

Bæck, U.-D. K. (2024). Utdanning som fellesskapsskapende prosjekt.
I G. C. Aakvaag & U.-D. K. Bæck (Red.), *Robuste fellesskap* (s. 139–156).
Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa240205>

Kapittel 5

Utdanning som fellesskapsskapende prosjekt

Unn-Doris K. Bæck

Innledning

Sosial integrasjon og *fellesskap* har alltid, i varierende forkledninger og med ulike betegnelser, vært et grunnleggende inntak til en sosiologisk forståelse av hva det er som holder samfunn sammen – hva som utgjør limet. Ideen om fellesskap finner også gjenklang i den offentlige debatten, som et symbol eller en aspirasjon, og ulike analogier har vært tatt i bruk for å konkretisere hvordan former for opplevd fellesskap er viktig for å holde et samfunn sammen. Et eksempel på dette finner vi i tidligere statsminister Gro Harlem Brundtlands nyttårstale fra 1995, der hun etterlyste *nabokjerringa*; den nysgjerrige naboen som bryr seg om og med sine omgivelser. Nabokjerringa legger seg gjerne for mye opp i ting hun egentlig ikke har noe med, men gjennom sitt engasjement i omgivelsene bidrar hun likevel til å opprettholde en følelse av fellesskap i samfunnet. Hun kan forstås som et symbol på de tette fellesskapene som en gang fantes overalt, i de små samfunnene der folk så hverandre og brydde seg om hverandre, og Brundtland oppfordret dagens nabokjerringer til å bli mer nysgjerrige og bry seg mer. Den amerikanske sosiologen Steven Brint (2001) er også opptatt av at ideen om fellesskap er levende i vår tid, og han sier det på denne måten:

Selv om politikere på høyre- og på venstresiden peker på den altoverskyggende viktigheten av sunn økonomi, så oppfordrer de også innbyggerne til å tenke på sine hjemsteder, sine land, og til og med på transnasjonale organisasjoner, som fellesskap. (Brint, 2001, s. 1)

Nabokjerringa har hatt en viktig funksjon når det gjelder å skape og ta ansvar for fellesskap. Vi har imidlertid også formelle institusjoner der dette er en eksplisitt, sentral og formalisert oppgave, og utdanningssystemet er kanskje den viktigste av disse. Innenfor sosiologien ble utdanningssystemets funksjon i så måte problematisert allerede av Émile Durkheim. Han var opptatt av at utdanningssystemet i tillegg til å kvalifisere samfunnsmedlemmene for roller innenfor arbeid og samfunn, også hadde som funksjon å skape sosial integrasjon eller sosial solidaritet. Utdanningssystemet overfører felles verdier til oppvoksende generasjoner, og Durkheim oppfattet dette som en av dets viktigste funksjoner, siden nettopp felles normer og verdier er med på

å skape et koherent samfunn og opprettholde den sosiale orden. Durkheim anså dette som spesielt viktig for moderne, industrialiserte samfunn der den sosiale integrasjonen ikke lenger fulgte som resultat av for eksempel religiøs tilknytning. Durkheim uttrykte det slik:

Samfunnet kan overleve kun dersom det finnes en tilstrekkelig grad av homogenitet blant samfunnsmedlemmene. Utdanning sikrer og forsterker denne homogeniteten gjennom å fiksere i barnets sinn, fra begynnelsen, de grunnleggende likheter som sosialt liv krever. (Durkheim, 1972, s. 203)

Utgangspunktet for dette kapitlet er det norske utdanningssystemets lange tradisjon som fellesskapsskapende og samfunnsintegrerende prosjekt. Hensikten er å belyse hvordan utdanningssystemet forstår seg selv i forhold til sitt oppdrag. Jeg undersøker hvilken betydning fellesskap har i utdanningssystemet, hvordan dette begrepsfestes, det vil si hvilken forståelse av fellesskap som ligger under når begrepet tas i bruk i utdanningspolitiske dokumenter og læreplaner.¹ Dette innebærer at kapitlet ikke i særlig grad vil inneholde avklaringer av fellesskap som sosiologisk begrep. Siden ordet «fellesskap» og ideen om fellesskap, som vi straks vil se, figurerer hyppig i de dokumentene jeg har tatt for meg, er jeg i stedet mest interessert i å utforske hvilke betydninger som knyttes til fellesskap i disse. I kapitlet viser jeg at utdanningssystemet som fellesskapsskapende prosjekt kan knyttes til flere ulike dimensjoner eller motiver, hvorigjennom aspirasjonen om fellesskap søkes realisert og hvorigjennom fellesskap som idé konstrueres.

I kapitlet viser jeg hvordan det norske utdanningssystemet gjennom ulike motiver eller funksjoner bidrar til fellesskap og sosial integrasjon og at utdanning i den norske modellen i så måte har en fellesskapsskapende funksjon.

