrepet et like normativt innhold. Analysen har trukket frem den ulikhet som skjer i globaliseringens kjølvann. Globaliseringsbegrepet omhandler de prosesser som skaper samfunnsendringene, og blir dermed helt sentralt i utviklingen av et bærekraftig samfunn. Uten et nyansert bilde av hvordan globaliseringen påvirker samfunnsutviklingen, og der igjen sosial praksis, kan målet om en bærekraftig fremtid bli vanskeligere enn nødvendig å nå.

8.2.2 Menneske og samfunn

Klafki peker på at både de materiale og de formale danningsteoriens utilstrekkelighet når det gjelder å formidle danning, ligger i det faktum at ikke bare didaktikk, men også samfunnsmessige makter definerer, bestemmer og styrer læringsprosesser som sikter mot å gi danning. Individet vil alltid befinne seg i spenningsfeltet mellom krav fra den objektive verden og retten til å utvikle seg selv ut fra egenart. Vi får et dialektisk spenningsfelt mellom det Klafki kaller *Weltbewältigung* eller det å mestre verden og *Personwerdung* - det å bevare sin personlige integritet. (Gundem, 1998, s.146)

Sentralt i Klafkis kritikk av den materiale og formale danningen ligger i akkurat dette. Det er ikke bare didaktikken som definerer danningen, men også samfunnsmessige krefter (Gundem, 1998). Derfor må skolen legge til rette for at elevene skal få mulighet til å mestre det sosiale fellesskapet som verden er bygget opp av og innenfor de rammene utvikle personlighet og frihet. Dette perspektivet har vært fremtredende i læreplanens generelle del om mennesket, fremholder Gundem (1998). Derfor blir det spennende å se hvordan de nye læreplanene som nå utarbeides, klarer å vekke forholdet mellom menneske og samfunn i en ny tid.

Det er ikke et klart skille mellom verdier og kompetanse, de henger sammen. Verdier er knyttet til danning og utvikling i et langsiktig perspektiv. Kompetanse handler først og fremst om elevenes faglige læringsutbytte og opplæringen i fagene bidrar både til å gi kunnskap om, praktisere, konkretisere og begrunne verdigrunnlaget, og til å ivareta opplæringens brede formål. (Meld. St. 28, 2016 Kunnskapsdepartementet, s.21)

8.3 Vurderingspraksis

I learned over the course of the year that doing well in the Leaving³ is about learning the formula for each exam and practising it endlessly. I got an A1 in English because I knew exactly what was required in each question. I learned off the sample answers provided by the examiners and I knew how much information was required and in what format in every section of the paper. That's how you do well in these exams.

There's no point in knowing about stuff that's not going to come up in exams. I was always frustrated by teachers who would say 'You don't need to know this for the exams but I'll tell you anyway'. I wanted my A1 - what's the point in learning material that won't come up in the exams?

Ruth Borland i Holden (2005)

Dette er sitater fra Ruth Borland som i 2005 fikk mye oppmerksomhet i forbindelse med at hun som elev fikk full skår på sitt vitnemål i Irland. Etter avisintervjuet ble det mye debatt på grunn av uttalelsene hun kom med. Hun fikk ros for sitt målrettede arbeid med skolefagene og at hun maktet å gjennomføre det hun hadde bestemt seg for - nemlig å få full pott til eksamen. Kritikken dreide seg om hennes strategiske holdning. Hvordan kunne hun være så kynisk og umotivert for å lære utenfor pensum? Men kritikken var også rettet mot skolen og handlet om hvordan vurderingspraksis påvirker læringen som skjer og om den fungerer etter hensikten.

Til sine kritikere svarte Borland følgende:

I chose not to fight the system but to play with it. I did what I had to do to achieve my goals; I played the game, if you will. I would not call this attitude "utilitarian" but realistic. I got into college to

³ the Leaving henpeiler på the Leaving Certificate som er vitnemålet elever får etter endt videregående utdanning i Irland

study the courses I enjoy. I will have “the pleasure of discovery”
in business and economics courses.

(Ruth Borland i G. Stubart, 2014 s. 72)

Borland arbeidet hardt med fagene, var strukturert, utviklet læringsstrategier som gjorde at hun tilegnet seg fagstoffet. Hun nådde de målene hun satte seg i fore. Kan vi si at Ruth Borland var en mønsterelev? Hvis den norske skolen hadde fått flere som henne, hadde den i hverfall klatret på internasjonale målinger. Det er som kjent en måte å måle suksess i skolen. Men har hun anvendt kunnskapen til å la dem påvirke hennes holdninger og ferdigheter? Har hun blitt dannet?

Eksemplet viser at vurderingspraksis er viktig og at det preger både gode som dårlige elever og det påvirker lærerens profesjonsutøvelse. I utviklingsarbeid må man ha en eller annen form for vurderingskriterier for å kunne vurdere om utviklingen skjer slik en ønsker. Derfor blir det viktig å være bevisst målet med utdanningen og innordne vurderingsregimet slik at det fremmer målet for utdanningen. Vurderingsarbeidet er i konflikt med det tillitsbaserte, pedagogiske møtet mellom lærer og elev og må tilpasses slik at vurderingen hemmer læring. Hvordan skolen kan en legge til rette for dybdelæring, som i sterk grad indre motivert uten at skolevurderingen som er ytre motivert påvirker eleven negativ.

