

FRA SOLIDARISK SAMVÆRSKULTUR TIL
KUNNSKAPSSOLIDARITET

Nina Volckmar

FRA SOLIDARISK SAMVÆRSKULTUR TIL KUNNSKAPSSOLIDARITET

Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes

Dr. polit.-avhandling

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

Trondheim 2004

Til mamma og pappa

FORORD

Denne studien har sitt utspring i prosjektet *Utdanning som nasjonsbygging*, finansiert gjennom Norges forskningsråd og programmet *Kompetanse, utdanning og verdiskaping*. Takk til Norges forskningsråd for fullfinansiering under arbeidet med avhandlingen.

En spesiell takk går til styringsgruppa i prosjektet *Utdanning som nasjonsbygging*; Sveinung Vaage (prosjektleder), Rune Slagstad, Alfred Oftedal Telhaug og Harald Thuen. Telhaug har vært min veileder og nærmest daglige diskusjonspartner under hele prosjektperioden. Takk for ditt sterke engasjement og smittende entusiasme – og vel så mye – takk for til dels provoserende og frustrerende motforestillinger underveis. Takk til Slagstad som har lest og kommentert tidlige utkast til deler av avhandlingen, og takk til Vaage for en fullstendig gjennomlesning av teksten helt i slutfasen.

2000/2001 hadde jeg gleden av å være ”visiting scholar” Harvard University i Boston, USA. Takk til Julie A. Reuben som trakk meg med i seminarvirksomheten innen det utdanningshistoriske fagmiljø ved Harvard Graduate School of Education, og som åpnet mine øyne for mangfoldet og kompleksiteten i amerikansk utdanningshistorie gjennom kurset ”The Elusive Quest of Equality: Historical Perspectives on American Education”.

Takk til Eli-Ann Tandberg som med et våkent øye har lest korrektur og kommet med råd om språklige forbedringer. Takk også til Frode Myklebust som i siste runde har gitt meg teknisk assistanse i arbeidet med en god layout.

Arbeidet med avhandlingen har strukket seg over år, og livets utfordringer i denne perioden har til tider satt meg litt ut av spill. Derfor – en stor takk til familie, venner og kolleger som alltid har vært der for meg – holdt kontakten og oppmuntret meg, og bidratt med praktisk hjelp for å få meg over kneikene. Uten dere hadde jeg ikke greid å fullføre dette prosjektet. Marte, Eirik og Petter har levd med prosjektet mitt mens de selv har gått veien fra barn til voksen, og har, i takt med alderen, vist stadig mer omsorg og hensyn, og pushet på for at jeg en dag skulle bli ferdig.

Trondheim, 1. august 2004

Nina Volckmar

INNHold

I INTRODUKSJON

1. Studiens utgangspunkt 3
 - Nasjonsbygging, danning og styring 5
 - Tidligere forskning 6
2. Min studie 11
 - Analytisk narrasjon 11
 - Perspektiver på styring 15
 - Perspektiver på danning 23
 - En analyse av tekst 27

II HELGE SIVERTSENS PROSJEKT – DEMOKRATISK OPPDRAGELSE

1. Sivertsens inntreden 33
 - Bakgrunn 34
 - Sivertsens utgangspunkt 35
2. Sivertsens utdanningspolitiske verk 45
 - En obligatorisk 9-årig skole 45
 - Lærerutdanningen 62
 - Videregående skole 64
 - Universitet og høyere utdanning 66
 - Voksenopplæring 67
 - Kulturpolitikk 69
 - Samnorsklinjen 73
 - Fredsarbeid 73
3. Sivertsens utdanningspolitiske tenkning 75
 - Det sosiale motiv 75
 - Det instrumentelle motiv 79
 - Det kulturelle motiv 82
 - Det demokratiske motiv 84
 - Solidarisk samværs- eller medmenneskekultur 86
4. Sivertsens reformpolitiske strategi 91
 - Sivertsens rolle 93
 - Sterk politisk styring 100