1 Jeg refererer ikke eksplisitt til Fagfornyelsen, det vil si revisjonen av Kunnskapsløftets læreplaner, i dette kapitlet. Som påpekt av Karseth et al. (2020), hviler revisjonen av læreplanene på et politisk premiss om at hovedideene som Kunnskapsløftet bygger på, skal ligge fast. Hensikten med Fagfornyelsen er blant annet å tydeliggjøre innhold i fagene og sikre at opplæringen blir mer relevant. De motivene utdanningen hviler på, rokkes ikke ved. Verdi-grunnlaget skal løftes fram gjennom en ny overordnet del som skal binde sammen grunnopplæringens formålsparagraf med læreplanene for fag (St.meld. nr. 28 (2015–2016)).

I kapitlets siste del løfter jeg fram en aktuell diskusjon i det utdanningspolitiske feltet som handler om forholdet mellom utdanningssystemet som fellesskapskapende prosjekt og dets mer instrumentelle, nytteorienterte motiver, som ofte framstilles som motsetninger. Jeg viser at utdanningssystemets fellesskapskapende aspirasjon er tydelig til stede i de sentrale utdanningspolitiske dokumentene, og at denne aspirasjonen inkluderer både danning og utdanning og kvalifisering for samfunnsnyttige funksjoner. I dette kapitlet søker jeg derfor å vise at også det vi kan peke på som nyttemotiver, og utdanningssystemets rolle i forhold til disse, er sentrale for realisering av fellesskap, slik fellesskap forstås innenfor den norske modellen.

Skolen som nasjonsbygger

Byggingen av den nye, norske nasjonalstaten på 1800-tallet er et viktig bakteppe for å forstå vektleggingen av skolen som fellesskapskapende og samfunnsintegrerende prosjekt. I nasjonsbyggingsprosjektet fikk skolen en viktig rolle i å etablere en felles kultur for den nye nasjonens samfunnsborgere. Den norske sosiologen og historikeren Rune Slagstad har skrevet mye om utdanningssystemets rolle i den nye nasjonalstaten, i det norske moderniseringsprosjektet og også om nyere utdanningspolitiske strømninger i en norsk kontekst (se blant annet Slagstad, 1998, 2000, 2018). I boken *De nasjonale strateger* peker han på at skoleloven av 1860 markerte et tidsskille i skolepolitikken med sin overgang fra kirkeskole til statsskole, «Hvermandsskolen» (Slagstad, 1998, s. 51). Ikke bare innebar overgangen en sekularisering av utdanningssystemet på den måten at en gikk fra ensidig opplæring i kristen tro i skolen til et mer allmenndannende og nasjonalt lærestoff (se også for eksempel Kvam, 2016), men i tillegg skulle den nye skolen være en folkedannende skole i statlig regi for landet som helhet. Utdanningssystemets intensjon i så måte kom enda tydeligere til uttrykk med skolelovgivningen i 1889 der retten til skolegang for *alle*, uavhengig av sosial bakgrunn, ble lovfestet (Hilt, 2021). Slagstad vektlegger hvordan statlig intervensjon hadde som formål å sørge for at skolen fungerte sosialt moderniserende og nasjonalt integrerende, med fagstoff som skulle bidra til

nasjonal identitetsdannelse. Slagstad omtaler dette som «allmenndannelse som nasjonsbygging» (Slagstad, 1998, s. 51).

Det er viktig å peke på at det store nasjonsbyggingsprosjektet, med ensretting av en felles nasjonal kultur, også har hatt sine omkostninger. Utdanningssystemets behandling av den samiske og den kvenske befolkningen er eksempler på det. Etnisk mangfold representerte en trussel mot en enhetlig, homogen nasjon med felles språk, kultur og tradisjoner som utgangspunkt for byggingen av en nasjonalstat (Eriksen & Niemi, 1981; Jensen, 2005), og i nordområdene var det etniske mangfoldet spesielt tydelig. I tillegg gjorde den geografiske nærheten til Sovjetunionen at det ikke måtte råde noen tvil om tilstedeværelsen av en norsk nasjonalstat nettopp her. Den norske regjeringen oppfattet derfor assimilering av den samiske befolkningen som en forutsetning for etableringen en sterk nasjonalstat, og assimilering av den samiske befolkningen inn i norsk kultur var offisiell norsk politikk i 100 år, i perioden 1870–1970. Utdanningssystemet ble et avgjørende instrument i fornorskingsprosessen, og skolen er derfor blitt beskrevet som en slagplass for assimilering (Niemi, 1997). Med forbud mot samisk språk eller andre uttrykk for samisk kultur i skolen, utelukkende norske og norskspråklige skoleansatte og etablering av internatskoler (Jensen, 2005), ga utdanningssystemets samfunnsintegrerende oppdrag den gang svært problematiske utslag og gjorde den samiske befolkningens forhold til utdanningssystemet utfordrende (Ngai et al., 2015). I tiden etter 1970, og spesielt etter innføringen av samiske læreplaner i grunnskolen i 1997, har utdanningssystemet spilt en tilsvarende viktig rolle når det gjelder å fremme samisk språk og kultur og et samisk fellesskap som en del av det norske fellesskapet.