I fagfornyelsen skal sosioemosjonell kompetanse integreres i de nye faglæreplanene, med andre ord er det et ønske om at dagens generelle del av læreplanen innlemmes i faglæreplanene. Dette kan være med å fremheve behovet for å vektlegge dette i den daglige undervisningen. Lærerens daglige arbeid med sosioemosjonell kompetanse som en likeverdig del av lærerens undervisning på lik linje med de mer faglige læreplanmålene. Dette sammen med det flerfaglige temaet folkehelse og livsmestring er et viktig grep som kan være med å fullbyrde skolens brede mandat. Ludvigsenutvalget selv påpeker at lærerens vurderingspraksis kan by på utfordringer når det gjelder disse kompetansene og etterlyser mer forskning på feltet. Et sentralt prinsipp i å lærerens vurderingspraksis er at den i størst mulig grad skal etterstrebe tilbakemelding som retter seg mot ros og råd når det gjelder elevens arbeid og ikke på eleven som person, for slike vurderinger kan hemme elevens læringsarbeid (Gamlem, 2015).

8.4 Dybdelæring

Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Overflatelæring, som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng, står i kontrast til dybdelæring. Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger. (Meld. St. 28 2015-2016, 2016, s.14)

Professor Gordon Stubart (2016) skisserer en tredelt nivådeling basert på K. Illeris når det kommer til læring. De tre er overflatisk læring, strategisk læring og dyp læring. Overflatisk læring kjennetegnes ved reproduksjon. Strategisk læring kjennetegnes med ytre motivasjon som et ønske om å klare prøven eller få gode karakterer, hvor man ikke er genuint interessert i det man lærer. Mens for at dybdelæring skal skje er elevene oppriktig interessert, indre motivert i det han/hun arbeider med. Dybde læring kan også bli et viktig bidrag til utviklingen av nye læreplaner, men får også konsekvenser for vurderingspraksis og lærerrollen. På hvilken måte skal læreren legge til rette for helhetlig læring som bygger opp under den dybdelæringen eleven tilegner seg.

Dybdelæring dreier seg både om kvaliteten på læringsprosessen og om elevenes læringsutbytte. Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2016 s.33)

Her trekker stortingsmeldingen frem både prosessen og utbytte som sentrale kriterier ved dybdelæringen og Franz T. Gregersen (2018) vektlegger dette ved begrepet:

Dybdelæring er det motsatte av å tenke stykkevis og delt. Det er uforenlig med hodeløse vurderingsregimer og angstskapende

testkulturer. Dybdelæring forutsetter at elevenes behov og interesser blir tatt på alvor i faglig og tverrfaglig arbeid. Dypere læring krever at de får arbeide med det de oppfatter som meningsfylte, virkelige problemer av lokal og global art. Elevene våre trenger å oppleve at institusjonalisert læring – i skole og barnehage – er meningsfylt, interessant og aktuelt for dem i hverdagen. De trenger å oppleve tilhørighet i klassen, på skolen, i lokalsamfunnet og globalt.

Gregersen (2018) henter inspirasjon for sin forståelse fra Michael Fullan. Han vektlegger at dybdelæring er:

- Learning that connects to passion
- Learning that is team related
- Learning that sticks
- Learning that has human significance
- Learning that involve higher order of cognitive processes

(Fullan, 2018)

Fullan (2018) er tydelig på at dybdelæring ikke noe som skjer av seg selv, men er avhengig av en spesiell læringskultur. Utdanningskulturen må endres for at dyp læring skal skje. Han trekker frem skoleledelse som en særlig viktig part i dette arbeid med å utvikle en slik læringskultur. Ledelsen skal legge til rette for en samlende retning for skoleutviklingen (focusing direction), skape en kultur for samarbeid (cultivating collaborative cultures), dyp læring (deep learning) og sikre ansvarligheten i skolearbeidet (securing accountability) (min oversettelse). Dette viser at dybdelæringsbegrepet ikke er et enkelt begrep å ty til å bare for å sikre bedre kvalitet på læringsprosessen og læringsutbytte. Det er vanskelig å finne den sammen gjennomarbeide forståelsen av dybdelæringsbegrepet som Fullan (2018) og Gregersen (2018) legger til grunn.

8.5 Lærerrollen

Opningspåstanden min er: I det gode samfunn ville utdanning føre med seg danning og dermed visdom. (Hellesnes, 1992, s.79)

Denne påstanden er en spennende inngang til lærerrollen. Samfunnet utdanner flere unge enn tidligere, og samfunnet har blitt mer spesialisert. Lærerens kapasitet til å bidra til danning i betydning av et kosmopolitisk danningsideal gjennom sin undervisning blir avgjørende for å skape verdensborgere av elevene. Sentralt for at dette skal skje må læreren fremstå som legitime autoriteter på feltet og handle som de prediker (Kemp, 2005).

Dette legger et ansvar over på lærerutdannings-institusjonene. I hvilken grad lærerutdannerne makter denne utfordringen er usikker. I kritikken til UiO professorene Torbjørn L. Knutsen og Bernt Hagtveit (Knutsen og Hagtveit, 2018) er dagen studenters evner i alle fall ikke oppløftende. Professorenes konklusjon er at studentenes evne til analyse og refleksjon er en mangelvare. Dette vil være egenskaper som blir viktige i å kunne utvikle når skolen skal legge til rette for dybdelæring og kritisk tenkning. På hvilken måte læreren fyller rollen som danningsbærer blir avgjørende for at et slikt danningsideal kan utvikles hos elevene.