III GUDMUND HERNES' PROSJEKT – KUNNSKAP OG ENKELTINDIVIDETS VILJE

1. Hernes' inntreden 113
 - Bakgrunn 115
 - Hernes' utgangspunkt 117

2. Hernes' utdanningspolitiske verk 131
 - Norgesnett – ny organisering av høyere utdanning 131
 - Målstyringsprinsippet – også i utdanningssektoren? 135
 - Felles generell læreplan 137
 - Reform 94 141
 - Reform 97 144
 - Lærerutdanningen 156

3. Hernes' utdanningspolitiske tenkning 159
 - Det sosiale motiv 159
 - Det instrumentelle motiv 165
 - Det kulturelle motiv 168
 - Det demokratiske motiv 176
 - Fra økonomi til kultur som det dominerende motiv 178
 - Kunnskap og kunnskapssolidaritet 181

4. Hernes' reformpolitiske strategi 185
 - Hernes' rolle 186
 - Sterk politisk styring 194

IV EN SAMMENLIGNING

1. Det sosialstatlige prosjekt fra Sivertsen til Hernes 209
 - Å styrke fellesskapet 209
 - Det økonomiske argument 213
 - Styring 215
 - Danning 220
 - Sivertsen og Hernes som utdanningspolitiske strateger 222
 - Kontinuitet og brudd 230

NOTER 235

KILDER 263

PERSONREGISTER 281

I

INTRODUKSJON

STUDIENS UTGANGSPUNKT

Denne studien er en delstudie av et større prosjekt, *Utdanning som nasjonsbygging. Styring og danning gjennom ulike kunnskapsregimer*.¹ Prosjektet, som hadde støtte fra Norges Forskningsråd i perioden 1998-2002, tematiserte utdanningens rolle i Norge i et historisk perspektiv fra 1840 og frem til våre dager. Prosjektet fulgte Jens Arup Seips og Rune Slagstads inndeling av Norgeshistorien i ulike historiske regimer.² Seip identifiserte tre epoker i sin fremstilling av den historiske utvikling, embetsmannsstaten fra 1814 til 1884, den ”borgerlige” flerpartistaten fra 1884 til 1945 og så ettpartistaten fra 1945. Slagstad beholdt den samme tidsmessige inndelingen, men endret betegnelsen på de to siste epokene. I hans rekonstruksjon av moderniseringsprosessen i Norge ble epokene benevnt som embetsmannsstaten, venstrestaten og arbeiderpartistaten. Mens Seip så de tre epokene som klart atskilte *maktregimer*, trer epokene hos Slagstad frem som ulike *kunnskapsregimer* som suksessivt avløser hverandre. Slagstad, som tilhører en yngre generasjon og er en av Seips skarpeste kritikere, fører sine analyser lenger frem i tid og reiser spørsmål om hvorvidt vi nå er inne i et nytt regime.

Slagstads fremstilling av historien som en utvikling gjennom ulike kunnskapsregimer kan jamføres med Michel Foucaults fremstilling av historien som en *epistemisk* utvikling.³ Et episteme er et klassifikasjonssystem, en slags underliggende kulturell organisasjonskode som produserer bestemte kunnskapstyper og utvikler bestemte subjekt. Over tid avløses et klassifikasjonssystem av et annet. Slagstad har, på bakgrunn av en analyse av ulike sammenbinding mellom kunnskap og makt, klassifisert de ulike kunnskapsregimer etter hvilken kunnskap som var den dominerende. Kunnskapsregimene er ikke å oppfatte som fullstendige brudd med fortiden, men mer som en videreføring og sammensmeltning av gammelt og nytt. Embetsmannsstaten ble klassifisert som et *juridisk kunnskapsregime*, med professorpolitikkerne som de ledende, og venstrestaten som et *pedagogisk kunnskapsregime*, med lærerne i front. Arbeiderpartistaten ble dominert av et *vitenskapelig kunnskapsregime* med basis i en positivistisk forstått samfunnsvitenskap etter naturvitenskapelige idealer.