Nasjonsbyggingsprosjektet i seg selv ble naturlig nok mindre presserende og en mindre sentral del av utdanningssystemets mandat etter som den unge staten modnet og fant seg selv over tid. Likevel er det å sikre et nasjonalt kulturelt fellesgrunnlag noe en forholder seg til også i dagens skole. I «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017) understrekes det at opplæringa som skjer i skolen, skal forholde seg til en nasjonal kulturarv: «Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring i en felles kulturarv som har utviklet seg gjennom historien. Det understrekes

at innsikt og forankring i norsk historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og at dette vil skape tilhørighet til samfunnet. Ifølge overordnet del skal elevene lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle landets innbyggere, og det påpekes at kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets kulturarv og har spilt en sentral rolle for utvikling av vårt demokrati. Det påpekes også at den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Når en kikker på styringsdokumentene som ligger til grunn for vårt utdanningssystem i dag, så er det likevel åpenbart at til sammenligning med det vi kan kalle «den nasjonsbyggende skolen», så har en over tid tonet ned fokuset på et *nasjonalt* fellesskapsprosjekt. Det fellesskapsskapende prosjektet hviler i dag i større grad på andre pilarer, der pluralitet står sentralt. Jeg kommer tilbake til dette senere i kapitlet.

Skolen som velferdspolitisk virkemiddel

Det har gjennom det meste av etterkrigstiden vært satsset massivt på utdanning i Norge. I dag er Norge det OECD-landet som bruker mest penger på utdanning over offentlige budsjetter (2018), målt som andel av BNP.² Norge bruker særlig mer på 1.–7. trinn og på videregående opplæring. Her bruker Norge over 50 prosent mer enn OECD-gjennomsnittet. Tilsvarende ligger Norge helt i bunnen hva gjelder private utgifter til utdanning. Denne situasjonen har vært stabil over tid. Satsingen på utdanning begrunnes langs flere dimensjoner der en kvalifisering av befolkningen står sentralt, som uttrykt på denne måten i opplæringslovens formålsparagraf (opplæringsloven, 1998, § 1-1): «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.»

Utdanningssystemet skal sette individene i stand til å ta del i samfunnsfellesskapet gjennom å gis mulighet til å kvalifisere seg for, og derigjennom få

2 www.ssb.no/nasjonalregnskap-og-konjunkturer/nasjonalregnskap/statistikk/utdanningsregnskap/artikler/223-milliarder-til-utdanning

tilgang til, sentrale samfunnsinstitusjoner og arbeidsliv og de fellesskap som disse representerer. Vi skal settes i stand til dette ikke kun for å oppnå egen, individuell tilfredsstillende, interessante jobber og stabil inntekt. Under dette ligger at den enkelte, gjennom kvalifisering, skal kunne yte for fellesskapets beste, det vil si for å sikre de kollektive godene som Aakvaag (se kapittel 1) peker på handler om at samfunnsmedlemmene oppnår omfattende friheter på sentrale livsområder. En kollektiv forpliktelse om å yte vil gi mest mulig frihet til flest mulig. Aakvaag understreker dette som en helt sentral del av den norske modellen, og den norske *utdanningsmodellen* begrunnes også på denne måten.

Troen på utdanning som et effektivt velferdspolitisk virkemiddel har i hele etterkrigstiden ligget under som en klar hovedmotivasjon for å satse på utdanning. En heving av befolkningens utdanningsnivå stimulerer til økonomisk vekst og utvikling, og vil dermed sikre økt velferd (Bæck, 2017). Dette skal ikke bare gjelde de få, og sentralt i satsingen på utdanning ligger den norske velferdsstatens sosialt utjevne profil. En kompetanseheving av befolkningen skal ikke bare føre til økt velferd, men flere grupper skal få ta del i velstandsøkningen (Bæck, 2017). Med en eksplisitt målsetting om utdanning som tilgjengelig for alle, uavhengig av økonomisk bakgrunn, geografisk tilhørighet, kjønn, etniske, sosiale eller kulturelle skillelinjer, skal utdanningssystemet fungere som et instrument for å oppnå sosial utjevning. Det at vi i mange år, ordet ble brukt første gang allerede i 1911, har omtalt den norske utdanningsmodellen som «enhetsskole», viser til dette. Enhetsskolen inkluderer to dimensjoner, som i første rekke handler om utdanningssystemets struktur, men som også har viktige velferdspolitiske implikasjoner. Skolen skal for det første omfatte *alle* elever, og skal dermed gi et felles tilbud som skal bidra til utjevning av geografiske og sosiale forskjeller. For det andre skal de ulike nivåene i opplæringen henge sammen og bygge på hverandre. Disse elementene lå til grunn for utbygging av skolesystemet gjennom forrige århundre (NOU 2014: 7). Telhaug og Mediås (2003) refererer til *samværsfellesskapet* i skolen og understreker hvor viktig det var for nasjonsbyggingen at elevene møttes til et sosialt fellesskap i en felles skole på tross av forskjeller i geografisk, sosial og kulturell bakgrunn. Ifølge Telhaug og Mediås (2003) har en regnet med at det gjennom et slikt geografisk og sosialt fellesskap skulle vokse fram gjensidig forståelse og sympati mellom gruppemedlemmene.