Som vi har sett tidligere, bidrar globaliseringsprosessene til at behovet for refleksjon og kunnskap om egne røtter og se det i forhold til resten av verden øker. En slik refleksjon vokser ut et læringsmiljø som legger til rette for det og i et rom hvor det kan eksistere motstand, kritikk og undring (Kemp, 2005). Et slikt miljø vil være med å utfordre både undervisningen og lærerrollen. I et 20-30 års perspektiv er det viktig å ikke bare se på innholdet i skolen, men også se på hvordan læreren skal kunne være med å utvikle skolen. En slik utvikling avhenger ikke kun av læreren, men av flere aktører. Ludvigsenutvalget skriver:

Å videreutvikle en undervisnings- og vurderingspraksis som gir elevene relevant kompetanse for fremtiden, krever langsiktig arbeid. Det krever at nasjonale myndigheter, lærerutdanningene,

lærerkollegiene, skoleeierne og skolelederne arbeider mot felles langsiktige mål. (NOU 2015:8, 2015 s.76)

Og i stortingsmeldingen 11 (2009) står følgende om danning:

...å bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver. Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring og utvikles gjennom refleksjon. Skolens bidrag til danningen skjer hovedsak i arbeidet med fagene, men også i andre situasjoner i skolehverdagen. (Meld. St. 11, 2008-09, 2009, s.43)

Sitatene illustrerer at det er ulike aktører som må trekke i samme retning for at endring skal skje i skolen og at danning og læreren er essensiell i så måte. Det er læreren som må bringe ny praksis inn i klasserommene ved å vektlegge dannelsesperspektivet. Læreren står ikke fritt i hva og hvordan undervisningen skal legges opp da læreren er sterkt innrammet av staten. En slik situasjon definerer lærerrollen og profesjonsutøvelsen. Stedsspesifikk læringskultur og den enkeltes lærers personlige forståelse av lærerrollens innhold er bestemmende for hvordan dette skjer. Læreren er ikke bare en passiv mottaker i utformingen av læreryrket, men er en aktiv aktør i å fylle lærerrollen med innhold. Kjell Arne Røvik (2014) ser på læreren som en tolk. Tolkningen læreren gjør er en aktiv prosess som er personavhengig og gjøres innenfor de forståelses- og erfaringsrammer læreren har. Røvik (2014, s.404) identifiserer tre ulike strategier læreren kan velge mellom; enten ved kopiering, *modifisering* eller *radikal implementering*.

Ved kopiering tilpasser læreren undervisningen lojalt til det som forespeiles. I en slik forståelse blir læreren et redskap som passivt viderefremidler det som foreskrives. Lærere som modifiserer, endrer og tilpasser sin læregjerning til det læreren finner best i forhold til elevene, skolen, lokale og private samfunnsforhold og læreren er aktive og gjør bevisste (bort-) valg i sin tilrettelegging av undervisningen. Mens de lærere som kan betegnes som radikale translatører bruker styringsdokument som inspirasjonskilde til utvikling av egne profesjonsrammer og føler seg i liten grad bundet av de foreskrevne føringer. Røvik (2014) argumenterer for at læreren har en oversetterkompetanse i sitt arbeid som dem tar i bruk sin undervisningspraksis. Å tenke på læreren som en translatør er fruktbart når vi tematiserer innholdet i skolen og hvordan den skal utvikles i fremtiden.

En slik translatørrolle tydeliggjør et viktig aspekt ved lærerrollen som skolens formidler. Læreren tar gjeldende skolepolitikk på pulsen og omsetter dette aktivt til undervisning i sin hverdag.

Det er viktig at skolen oppfattes som relevant ikke bare for elever, men også for næringsliv og samfunn forøvrig.

What might rural teachers need to know about students who value their sense of place and their connections with the people who live there more than their ability to compete on the global job market? What might they need to understand about the rural literacies that her students bring to the classroom? (Karen Eppley, 2009, s.8)

Eppleys (2009) perspektiv er utfordringer knyttet til de rurale lærere. Som nevnt over kan rurale steder ha særskilte utfordringer ved å befinne seg på utsiden av majoritetskulturen, men stedet har også betydning uavhengig langs en urban-rural akse.

Elevenes livsverden er med å utvikle identitetskonstruksjonen og dette tar de med seg inn i klasserommet. I sitt arbeid med relasjonsbygging og tillitsforhold med elevene er dette et perspektiv læreren bør være bevisst fremfor å se på elevene utfra et nytteperspektiv. Lærerens tolkningsarbeid må ta høyde for hvordan stedet påvirker elevene. I Kunnskapsløftets læringsplakat står det under det siste punktet: *Legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte.* Og det eksisterer en gjensidighet mellom lokalsamfunnet og det globale. Lokalsamfunnet opererer ikke i et vakuum, men er et produkt av globale prosesser. På hvilken måte globale endringer er med påvirker det stedlige må være en del av den stedlige undervisning og læring.

Rural schools need to develop pedagogical approaches to teaching and learning that consider rural settings. (Kristiansen, 2014, s.629)

Lærerens pedagogiske praksis kan forstås som et resultat av statlig og stedlig påvirkning. Med utgangspunkt i Bernsteins teori og terminologi fra 2001 kan en forstå dette utfra

lærerens innramming. Læreren er bundet av de føringer som følger av den enkeltes arbeidsinstruks og de læreplaner som foreligger. Lærerens pedagogiske praksis er helt avgjørende for læringen som finner sted, men den er på ingen måte fri og uavhengig. Lærerens pedagogiske praksis er underlagt maktrelasjoner som finnes mellom staten og læreren og stedet og læreren. Og ofte lar lærerne føre av læremidlene som brukes. Dermed får også lærebokforlag en finger på rattet når det gjelder hva som er viktig å formidle til elevene. Det gjør at ulike firma i hovedsak Oslo-baserte er med å styre den kunnskapsformidlingen som skjer over det ganske land. Lærebokforlagene vil ha sine kommersielle interesser og kan ha nytte av å bidra til at hoveddiskursen videreføres.