Ved å sette sammenbindingen mellom kunnskap og makt i sentrum, fremhevet Slagstad, på en helt annen måte enn i tidligere oversiktsverk over den norske historie, skolens og utdanningens betydning i moderniseringsprosessen. Prosjektet *Utdanning som nasjonsbygging* tok tak i dette og brukte Slagstads bok *De nasjonale strateger* som fundament for utviklingen av prosjektet. De ulike kunnskapsregimene danner et rammeverk både for prosjektet i sin helhet og for de enkelte delstudiene. Prosjektets målsetting var:

å studere aspekter ved utdanningens rolle i nasjonsbyggingsprosessen i Norge fra 1840-årene og fram til i dag. Denne prosessen følges gjennom ulike kunnskapsregimer i norsk historie: embetsmannsstaten (1814-1884), venstrestaten (1884-1940/45) og arbeiderpartistaten (1945-). Spørsmålet om et evt. fjerde regime, kommunikasjonsstaten (1980-) reises. Hovedtyngden av prosjektet ligger på etterkrigstiden.⁴

Inspirert av Slagstads regimeinndeling og prosjektets problemstilling har jeg valgt å se på utdanningens rolle etter krigen, for å kunne bidra til å belyse spørsmålet om hvorvidt utviklingen på utdanningens område innvarsler et fjerde kunnskapsregime. Jeg har valgt å sammenligne to store utdanningspolitiske reformfaser i Norge etter krigen, reformfase I på 1950- og 1960-tallet og reformfase II fra slutten av 1980-årene og på 1990-tallet. Reformfase I faller inn under arbeiderpartistaten og et vitenskapelig kunnskapsregime, mens reformfase II går inn i en enda uavklart tidsepoke. Siktemålet for studien er å belyse om reformene på 1980- og 1990-tallet representerer noe kvalitativt nytt i forhold til reformene på 1950- og 1960-tallet. En analyse av partiprogrammene for valgene i perioden 1945-1997, antyder at så er tilfelle. Det hevdes i denne analysen at det til tross for at sosialdemokratiske ideer om likhet, solidaritet og frigjøring føres videre på 1980- og 1990-tallet, har det funnet sted en dreining mot høyre med vekt på frihet, konkurranse, valgmuligheter og tilpasning til næringslivets interesser.⁵ Analysen karakteriserer utdanningstenkningen på 1990-tallet, slik den kommer til uttrykk i partiprogrammene, som et "både - og".

To utdanningspolitiske reformatorer er utpekt som *bannerførere* for disse reformene, Helge Sivertsen for reformene i fase I og Gudmund Hernes for reformene i fase II.⁶ Sivertsen var i fremste rekke under utformingen av Arbeiderpartiets nye skolepolitiske linje etter andre verdenskrig, som statssekretær i kirke- og undervisningsdepartementet 1947-56, som leder for Arbeiderpartiets interne skolepolitiske utredningsarbeid på 1950-tallet og som kirke- og undervisningsminister 1960-65. Sivertsens navn knyttes først og fremst til en utvidelse av den 7-årige obligatoriske folkeskolen til en 9-årig obligatorisk grunnskole, som tok opp i seg de

tidligere separate real- og framhaldsskolene. Hernes, mannen bak den offentlige utredningen *Utdanning og ulikhet* fra 1976, *Maktutredningen* fra 1982 og Universitets- og høyskoleutvalgets innstilling *Med viten og vilje* fra 1988, ble i 1990 kirke, utdannings- og forskningsminister i Brundtlands tredje regjering. Som minister gjennomførte Hernes et omfattende reformarbeid, høyskolereformen, som samordnet all universitets- og høykoleutdanning, Reform 94, som innebar en lovmessig rett til 3 års videregående opplæring og en opprydding og forenkling av utdanningsveiene, og Reform 97, som senket skolestarten med et år fra 7 til 6 år og dermed utvidet grunnskolen fra 9 til 10 år. Med to så markante ledere av utdanningspolitikken i to atskilte reformperioder etter krigen, har jeg valgt å belyse spørsmålet om 1980- og 1990-årene innvarsler et nytt kunnskapsregime ved å sammenligne Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske tenkning og den måten de omsatte sine ideer til virksom politikk på.