Utdanning er altså i seg selv et middel til omfordeling, og satsingen på utdanningssystemet har vært et av de mest sentrale velferdsstatiltakene vi

har hatt. Den norske skolens kvalifiseringsoppdrag går hånd i hånd med et utjevningsoppdrag. Skolen gir de oppvoksende generasjoner tilgang til et samfunnsfellesskap gjennom å kvalifisere dem for deltagelse i arbeidsliv og i samfunnsliv – og alle skal ha samme mulighet for å oppnå dette. Begge deler er sentralt i skolens fellesskapsskapende prosjekt. Telhaug og Mediås (2003) omtaler dette som utdanningssystemets sosiale motiv; en demokratisk vilje til sosial integrasjon, som er det klassiske sosialdemokratiets hovedoppgave – og dermed også må oppfattes som skolens hovedoppgave. Med henvisning til Langslet (1977) skriver de at likhet er det nøkkelordet som ligger bak en rekke av de politiske mål norsk skolepolitikk i det tjuende århundre har siktet mot, der målet har vært å fremme større likhet, geografisk og sosialt.

Fellesskole og elevfellesskap

På 2000-tallet dukket begrepet om *fellesskole* oftere og oftere opp i utdanningspolitiske dokumenter og debatter, og i Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) finner vi fellesskolen omtalt på denne måten:

Helhet, sammenheng og opplæring i et sosialt fellesskap skal være et grunnleggende prinsipp gjennom hele utdanningsløpet. Det offentlige utdanningssystemet skal være mangfoldig og inkluderende, og må evne å møte hver enkelt slik at deres individuelle ferdigheter og ulike utgangspunkt blir forstått, ivaretatt og videreutviklet. Den enkelte skal ses både som et individ og som et medlem av læringsfellesskapet. (St.meld. nr. 16, 2006–2007)

Felles for enhetsskolen og fellesskolen er at begge henviser til en skolemodell der teoretisk og praktisk opplæring er integrert i den samme skolen og der elever uavhengig av faktorer som sosial bakgrunn, etnisitet, kjønn eller geografisk tilhørighet går i samme skole. Som påpekt i NOU 2014: 7, uttrykker også fellesskolen en ambisjon om utjevning av sosial bakgrunn. I tillegg kan en si at fellesskolen gir en bredere inngang til skolens oppdrag enn bare det som gjelder strukturell tilrettelegging. Fellesskolen synliggjør i større grad

mangfoldet i den norske skolen og understreker behovet for å skape en felles referanseramme som skal bidra til at den enkelte føler tilhørighet til samfunnet. Inkludering er viktig i det mangfoldige fellesskapet, for eksempel med hensyn til barn med spesielle behov eller barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Selv om det norske samfunnet har en befolkning som er relativt homogen sammenlignet med mange andre land, så er forskjellighet i etnisk bakgrunn, religiøs tilknytning, seksuell orientering og kulturell bakgrunn i økende grad blitt en del av den norske skolehverdagen. Andelen grunnskoleelever med innvandrerbakgrunn i Norge økte for eksempel fra 1 prosent i 1980, til 6,3 prosent i 2001 og til 19,4 prosent i 2022³, og disse elevene utgjør også i seg selv en svært heterogen gruppe, med bakgrunn fra en lang rekke land. Norge har, til forskjell fra mange andre land, en sterk tradisjon for offentlig skole, og kun 4,6 prosent av elevene i grunnskolen er elever ved private skoler. Til sammenligning er tilsvarende tall 16 prosent for Sverige (Skoleverket⁴), der

3 Dette er et estimat siden beregningen er gjort med utgangspunkt i befolkningstall i skolepliktig alder for 1980, 2001 og 2022, og ikke i det antall som faktiske var registrert i grunnskolen, da slike tall ikke finnes (grunnskolestatistikken er ikke individbasert). Siden alle barn og unge etter opplæringsloven har både rett og plikt til grunnskoleopplæring, kan vi likevel gå ut fra at de aller fleste barn i skolepliktig alder går på skolen. Skolepliktig alder vil i dette tilfelle utgjøre aldersgruppen 7–15 år i 1980 og 6–15 år i 2001 og 2022. Innvandrerbakgrunn forstås her som kategoriene innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Tallene er hentet fra SSBs statistikkbank.