Skolen og stedet inngår i hverandres fortellinger og er gjensidig avhengige av hverandre. Denne gjensidigheten ser vi for eksempel i det engasjement som vekkes på små plasser når nærskolen legges ned. Skolen er en sentral plass for mange små steder og det er knyttet mye stedsidentitet til denne institusjonen. Et godt skole-hjem samarbeid er nært knyttet opp mot elevenes læringsutbytte og knytter elevenes skolearbeid sammen med næringsliv, kultur og historie lokalt. Men utdanningspolitikken er ikke nødvendigvis opptatt av denne gjensidigheten. Utdanningspolitikk gjenspeiler en hoveddiskurs som reflekterer en måte å forstå forholdet mellom skole og samfunn på. Denne forståelsen er premissgivende for maktrelasjonen mellom stat, skole og lærer og det kan være ulike interesser mellom det lokale og det statlige. Diskursen er med å styre lærerens innramming og profesjonsutøvelsen.

8.6 Haster det?

Bakgrunnen for Ludvgsen-utvalgets arbeid (NOU 14, 2015) og senere Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28, 2015-16, 2016) var å fremtidsrette skolen slik at den rustet elevene til det samfunn de skal tre inn i, og bringe videre. Som nevnt er det ikke viet diskusjon rundt hvordan samfunnsutvikling skjer. I tiden etter innstillingene har kommet viser det seg at samfunnet har forandret seg og arbeidet som er gjort står nå i fare for å tilhøre fortidens hegemoni. De siste årene har globalisering blitt et dagsaktuelt tema anført av for eksempel den amerikanske presidenten. Donald Trump uttalte til FN's hovedforsamling og sa: *Vi avviser doktrinen om globalisering og omfavner patriotisme* (Pletten, 2018). At en amerikansk president kommer med slike uttalelser skaper oppsikt, men tankegodset er

ikke nytt. Dette har vært en gjennomgangstone hos en rekke nasjonalistiske politiske partier i Russland, Ungarn, Østerrike, Frankrike, Nederland og Sverige. Innenfor forståelsesrammene til Ulrich Beck (2006), hvor globaliseringsprosesser fører til en nasjonal svekkelse som mange opplever som truende, gir Trumps utsagn mening. Han og disse partiene målbærer et ønske om å gjenreise en sterk nasjonalstat som ikke blir diktert av overnasjonale avtaler. Forståelsen av at globalisering svekker nasjonalstaten har dermed fått fotfeste hos en rekke politiske partier og bevegelser. Deres analyse er å bremse og reversere mange av globaliseringsprosessene og ser på sterkere nasjonale stater, nedbygging av internasjonale avtaler og institusjoner som botemiddel på det som oppleves om uheldig konsekvenser av globaliseringen. Deres analyse sammenfaller med U. Becks (2006) og P. Kemps (2008) samfunnsanalyse, men deres konklusjoner er motsatt. Hvor Kemps (2008) argumentasjonsrekke fører han til verdensborgeren som ideal, anfører disse politiske partier en nedbygging og reversering av globalismen. Vender vi oss til Doreen Masseys teori fra 1997 vektlegger at globaliseringen fører med seg både økte ulikheter og økte likheter gir fremveksten av disse ideene også mening på et mer individuelt plan. Dette kan være med å forklare hvorfor mange velgere kjenner seg igjen i fortellingen om at globalisering og liberalismen er et onde, mens det å gjenreise en nasjon som tar vare på sine borgere og beskytter dem mot de "andre" sees på som nødvendig. Det er nærliggende å tro at mange velgere opplever en dissonans mellom det de erfarer i sitt daglige liv og det som (ikke) debatteres. En dissonans som medfører at mange vender seg mot høyre populistiske partier som kommer med alternative forklaringsmodeller på hvorfor livene deres ikke bare har blitt bedre i kjølvannet av globaliseringen. Uten at den offentlige debatten makter å drøfte og belyse samfunnsutviklingen fra flere kanter og påpeke den urett som dagens system medfører, øker risikoen for gjennomslag for retorikken og politikken disse står for. En politikk hvor viktige demokratiske prinsipper som ytringsfrihet for minoriteter, en fri presse og respekt for menneskerettighetene kan bli taperne.

Mennesker verden over vil rammes fysisk eller økonomisk av klimaendringene ved halvannen grads oppvarming. Antallet vil stige med flere hundre millioner ved to grader. (Ursin, 2018)

Innen et annet samfunnsområde er tiden i ferd med å gå fra utredningen og Stortingsmeldingen (Meld. St. 28, 2016-16, 2016). Det gjelder klimautfordringene. Det

ropes nå et varsko fra klimaforskerne om at samfunnsutviklingen må endres i en mer bærekraftig retning, og det må skje raskt. For at den globale oppvarmingen skal begrenses til 1.5 grad må ledende land som har forpliktet seg til Paris-avtalen gjøre mer. Norge har forpliktet seg, men ikke gjort så mye, og bruker heller energi på å rettferdiggjøre økt produksjon av olje i Norge. Det skjer under et dekke av at den norske produksjonen forurenses mindre enn i andre land. Norsk oljeproduksjon skal fremstå som et klimatiltak. Derfor er det riktig og viktig av Stortingsmelding 28 (2016) vektlegger bærekraftperspektivet i utdanningen. Bærekraftig utvikling kunne blitt fremmet som et prinsipp i solidaritet med alle de menneskene som kommer til å lide under de endringer som skjer. Hadde vi sett til Kants moralfilosofi hadde vi fått støtte for et slikt perspektiv, da han tar til orde for at det finnes universelle leveregler, et kategorisk imperativ, som alle bør følge.

Det kategoriske imperativ gjelder derimot for alle fornuftsvesener i kraft av deres egen fornuft, og er derfor uunngåelig og bindende. For Kant innebærer dette at det kategoriske imperativ er det øverste prinsipp for moralen og for den praktiske fornuft. (Sagdahl, 2018)

Men vi kan slå fast at kunnskap om de pågående miljøendringer og Kants moralfilosofi ikke er tilstrekkelig til å endre kursen til hoveddiskursen. Dette åpner opp for et spørsmål om hvordan skolen som er kunnskapsbasert skal forholde seg til dette. Hvordan kan skolen legge til rette slik at elevene tilegner seg kunnskap, ferdigheter og holdninger for fremtiden når samtiden lukker øynene for den samme fremtiden?