Nasjonsbygging, danning og styring

Som delstudie av prosjektet *Utdanning som nasjonsbygging. Styring og danning gjennom ulike kunnskapsregimer*, forholder min studie seg til tre begrep som krever en nærmere redegjørelse; nasjonsbygging, danning og styring. Disse begrepene er på ingen måte entydige og har gjennom hele prosjektperioden vært gjenstand for analyse og forsøksvis tilnærming. Jeg nøyer meg i denne omgang med å legge de første føringene for hva jeg legger i disse begrepene og hvordan disse omtales senere i studien.

Nasjonsbygging forstår jeg som en samlebetegnelse for ulike former for samfunnsmessig integrasjon innenfor nasjonens grenser, både politisk, sosialt og kulturelt. *Styring* dreier seg om intervensjon, om den måten en har fått gjennomslag for nye utdanningspolitiske ideer på, om hvordan de utdanningspolitiske ideene er blitt satt ut i livet og om hvilke midler som ble tatt i bruk. Min forståelse av *danning* tar utgangspunkt i et vidt dannelsesbegrep som *både* rommer den frie, uendelige prosessen som foregår når mennesket utvikler seg helt uten forbilder og mål og den bevisste danningen av mennesket etter klare program og mål, altså danning både som en indre selvstyrt prosess og som en bevisst påvirkning utenfra.⁷ Heri ligger implisitt en spenning i synet på kunnskapens rolle i dannelsesprosessen. Danning som en bevisst påvirkning utenfra er å oppfatte som styring på individnivå. Styring inngår slik både i nasjonsbyggingsbegrepet og i dannelsesbegrepet. De tre begrepene

nasjonsbygging, danning og styring står altså *i relasjon* til hverandre og dreier seg i bunn og grunn om ulike innfallsvinkler til *forholdet mellom individ og samfunn*.

Sentralt i dette forholdet står skolen, som en av de aller viktigste av våre samfunnsinstitusjoner. Det som jeg her omtaler som nasjonsbygging, danning og styring vil på skolens område være nedfelt i det som til enhver tid er definert som skolens oppgaver, eller de motivene som ligger bak det utdanningspolitiske reformarbeidet. Samfunnets styring av skolen og det enkelte individ vil kunne variere både i form og styrke. Denne studien søker å belyse disse spørsmålene ved konkret å identifisere de drivende utdanningspolitiske motivene både i reformfase I, målbåret av Sivertsen på 1950- og 60-tallet, og de drivende utdanningspolitiske motivene i reformfase II, målbåret av Hernes på 1980- og 90-tallet. For ytterligere å belyse styringsproblematikken, vil jeg gå inn på Sivertsens og Hernes' rolle i reformarbeidet og analysere dem som utdanningspolitiske strateger.

Tidligere forskning

Den skolehistoriske forskningen i den perioden det her er snakk om, har, på samme måte som norsk historieforskning i sin helhet, vært i kontinuerlig endring. Historikeren Knut Kjeldstadli har beskrevet utviklingen innen norsk historisk forskning etter krigen som en stadig utvidelse av faget. Historiefaget har kort og godt utvidet rammene for sin forskning, både når det gjelder forskningsfelt, potensielle historiske kilder og metodisk tilnærming til kildene.⁸ Etter krigen stod den empiriske historieforskningen sterkt i Norge. Empiristene søkte eksakte gjengivelser av fortidas hendelser, og la derfor stor vekt på beskrivelse og dokumentasjon. Dessuten begrenset de sine analyser i tid og rom. I den grad empiristene utviklet teorier, skjedde det ved at enkelthendelser ble knyttet til mer allmenne forestillinger. Ifølge Kjeldstadli har norsk historieskriving opprettholdt kritisk empirisme som sitt grunnleggende teoretiske ståsted i hele denne perioden, men over tid er den blitt utfordret og supplert med andre måter å skrive historie på. På 1970- og 80-tallet ble empiristene kraftig utfordret av strukturalistene, som gjennom systematiske analyser ønsket å gripe de store strukturene. De tok utgangspunkt i modeller og teorier, gjerne hentet fra sosiologi og statsvitenskap, og søkte en mer sammenfattende og syntesiserende historie. Historiefaget orienterte seg med dette noe bort fra humaniora og over mot den samfunnsfaglige disiplin. På slutten av 1980-tallet ble historiefaget igjen utfordret, denne gangen av postmoderne og poststrukturalistiske retninger. Nå var det