4 www.friskola.se/skolor-och-elever/ Se også: www.ekonomifakta.se/fakta/valfarden-i-privat-regi/skolan-i-privat-regi/elever-i-friskola/

en rekke forskere har pekt på problematiske sider ved utviklingen mot økt privatisering av utdanningssektoren (se for eksempel Jobér, 2023; Högberg & Lindgren, 2023). Bortsett fra i de største byene i Norge der enkelte bydeler er relativt homogene med hensyn til sosioøkonomisk, etnisk eller kulturell profil, innebærer den lave andelen som går i private grunnskoler, at elevmassen i en og samme skole gjerne representerer et mangfold av sosioøkonomiske utgangspunkt, kulturell, språklig og religiøs bakgrunn. De fleste norske barn er altså elever i skoler med relativt heterogene elevmasser, og fellesskolen er en realitet i norske lokalsamfunn.

Klasserommet er altså en møteplass for forskjellighet, men skolen skal samtidig være en fellesskapsarena for elevene mens de er på skolen og har som mål å skape elevfellesskap. I overordnet del av læreplanverket understrekes det at skolen skal bidra til å utvikle inkluderende fellesskap, en kollektiv vi-følelse, som fremmer helse, trivsel og læring for alle og som er basert på inkluderende normer, verdier og handlinger. Dette skal oppnås gjennom å jobbe bevisst med å utvikle fellesskap mellom elever på tvers av vennegrupper og ulikheter, noe som er de voksnes ansvar å få til sammen med elevene. Det å tilbringe tid sammen, i den samme skolegården og i det samme klasserommet, gir muligheter for å skape elevfellesskap basert på mangfoldige læringsfellesskap med både forskjellighet og likhet – og har potensial for å videreføre utdannings-systemets fellesskapsskapende og samfunnsintegrerende prosjekt.

Identitetsprosjektet

Vi så ovenfor at skolen hadde en viktig rolle i nasjonsbyggingsprosjektet som sto sentralt i den unge, norske nasjonen, og at dette etter hvert ble tonet ned i utdanningspolitiske føringer.

Det betyr ikke, som også vist foran, at skolens fellesskapsskapende prosjekt forsvant. Utdanningsystemets oppdrag når det gjelder å skape en følelse av fellesskap i og forankring til det norske samfunn, med felles kultur, normer og verdier, er fremdeles til stede i det vi kan kalle for *identitetsprosjektet*. Identitetsprosjektet bygger på elevfellesskapet, som har som utgangspunkt å skape et godt læringsmiljø for alle elever. I tillegg favner det bredere når

opplæringsloven viser til felles referanseramme som viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skal oppnås gjennom at elevene får historisk og kulturell innsikt og forankring gjennom at skolens opplæring bidrar til å utvide kjennskapen til og forståelsen av den nasjonale kulturarven. Dette er formulert på denne måten i «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017):

Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet. Kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utvikling av vårt demokrati. Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Og videre: «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

De norske pedagogene og skolehistorikerne Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås skrev i 2003 om skolens kulturelle eller sosiokulturelle motiv, som handler om å forme, befeste og forsvare en felles bevissthet hos medlemmene i et samfunn gjennom å formidle en felles symbolverden og felles kultur (Telhaug & Mediås, 2003). Dette ligger nær opp til det jeg kaller utdanningssystemets identitetsprosjekt. Telhaug og Mediås forholdt seg imidlertid til «Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen L97» der læring og identitet var knyttet langt tettere til den norske nasjonalstaten enn tilfellet er for det læreplanverket som gjelder i dag. Som Telhaug og Mediås viser, dreide det seg da om å skape en felles identitetsforståelse innenfor rammene av den nasjonale staten, og å skape, befeste og forsvare et nasjonalt kulturfellesskap. Det betyr at elevene i skolen skal møte et felles innhold som fungerer som et «lim». Skolen opptre da som en kulturbærer, og som en formidler av nasjonal dannelse (Telhaug & Mediås, 2003, s. 11).

I utdanningssystemets identitetsprosjekt i dag understrekes viktigheten av å finne fellesskap over kulturelle skillelinjer og nasjonale landegrensler. Som

allerede nevnt, er forskjellighet i etnisk bakgrunn, religiøs tilknytning, seksuell orientering og kulturell bakgrunn i økende grad blitt en del av den norske skolehverdagen. Parallelt med dette har mangfoldet i det norske samfunnet blitt et viktig premiss for utdanningssystemets og opplæringens verdigrunnlag. Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, samtidig som skolen skal bidra til at elevene kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.

En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Det fellesskapsskapende prosjektet og nyttemotivet

Så langt kan vi altså si at dagens norske utdanningssystem står fram som fellesskapsskapende og samfunnsintegrerende prosjekt gjennom fokus på elevfellesskap, gjennom et kvalifiseringsoppdrag som gir samfunnsmedlemmene tilgang til sentrale samfunnsarenaer som utdanning og arbeidsliv og der sosial utjevning er sentralt, og gjennom forankring i et felles, pluralistisk identitetsprosjekt. Disse dimensjonene er eksplisitt til stede i de utdanningspolitiske styringsdokumentene. Satsingen på utdanning har dessuten i hele etterkrigstiden, som også nevnt ovenfor, hvilt på troen på utdanning som et effektivt velferdspolitisk middel og som et avgjørende instrument for å stimulere til økonomisk vekst og utvikling, til beste for den enkelte og for samfunnet. Dette er altså en integrert del av det fellesskapsskapende prosjektet.