9. Avslutning

Denne analysen har tatt utgangspunkt i de to offentlige utredningene utarbeidet med Svein Ludvigsen som utvalgsleder. Utredningene skulle identifisere samfunnstrekk i det 21. århundre og gi en retning for hvordan skolen skal utvikles i et 20-30 års perspektiv. På den måten skal eleven forberedes til morgendagens samfunn. Analysen ser nærmere på forståelsen utvalget legger til grunn i begrepet globalisering. Utvalgets forståelse av globaliseringsbegrepet inngår i utvalgets hoveddiskurs, som vektlegger et samfunn som blir stadig mer knyttet sammen og det eksisterer en økt konkurranse mellom nasjoner, samfunn og i ytterste konsekvens individer. Denne konkurranse må møtes med å utvikle kompetente borgere med bred kompetanse til å løse fremtidens ukjente utfordringer. Derfor argumenterer utvalget for at skolen må sikre at elevene tilegner seg kompetanser som gjør dem konkurransedyktige og ved å gjøre dette legger skolen til rette for økt sosial mobilitet. Hvis skolesystemet (og dermed elevene) ikke makter dette, risikerer Norge å tape i konkurransekraft i forhold til andre nasjoner noe som setter vår bærekraftige økonomi og dermed vår velferd i fare. Ved bruk av teori av samfunnsgeografen D. Massey (1997) og sosiologen U. Beck (2006) viser analysen at det finnes alternative diskurser som nyanserer og komplementerer denne forståelsen.

Samfunnsutvikling med blant annet ny teknologi, utstrakt internasjonalt og økonomisk samarbeid og økt transportaktivitet (av mennesker og gods) på tvers av landegrenser muliggjør at vi i Norge får en rekke impulser som påvirker våre liv, uavhengig av bosted. Masseys hovedanliggende er at globaliseringen påkaller en relasjonell stedsforståelse. Dette gjør hun fordi hun knytter individets identitetsutvikling til globaliseringen, ved at globaliseringen er med å påvirke både individet direkte ved å gi oss tilgang til informasjon og kunnskap om verden, gjør det at individet relatere seg til verden uansett om det vil eller ei. Samtidig påvirker globaliseringsprosessene individet indirekte gjennom å legge premissene for hvordan steder utvikles. Steder er viktig for individene da stedet er premissleverandør for det mulighetsrommet vi omgås og bidrar til erfaringer i våres levde liv. Sees dette i sammenheng med Klafkis (Gundem, 1998) danningsbegrep vektlegger han behovet for å knytte elevenes livserfaringer sammen med den kunnskapen som formidles i skolen. Han vektlegger at elevenes subjektive erfaringer og den objektive kunnskapen skaper en enhetlig forståelse som frembringer en ny måte å tenke, handle og

forstå verden på. Det skjer en kategorial danning. Så når elevenes livserfaringer endres grunnet globalisering bør innholdet i skolen endres i takt med dette.

Innenfor Klafkis forståelse blir mengden kunnskap som formidles i skolen underordnet siden det er “kvaliteten” på kunnskapen som er viktig. Slik “kvalitetskunnskap” er kunnskap som gir elevene strukturer, og har overføringsverdi slik at erfaringer og kunnskapen “fester seg” og er med å danne elevene. Dette står i kontrast til Ludvigsen-utvalget og Meld. St. 28 (2016) som argumenterer for å redusere kunnskapsomfanget i skolen av praktiske årsaker. Plasstrengselen i læreplanene er stor og det er ikke nok tid i skolen til å legge flere læreplanmål inn i de ulike fagene. Skal noe inn, må noe ut. Meld. St. 28 (2016) ønsker at prioriteringen skal skje etter fagenes kjerneelementer og progresjon i faget og mellom fagene. En kan frykte at en slik praktisk tilnærming til læreplanutviklingen ikke gir klare retningslinjer for hva som bør ut, og hvorfor.

En slik argumentasjon skaper også bekymring rundt hvordan begrepene dybdeløring og kritisk tenking er forstått og hvordan de skal forankres i fornyelsen av læreplanene som i disse dager skjer. I den anledning har jeg satt spørsmålsteget ved den prosessen som ligger til grunn for de anbefalinger som nå er gjeldende. Premissene for samfunnsendringene er i liten grad utforsket i Ludvigsen-utvalgets arbeid og hvordan dette påvirker den enkelte. Hvis det hadde vært gjort, kunne det ha resultert i en grunnleggende innsikt i hvorfor dybdeløring, kritisk tenkning, danning og et ideal om verdensborgere er særlig viktig i tiden fremover. Ved å ikke søke en bredere forståelse samfunnsutviklingen står en i fare for å at begrepene mister sin fulle betydning og kun et argument i et økonomisk nytteperspektiv.

U. Beck (2006) viser at globaliseringen fører til at nasjonalstaten svekkes. Overnasjonale institusjoner og rammeverk griper inn i nasjonal politikk og han hevder at innenrikspolitikken blir mer og mer et hult begrep, da disse avtalene i stor grad styrer hva som er og ikke er mulig nasjonalt. Denne utviklingen påvirker ikke bare politikken, men også vår identitet- og kulturforståelse. Diskusjonen om hva som er “typisk norsk” illustrerer utfordringer knyttet til denne utviklingen. Økt vind i seilene for nasjonalisme og patriotisme kan også forstås som en motreaksjon til nasjonalstatens svekkelse, ved at mange opplever økt sosial og økonomisk utrygghet. Dette gir grobunn for “vi” mot “dem” retorikk.