ikke lenger de store sammenhengene som kom til å stå i sentrum. Målet var ikke lenger å skrive ”den store fortellingen”, men heller skildre mange små fortellinger. Aktørene lokket mer enn strukturene, og stil og form ble viktigere enn store teorier. Denne siste dreiningen i tilnærmingen til historieskrivningen er av Ingar Kaldal omtalt som en overgang fra sosialhistorie til nyere kulturhistorie.⁹ Mens sosialhistorien hentet sine analyseredskaper fra samfunnsvitenskapene, vendte den nye kulturhistorien seg igjen i retning av humanvitenskapene. Den nye kulturhistorien vokste fram som et resultat av en aksept for postmoderne beskrivelser av samfunnsutviklingen og nytt fokus på det språklige. Det ble reist tvil om språkets evne til å formidle virkeligheten, og som en følge av dette, historiefagets evne til å rekonstruere en fortidig virkelighet. Den nye kulturhistorien gikk derfor til litteraturvitenskapen for å finne analytiske grep som i større grad kunne fange inn språkets og historiefagets representasjonsproblem.

Alfred Oftedal Telhaug har i artikkelen *Norsk skolehistorisk forskning – fire generasjoner* fra 1999, fortalt om en tilsvarende utvikling innenfor historisk-pedagogisk forskning. Til forskjell fra fremstillingen ovenfor, omtaler Telhaug forskerne i den sosialhistoriske perioden som den samfunnsradikale generasjonen, og har et enda uavklart forhold til det han ser som en ny generasjon utdanningshistoriske forskere på 1990-tallet.¹⁰ Det er imidlertid et viktig poeng både hos Telhaug og Kjeldstadli at de nye tilnærmingene ikke har fortrenget tidligere tilnæringsmåter. Det er heller slik at historieforskningen i dag, det være seg generell historie eller historisk-pedagogisk forskning, best beskrives som en kombinasjon av de ulike posisjoner; den empiriske, den strukturorienterte og den poststrukturalistiske.

Dette betyr at tidligere forskning rettet inn mot den epoken og den tematikken som står i sentrum i denne studien, har vært skrevet inn i ulike forskningstradisjoner og hatt ulike målsettinger og idealer. Telhaugs fortelling om utviklingen innen norsk skolehistorisk forskning, kan et stykke på vei fungere som ramme for hva som er gjort innenfor mitt analyseområde. I forlengelsen av dette vil en videre drøfting av mangfoldet innen historieforskningen i dag kunne klargjøre denne studiens målsetting og vitenskapsteoretiske posisjon.

Telhaug tilhører den generasjon skolehistoriske forskere som han selv omtaler som den samfunnsradikale. Ifølge Telhaug ville ikke denne generasjonen fortelle skolehistorien innenfra, men heller nærme seg skolen med kritisk blikk utenfra. De satte gjerne søkelyset på utdanningspolitikken og analyserte denne i et makt- eller

konfliktperspektiv. Telhaug har i sin forskning tatt for seg differensieringsproblematikken i overgangen fra 7-årig folkeskole til 9-årig obligatorisk grunnskole, analysert Forsøksrådets virksomhet og levert flere oversiktsverk over norsk skoleutvikling fra 1945 og fram til dags dato. Det vil si at han kontinuerlig har ajourført historien fram i tid.¹¹ Telhaugs forskning har ikke vært statisk, men tatt opp i seg nye vinklinger og tilnæringsmåter i takt med utviklingen i historiefaget forøvrig. Som kronen på et livslangt skolehistorisk studium publiserte Telhaug i 2003 et omfattende oversiktsverk over den norske grunnskoles utvikling fra 1739 og fram til høsten 2002.¹² Telhaug har spesialisert seg på samtidshistorien, og vært opptatt av kontinuitet og brudd i utviklingen av det norske skolesystem. Han har vært mer opptatt av strukturene enn av aktørene, men har det siste tiåret latt seg påvirke i retning av større fokus på aktørene. Dette kommer tydelig fram i hans siste store verk. Telhaug har ikke gjort noen spesifikke studier av Sivertsens utdanningspolitiske tenkning, ei heller foretatt noen direkte sammenligning av det som i denne studien er omtalt som reformfase I og reformfase II. Han har da heller ikke sammenlignet Sivertsen og Hernes som utdanningspolitiske reformatorer, men har imidlertid viet Hernes stor oppmerksomhet, både hans utdanningspolitiske motiv og Hernes som reformpolitisk strateg.