Til tross for dette overordnede bildet har flere utdanningsforskere pekt på en verdimesig dreining i den utdanningspolitiske diskursen, mer og mer dominerende utover 80-tallet, der det i takt med et økende fokus på internasjonal konkurranse har blitt lagt større vekt på økonomisk nytte også i utdanningssektoren (Karlsen, 2006, 2014; Slagstad, 2018; Telhaug & Mediås, 2003). Å sikre nasjonens

konkurranseskraft er et sentralt anliggende, og som vist av blant andre Standal (2020) var det allerede på 80-tallet tverrpolitisk enighet om utdanningssystemets viktige rolle i så måte. Samtidig befant offentlig sektor seg mer enn tidligere under press, grunnet høye utgifter og rigide byråkratiske strukturer. Slagstad (2018) peker på at som svar på dette adopteres et mer kostnadseffektiviserende styringsregime i norsk offentlig sektor, influert av internasjonalt ideologisk tankegods fra OECD og med Thatcher som fremste politiske eksponent, med stikkord som markedstenkning, målstyring og *new public management*. Dette kommer til syne også i utdanningssektoren (Møller & Skedsmo, 2013).

Disse utviklingstrekkene har vært gjenstand for utstrakt diskusjon innenfor det utdanningspolitiske feltet, og det settes spørsmålstegn ved om dette grunnleggende sett handler om tilsynekomsten av et utdanningssystem som primært drives fram av nytteorienterte motiver (se for eksempel Aasen, 1999; Karlsen, 2014; Slagstad, 1998, 2000, 2018; Telhaug & Mediås, 2003). I forhold til diskusjonen i dette kapitlet er det relevant å diskutere om dette innebærer en tilsvarende dreining bort fra skolen som fellesskapsskapende prosjekt, da disse to prosjektene ofte fremstilles som motsetninger. Telhaug og Mediås (2003) omtaler det som en dreining fra integrasjon til nytte, mens Slagstad (2018) viser til et stadig mer uttalt spenningsforhold i norsk utdanningspolitikk mellom et identitetsmotiv og et instrumentelt behov som handler om å få mer kompetanse ut av befolkningen.

Spenningsforholdet ble, slik Slagstad ser det, spesielt tydelig under Gudmund Hernes' utdanningspolitiske reformprosjekt i hans tid som kirke-, utdannings- og forskningsminister (1990–1995). Selv om Hernes løftet frem viktigheten av å etablere et nasjonalt kulturelt fellesgrunnlag, så vant ifølge Slagstad det instrumentelle motivet i økende grad frem i hans politikk, med den konsekvens at de systembærende dannelsesstradisjoner ble avvirket og pedagogikken ble en legitimeringsvitenskap for det teknokratiske reformregimet, slik Slagstad (1998, s. 521) uttrykker det.

2000-tallet brakte med seg det mye omtalte PISA-sjokket inn i den norske utdanningsdiskursen. Gjennom OECDs PISA-målinger kunne en for første gang virkelig få greie på hvordan det sto til med utdanningsprestasjonene i Norge, sammenlignet med resten av OECD-landene. PISA-målingene viste at Norge oppnådde middelmådige resultater og lå under de nasjonene vi gjerne ville sammenligne oss med. Politikere på alle sider av de politiske skillelinjene argumenterte nå for nødvendigheten av en ny tilnærming til skole og utdanning. Prøitz og Aasen

(2017) påpeker i den forbindelse at PISA-sjokket akselererte en reform-agenda i retning av økt fokus på elevresultater, ansvarliggjøring og ulike konkurransetilnærminger for å forbedre kvalitet og elevprestasjoner. Landsomfattende, obligatoriske kartleggingsprøver av norske grunnskoleelevers grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk, Nasjonale prøver, ble innført i 2004, med støtte fra alle politiske partier på Stortinget, og er gjennomført hvert år siden. Formålet med prøvene er å gi skolen kunnskap om elevenes ferdigheter i noen basisfag, og derigjennom identifisere områder som trenger forbedring. Prøvene gjør det også mulig å sammenligne skoler og regioner, og bidrar til å vurdere kvaliteten på utdanningssystemet som helhet og skal danne grunnlag for kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet. Selv om det i sin tid var bred politisk oppslutning om innføringen av Nasjonale prøver, har de kritiske stemmene vært mange, og innføringen har blant annet vært oppfattet som del av en dreining mot mer instrumentelle nyttemotiver i norsk utdanningspolitikk. Pedagogen Gustav E. Karlsen er en av disse kritiske stemmene. Slik han ser det, er optimalisering av humankapital den førende ideen bak utdanningspolitikken som er ført på hele 2000-tallet. Formålet er å lykkes i de globale økonomiske systemene, påvirket av strømninger fra mektige institusjoner som EU, OECD og Verdens handelsorganisasjon (WTO) (Karlsen, 2014). Disse strømningene kommer, ifølge Dale og medarbeidere (2011), også til syne i overgangen fra innholds- og kunnskapsorienterte læreplaner (i M97) til det mer kompetanse- og målorienterte Kunnskapsløftet. Frykten for en utvikling i retning av utdanningsinstitusjoner drevet som bedrifter, der elevene ikke lenger er fokus for utdanningspolitikken, er et underliggende element i kritikken (se for eksempel Karlsen, 2006; Løvlie, 1997; Slagstad, 2000).