I stedet for for å vende seg mot proteksjonisme og patriotisme vender både D. Massey, U. Beck og P. Kemp blikket mot betydningen av det relasjonelle, mot en kosmopolisme og utviklingen av verdensborgere som helt nødvendig. De finner støtte for sitt syn i gresk filosofi, moralfilosofien og i dannelsingsbegrepet. Utfra dette mener de at samfunnsutviklingen påkaller et større ”vi”, en forståelse av at vi alle er en del av menneskeheten og har et ansvar for den opprettholdelse. Gjennom et slikt verdensblikk kan vi møte de utfordringer som vår sivilisasjon står ovenfor.

Ludvigsen-utvalget legger til grunn et bredt kompetansebegrep i sin utredning. De argumenterer for at begrepet er dekkende for å møte fremtidssamfunnet og trekker blant annet bærekraftig utvikling, bærekraftig økonomi, medborgerskap og demokratisk kompetanse som viktig. En ting er å vite og ha kunnskap, noe annet er å handle i tråd med denne kunnskapen (Hellesnes, 1992). Å la kunnskapen påvirke og være avgjørende for sine valg og sikre at kunnskapen anvendes og la den få praktiske konsekvenser er helt nødvendig hvis vi skal utvikle samfunnet i en positiv retning. I dag er det fokus på nettopp ”fake news” og alternative forklaringer, hvor alt virker fremstår som flytende og diskuterbart. Kunnskap tillegges liten vekt med mindre de ikke bygger oppunder egne forutantakelser. Dette gjør gjeninnføring av danning som et ideal utfordrende Straume (2013) anfører.

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, 2015) ønsker å legge til rette for medborgerskap, demokratisk kompetanse, kreativitet, toleranse og anerkjennelse i skolen. Dette er ikke nye begreper i skolen og utvalget går ikke inn på hvordan disse begrepene brukes i skolen i dag. Dermed kan det bli vanskelig å se hvordan disse skal løftes i fremtidens skole uten å vite noe om gjeldende praksis.

I Stortingsmelding 28 (2016) løfter begrep som kreativitet, kritisk tenkning og dybdelæring, men den behandler ikke hvordan en slik vektlegging eventuelt kan få vanskelige kår innenfor dagens skolerammer.

Det oppstår derfor noen dilemmaer når vurdering, og spesielt sluttvurdering, skal ta utgangspunkt i et bredt kompetansebegrep. Utvalget mener at sosiale og emosjonelle kompetanser bør

synliggjøres i målene i fagene for å vektlegges i opplæringen. Samtidig er det faglige og etiske utfordringer ved å inkludere sosiale og emosjonelle kompetanser når lærerne setter standpunktkarakter. Utvalget anbefaler derfor et utviklingsarbeid over tid, der det må finnes hensiktsmessige løsninger i prosessen med å utvikle læreplaner og støtte- og veiledningsressurser. (NOU 2015, 2015 s.80)

Dagens vurderingsregime i skolen kan tjene som eksempel. Å sette karakter på elevenes læringsutbytte rammer inn lærerens undervisningspraksis og elevens læring. Hvordan kan vurderingen av eleven brukes som et middel til å få det beste ut av eleven når det gjelder det viktigste i skolen. Utfra de fire kompetanseområdene utvalget vektlegger er det langt på vei fagspesifikk kompetanse som det settes karakter på i skolen og en møter faglige og etiske utfordringer når det gjelder å sette karakterer på de andre, jamfør sitatet over. Når utvalget vektlegger konkurranse og nytteperspektivet i samfunnsutvikling befestes denne kompetansens posisjon. Derfor hadde det vært ønskelig om utvalget i sterkere grad hadde undersøkt på hvilke måter dette hemmer eller fremmer de andre kompetansene som anses som også viktige. Eksempelet med Ruth Borland viser at skolens vurderingspraksis har stor påvirkning på hvordan elever arbeider med lærestoffet, påvirker læringsmiljø og kan fungere som en barriere mot læring. Et virkemiddel som også rammer inn lærerens profesjonalitet, undervisningspraksis og didaktikk.

Denne analysen og de teorier som her er lagt til grunn vektlegger betydningen av det relasjonelle i vår tid. Det har her blitt argumentert for at globaliseringen griper inn i hvordan vi lever livene våre på flere samfunnsnivå, både på det stedlige og på det nasjonale og har betydning for våre relasjoner med omverdenen. Dette må få betydning for skolens innhold. Årene etter at teoriene til Massey (1997), Beck (2006) og rapporten NOU 2015:8 og Stortingsmelding 28, (Kunnskapsdepartementet, 2016) har bekreftet behovet for et fokus på de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling, og man kan anta at disse er underlagt de prosesser som avstedkommer av globaliseringen, og dermed blir også globalisering i høyeste grad viktig for fremtidens skole. Dette uttrykkes ikke eksplisitt, men indirekte gjennom det fokus som legges til grunn.

Hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter vil være viktige for elevene som samfunnsborgere i et globalisert sted i en globalisert stat var problemstillingen som ble stilt i innledningen til denne analysen. Gjennom analysen av begrepet globalisering blir svaret på denne problemstillingen løftet frem behovet for å gi elevene kunnskaper, holdninger og ferdigheter som bygger opp under et kosmopolitisk danningsideal. Et danningsideal som gir elevene mulighet til å utfolde seg i globale steder med blick for det globale, som verdensborgere.

10. Referanseliste

- Aagre, W. (2014) Ungdomskultur som lærings- og kunnskapsressurs. I: Høihilder E., K. og Lingås L., G. (red): *Pedagogikk: 8-13.trinn* Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag s. 89-104
- Aakvaag, G. (2008) *Moderne sosiologisk teori* Oslo: Abstrakt Forlag ISBN 9788279352198
- Bernstein, B. (2001) *Pædagogik, diskurs og magt* Viborg: Akademisk Forlag ISBN 8750035886
- Bourdieu, P. og Champagne, P. (1996) Skoletaperne: Stengt ute og stengt inne” I: Bourdieu, P.: *Symbolisk makt* Oslo: Pax Forlag s.159-166
- Bæck, U., D. (2016) Rural Location and Academic Success—Remarks on Research, Contextualisation and Methodology, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60:4, 435-448, DOI: 10.1080/00313831.2015.1024163
- Bæck, U., D. (2004) The urban ethos. Locality and youth in North Norway. *Young - Nordic Journal of Youth Research* 2004; Volum 12 (1). ISSN 1103-3088.s 31-47.
- Bæck, U., D og Paulgaard, G. (2012) *Rural futures?* Stamsund: Orkana Akademiske ISBN 9788281041578
- Bø, I. (2012): Barnet og de andre Hentet fra www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Bronfenbrennerutviklologmodell-ingeboe.pdf, lest 10.03.17
- Bøyum, S. (2013) Amy Gutmann Deliberasjon som danningsideal I: Straume, I.,S (red) *Danningens filosofihistorie* Oslo: Gyldendal Akademiske ISBN 9788205444218 s.347-356
- Dale, B. og Berg G., N. (2012) Hva er stedsidentitet, og hvordan fanger vi den opp? I Førde, A., Kramvig, B., Berg, G.,N. og Dale, B.(red) *Å finne sted. Metodologiske perspektiver i stedsanalyser*. Trondheim Akademika forlag. ISBN 9788232100965
- Erstad, O., Amdam, S., Arneth, H.C. og Silseth, K. (2014) Om fremtidens kompetansebehov

- En systematisk gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ.
Bakgrunnsdokument for NOU 2014:7, 2014
- Fauske, H. og Øia, T. (2010) Marginalisering - utsatte ungdomsgrupper. I: Fauske H. og Øia, T.(red.): *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag. s.231-261
- Fosshagen, K. (2016) Globalisering Hentet fra <https://snl.no/globalisering>.
- Frøseth, M.,W. og Markussen, E. (2011) Gjennomstrømming og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring I. Markussen, E. (red) *Videregående opplæring for (nesten) alle* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag s.69-90
- Fullan, M. (2018) Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=-j0cOppABvM>, sett 18.10.18
- Gamlem, S., M. (2015) Elevers beskrivelser av nyttige tilbakemeldinger I: Tilbakemelding for læring og utvikling. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Godfrey-Smith, P. (2013) John Dewey's Experience and Nature Topoi, DOI 10.1007/s11245-013-9214-7
- Gregersen, F. T. (2018) "Nyordet" dybdelæring. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2018/08/nyordet-dybdelaering>, lest 25.10.18
- Gundem, B.B. (1998) *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlag ISBN 8200128504
- Gurholt, K.,P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I. Steinsholt, K og Gurholt K. P. (red) *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Hammer, T. og Hyggen, C. (2013) Ung voksen - risiko for marginalisering. I. Hammer, T. og Hyggen, C. (red) *Ung voksen og utenfor* Oslo: Gyldendal Akademiske. ISBN 9788205436442
- Hargreaves, L., Kvalsund, R. og Galton, M. (2009) Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning *International Journal of Educational Research* 48 (2009) s.80–88
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdanna mann og eit dana menneske. Hentet fra <https://www.nb.no/items/ac85d0f47d0bcf7b14992350a68434e2?page=95&searchText=lars%20erling%20dale>

- Holden, L. (2015) 'There's no point in knowing about stuff that's not going to come up in exams', Irish Times, <https://www.irishtimes.com/culture/there-s-no-point-in-knowing-about-stuff-that-s-not-going-to-come-up-in-exams-1.494749>, lest 25.10.18
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2016) *Unge medborgere* (NOVA Rapport nr 15/17) Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/iccs.pdf>
- Illeris, K. (2006) Barrierer mot læring. I: Illeris, K. *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ISBN 9788205422674 s.188-211
- Jakobsen, W., Gunnar Ketil Eriksen, G., K., Granerud, Ø., Koppen, K., Njølstad, I.
- Lorem, G. (...) og Wilhelmsen, K. (2016) Gjennomføringen av studieporteføljen - del 1 <https://uit.no/Content/490171/Endelig-versjon-Gjennomgang-av-studieportefoljen.pdf>
- Jentoft, S. (2001) *Røtter og vinger. Kystkulturen i globalsamfunnet*. Stamsund: Orkana forlag
- Kemp, P. (2006) *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. København: Hans Reitzel ISBN 9788741201740
- Kjærnsli, M. og Jensen, F. (2015) Pisa 2015 - Gjennomføring og noen sentrale resultater. I: Kjærnsli og Jensen (red) *Stø kurs Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* Universitetsforlaget
- Knutsen, T. L. og Hagtveit, B. (2018) Studerer ikke studentene lenger? Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/oR84LW/Studerer-ikke-studentene-lenger--Torbjorn-L-Knutsen-og-Bernt-Hagtvet>, lest 25.04.18
- Kristiansen, A. (2007) Lik rett til kunnskap. En epistemologisk studie av tilpasset opplæring og seleksjon i utdanning. Tromsø: Universitetet i Tromsø 2007 ISBN 9788291636672
- Kristiansen, A. (2012) *Utdanning og sosial utjevning. Om tilpassing, seleksjon og reproduksjon* Oslo: Unipub forlag ISBN 9788274775510
- Kristiansen, A. (2014) Teachers as Rural Educators. *Alberta Journal of Educational Research. Vol 60 Issue 4*.
- Kunnskapsdepartementet. (2013) *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen* St.meld. 20 (2012-2013) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Løvlie, L. (2013) John Dewey Danning til demokrati I: Straume, I., S (red) *Danningens filosofihistorie* Oslo: Gyldendal Akademiske ISBN 9788205444218 s.15-54