Er denne diagnosen treffende for det norske utdanningssystemet slik det trer frem i sentrale utdanningspolitiske dokumenter i dag? Kritikken nevnt ovenfor målbærer reservasjoner og påpekninger som er viktige å drøfte i utdanningspolitiske diskusjoner. Likevel ser dagens skole ut til å stå relativt støtt i sitt fellesskapskapende prosjekt, som fremdeles fremstår som en viktig egenskap og aspirasjon ved det norske utdanningssystemet, langs alle de dimensjonene jeg har presentert i dette kapitlet. Det som i overordnet del av dagens læreplan omtales som utdanningssystemets doble oppdrag, utdanningsoppdraget og danningsoppdraget, understreker stadig felles referanseramme som helt sentral for den enkeltes tilhørighet til samfunnet; for å skape samhold og for å forankre den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mang-

foldig fellesskap, og utdanningssystemet understreker sin rolle i realiseringen av dette. I tillegg, og vel så sentralt, er det fortsatt fokuset på sosial utjevning og like muligheter, som fremstår som kjerneverdier ved norsk skole og som viser til utdanningssystemet som instrument i frihetens demokratisering – det at alle skal ha mulighet til å ha friheten til å velge sitt eget liv (Aakvaag, 2018).

Med den seneste læreplanendringen i 2020, Fagfornyelsen, kom tre nye tverrfaglige temaer inn i skolen; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling, og heller ikke her er det mye som tyder på at nyttemaksimerende og instrumentelle motiver ved utdanning har fått større gjennomslagskraft i skolen. Tvert imot påpekes det i læreplanen at disse tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra både enkeltmennesker og fellesskapet, i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Om noe, så søker en å gi det fellesskapsskapende prosjektet enda flere bein å stå på. Så må en heller ikke glemme at i den norske utdanningsmodellen slik den har utviklet seg etter andre verdenskrig, har en alltid lagt vekt på at kvalifiseringsoppdraget også handler om å sette samfunnsmedlemmene i stand til å yte for et felles beste. Fellesskapstanken handler ikke bare om å *føle seg* som del av et fellesskap. Den handler også om kollektive forpliktelser overfor et fellesskap. Som sådan kan vi kanskje lese mindre grad av spenning eller motsetning mellom et identitetsmotiv og et instrumentelt motiv inn den norske utdanningsmodellen av i dag. Utdanningssystemet er en viktig bidragsyter til det norske fellesskapet i betydningen å skape og opprettholde et slags kollektiv som holdes sammen av tilhørighet, kollektive identiteter og inklusjon, og som bidrar til å skape en følelse av et felles vi. Samtidig er kvalifiseringsoppdraget og skolens forpliktelse til å fremme enkeltindividets muligheter uavhengig av bakgrunnsfaktorer udiskutabelt. Denne dualiteten kommer klart til syne i hvordan en i norsk utdanningspolitikk har forholdt seg til fellesskapsidealet.

Avslutning: Det robuste fellesskapsprosjektet?

Utdanning er viktig for individenes tilgang til samfunns-goder og en inngangsbillett for inkludering på mange av livets områder – og derfor for mulig-

heten til å være integrert i og delta i ulike fellesskap. En av skolens viktigste funksjoner er å være en motor når det gjelder å sørge for at nye generasjoner av samfunnsmedlemmer får ta del i fellesskapet gjennom å gi dem kapasitet for deltagelse og mulighet til å yte til fellesskapet. I tillegg er det å gå på skole eller ta en utdanning i seg selv en viktig form for sosial deltagelse. På den måten kan vi si at utdanningssystemet er en viktig agent for sosial inkludering og en sentral fellesskapsskapende faktor i vårt samfunn, noe som i læreplaner og andre styringsdokumenter understrekes som en eksplisitt intensjon for det norske utdanningssystemet.

Samtidig er det viktig å problematisere faktorer som kan være med på å true utdanningssystemet som fellesskapsskapende prosjekt, og i dette kapitlet har jeg også vært opptatt av hvorvidt mer instrumentelt orienterte motiver har blitt mer dominerende i sentrale utdanningspolitiske dokumenter som utdanningssystemet bygger på. Mens utdanningssystemet gjennom mange tiår har nytt godt av generøs offentlig finansiering og det har vært bred enighet om dets oppdrag, så er det i dag hardere kamp om finansiering og høyere krav til resultater; en utvikling som blant annet har å gjøre med at offentlig sektor generelt er kommet mer og mer under lupen med hensyn til krav om lønnsomhet og målstyring. Det kan derfor tenkes at det fellesskapsskapende prosjektet som utdanningssystemet har hvilt trygt på, med hovedmål som sosial utjevning, like muligheter og et samfunn for alle, ikke nødvendigvis er like selvfølgelig som det en gang var. En utdanningspolitisk retorikk der internasjonal økonomisk konkurranse er vel så naturlig å diskutere som identitet og inkludering, *kan* skape ny retning. Utdanningssystemet som garantist for fellesskapets bærende verdier og normer *kan* utfordres i møtet med internasjonale strømninger som bidrar til å reformulere nasjonal utdanningspolitikk. Det norske utdanningssystemet ser likevel ut til i stor grad å fortsette å demonstrere sin robusthet som fellesskapsskapende prosjekt. Utviklingen beskrevet ovenfor, med økt fokus på internasjonal konkurransekraft, en offentlig sektor under press og PISA-sjokket som vi i Norge virket helt uforberedt på da det traff oss i 2004, har til sammen hatt i seg potensial for å bringe det norske utdanningssystemet i en helt annen retning. Når dette ikke har skjedd, handler det mye om den norske modellens forankring i et knippe av kjerneverdier der fellesskapstanken er sentral.

Referanser

- Brint, S. (2001). Gemeinschaft revisited: A critique and reconstruction of the community concept. *Sociological Theory*, 19(1), 1–23. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00125>
- Bæck, U.-D. K. (2017). *Utdannings sosiologiske problemstillinger*. I V. D. Haugen & G. Stølen (Red.), *Pedagogisk mangfold – i et samfunns perspektiv* (s. 34–51). Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer: En analyse av en læreplanreform*. Universitetet i Oslo.
- Durkheim, E. (1972). *Emile Durkheim: Selected writings* (A. Giddens, Red.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511628085>
- Eriksen, K. E. & Niemi, E. (1981). *Den finske fare*. Universitetsforlaget.
- Hilt, L. T. (2021). Hvordan bør skolen sørge for fellesskapsdanning i et flerkulturelt samfunn? I L. P. S. Torjussen & L. Hilt (Red.), *Grunnsspørsmål i pedagogikken* (s. 45–67). Fagbokforlaget.
- Högberg, B. & Lindgren, J. (2023). From a crisis of results to a crisis of wellbeing – education reform and the declining sense of school belonging in Sweden. *Comparative Education*, 59(1), 18–37. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2140894>
- Jensen, E. B. (2005). *Skoleverket og de tre stammers møte*. Eureka Forlag.
- Jobér, A. (2023). Private actors in policy processes: entrepreneurs, edupreneurs and policymakers. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2166128>
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2014). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I K. A. Rørvik, T. V. Eilertsen & E. Moksnes (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 121–146). Cappelen Damm Akademisk.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020-delrapport-ap1.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnsoppleringen/id2479174/>
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skolen*. Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1997). Utdanningsreformenes paradokser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 81(6), 350–361.
- Møller, J. & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336–353. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>
- Ngai, P., Bæck, U.-D. K. & Paulgaard, G. (2015). Indigenous education in the Norwegian and U.S. contexts. I B. Evjen & K. Shanley (Red.), *Mapping indigenous presence. North Scandinavian and North American perspectives*. The University of Arizona Press.
- Niemi, E. (1997). Kulturmøte, etnisitet og statlig intervensjon på Nordkalotten. I R. B. Andersen (Red.), *Den nordiska mosaiken*. Uppsala Universitet.

- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2014-7/id766485/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2017). Making and re-making the Nordic model of education. I P. Nedergaard & A. Wivel (Red.), *The Routledge handbook of Scandinavian politics* (s. 213–228). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695716>
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Pax Forlag.
- Slagstad, R. (2000). Skolen som demokratisk samfunnsinstitusjon. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 84(2/3), 106–114.
- Slagstad, R. (2018). Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>
- Standal, E. O. (2020). *Frå Hernes til Clemet – frå plan til marknad? Ein analyse av Reform 94/ Reform 97 og Kunnskapsløftet* [Masteroppgave]. OsloMet – storbyuniversitetet.
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). ... Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-20062007-/id441395/>
- St.meld. nr. 28 (2015–2016). Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-2820152016/id2483955/>
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.
- Aakvaag, G. C. (2018). Positiv sosiologi. Fotnoter til en uutgravd sosiologi. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 59(3), 280–302. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1504-291X-2018-03-03>
- Aasen, P. (1999). Det sosialdemokratiske prosjektet. I A. O. Telhaug & P. Aasen (Red.), *Både – og. 90tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv* (s. 13–64). Cappelen Akademisk Forlag.