- Markussen, E. (2011) Frafall i videregående opplæring. I Norge og andre land. *Bedre skole* 1/2011, s. 10-15
- Martlary, J. H. (2007) Havesyke og annet ugress. *Aftenposten* Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/i/WjO7j/Havesyke-og-annet-ugress>
- Marstein, M., E. (2018) Fra målstyring til målestyring: Slaget om Høyre-skolen. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2018/10/fra-malstyring-til-malestyring-slaget-om-hoyre-skolen>, leste den 12.10.18
- Massey, D. (1997) En global stedsfølelse. I Aspen og Pløger *På sporet av byen: lesninger av senmoderne byliv*. Hentet fra: <https://www.nb.no/items/b276b8ed187712d33ca558e1d3ab86a1?page=307&searchText=Aspen%20og%20Pl%C3%B8ger.1997>
- Massey, D. (1991) A global sense of place. *Marxism today* Hentet fra http://banmarchive.org.uk/collections/mt/pdf/91_06_24.pdf
- Mead, G., H. (1967) *Mind, Self, & Society* Chicago: The University of Chicago press
- Neumann, I.B., (2001) *Mening, materialitet og makt: en innføring i diskursanalyse* Bergen: Fagbokforlaget ISBN 9788276745627
- Neumann, I.B., (2002) *Michel Foucault Forelesninger om regjering og styringskunst* Oslo: Cappelens upopulære skrifter ISBN 8243001301
- NOU 2014:7 (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8 (2015) *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nordahl, T. (2003) Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2/2003, s.69-88
- Opdal, P.,M. (2008) *Pedagogisk-filosofiske analyser* Bergen: Fagbokforlaget ISBN 9788245007251
- Opplæringslova, (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulgaard, G. (2015) Oppvekst i tid og rom: Om betydning av sted i studiet av ungdom. I: Aure, M. Gunnerud Berg, N, Cruickshank, J. og Dale B. (red): *Med sans for sted - nyere teorier* Bergen: Fagbokforlaget. s.117-132. ISBN 9788245017779
- Pletten, C. (2018) La oss ha en fremtid med patriotisme. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/verden/i/0Ey7RJ/Trump--La-oss-ha-en-fremtid-med-patriotisme>, lest 26.09.18

- Sagdahl, M. (2018) Kategorisk imperativ Hentet fra. https://snl.no/kategorisk_imperativ lest 25.10.18
- Skinningrud, T. (2014) Struktur og prosess i norsk utdanning på 1990- og 2000-tallet - Et makrososiologisk perspektiv *Norsk pedagogisk tidsskrift 04/2014 (Volum 98)* s. 222-234
- Skrede, J. (2017) *Kritisk diskursanalyse* Oslo: Cappelen Damm Akademiske. ISBN 978820254216
- Slagstad, R. (2017) Pedagogikkens vekst - og fall? *Norsk pedagogisk tidsskrift 4-2017* s. 283-305, DOI: 10.18261
- Steffensen, K. Ekern, R. Zachrisen, O., O. og Kirkebøen, L., J. (2017) *Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen?* Rapport 2017/2 Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Stortingsmelding 28 (2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet, Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding 11 (2009) Læreren – Rollen og utdanningen Kunnskapsdepartementet
- Straum, K. (2018) Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I: Fuglseth, K. *Danning og bruk av IKT i undervisning*, Oslo: Universitetsforlaget
- Straume, I.,S. (2013) Danningens filosofihistorie: En innføring I: Straume, I.,S (red) *Danningens filosofihistorie* Oslo: Gyldendal Akademiske ISBN 9788205444218 s.15-54
- Stubart, G. (2016) Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/filmer/Foredrag/praksis-i-skolen/videoforedrag-gordon-stobart---feedback-that-helps-learning/>, sett 15.10.18
- Stubart, G. (2014) *The Expert Learner*, Hentet fra: https://books.google.no/books?id=BIGLBgAAQBAJ&pg=PA71&lpg=PA71&dq=ruth+borland+student&source=bl&ots=JU8xQvWEWX&sig=cLCo9jTaiKqGoH2DdcO_fhMaPng&hl=no&sa=X&ved=2ahUKEwipspWb8fvdAhWEIYsKHXBqCcUQ6AEwAnoECACQAQ#v=onepage&q=ruth%20borland%20student&f=false, lest 25.10.18
- Svartdal, F. (2012) Reifikasjon Hentet fra https://snl.no/reifikasjon_-_psykologi
- UiT (2017) Studieplan for integrert mastergradsprogram lærerutdanning 1.-7. trinn Hentet fra <https://uit.no/Content/511058/Studieplan-Master-i-1%C3%A6rerutdanning-1-7-trinn-h%C3%B8st-2017-kull-2013-2016-.pdf>

Ursin, L. (2018) Ny spesialrapport fra IPCC: – 1,5 grader blir tøft å nå Hentet fra <https://energiogklima.no/nyhet/ny-spesialrapport-fra-ipcc-15-grader-blir-toft-a-na/> lest den 20.10.18

Utdanningsdirektoratet (2018) Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>, lest 25.09.18

Vold, E., T. (2014): Instrumentelt turistspråk eller interkulturell dannelse? *Acta Didactica Norge*, Vol. 8, Nr.2. Art. 8

Witoszek, N. (2018) Norske verdier - Nina Witoszek. Hentet fra

<https://radio.nrk.no/serie/verdiboersen/MKRV17001118/24-01-2018>

Young, M. (2009) What are schools for? I: Daniels H., Lauder, H., Porter, J. *Knowledge, Values and Educational Policy* London: Routledge