I den grad Sivertsens samtidige befattet seg med historiske analyser av det utdanningspolitiske reformarbeidet i reformfase I, var det i all hovedsak beretninger om reformarbeidet sett innenfra, gjerne skrevet av dem som hadde deltatt i reformarbeidet på en eller annen måte. Arbeiderpartiets skolepolitiske intensjoner ble referert og fortolket så presist og lojalt som mulig. Dosent Hans Jørgen Dokka var eksponent for denne type beretninger, og også Herman Ruge, Einar Høigård og Hans Østvold kan nevnes i denne sammenheng, sistnevnte inspektør i Forsøksrådet for skoleverket fra 1958 til 1962, og hovedarkitekten bak innstillingene fra Folkeskolekomiteen av 1963 og Steen-komiteen av 1965.¹³ Av de som var heller kritiske til Arbeiderpartiets utdanningspolitikk kan nevnes Torstein Harbo.¹⁴ Sivertsen og hans rolle i reformarbeidet var ikke gjenstand for noen inngående analyse i disse arbeidene, selv om hans navn fra tid til annen ble trukket inn og hans innsats vurdert.

Da stiller saken seg ganske annerledes når det gjelder Hernes. Når det dreier seg om tidligere forskning og et personlig fokus på Helge Sivertsen og Gudmund Hernes som reformatorer, står vi overfor en markert skjevfordeling. Mens Hernes har vært et yndet analyseobjekt og gjenstand for tildels svært kritiske analyser, foreligger

det for Sivertsens del et relativt begrenset materiale. Noe av forklaringen ligger i utviklingen innen den skolehistoriske forskningsdisiplin slik den er beskrevet overfor, med en sterkere vekt på å analysere skolens utvikling med et kritisk blikk utenfra og det siste tiårets fornyede interesse for aktørene. Den enorme interessen for Hernes som 1990-tallets store skolereformator, kan også forklares med at Hernes var særdeles tydelig og enerådende som utdanningspolitiker, og at han derfor kom på kant med grupper som mente seg neglisjert i reformprosessen.

Analysene av Hernes har i overveiende grad vært av svært kritisk karakter. Det kan synes som om en har gått fra den ene ytterlighet til den andre, fra kun å tale myndighetenes sak i etterkrigstiden empiristiske forskningstradisjon, til kun å kritisere myndighetenes arbeid i den samfunnskritiske tradisjon. Studier av Lars Løvlie, Sylvi Stenersen Hovdenak og Tom Are Trippestad eksemplifiserer den kritiske holdningen til Hernes og 90-tallsreformene blant forskere innen det pedagogiske fagmiljøet.¹⁵

Det var Rune Slagstad som skapte en fornyet interesse for Helge Sivertsen da han omtalte Sivertsen som bannerfører for Arbeiderpartiets nye skolepolitiske linje etter krigen, og Gudmund Hernes som bannerfører for 90-tallsreformene. Slagstads store oversiktsverk *De nasjonale strateger* har inspirert flere innen det pedagogiske fagmiljøet til å komme med et pedagogisk tilsvarende til hans framstilling av skolens rolle i moderniseringen av Norge. Både Telhaugs allerede nevnte bok, *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*, og Erling Lars Dales *De strategiske pedagoger*, kan sies å være tilsvarende til eller en videre utdyping av Slagstads framstilling av utviklingen på skolens og pedagogikkens område.¹⁶ Både Telhaug og Dale viser i disse verkene en fornyet interesse, ikke bare for Sivertsen, men for individuelle aktører i sin helhet.

Denne studiens fokus på Sivertsen og Hernes som individuelle aktører føyer seg altså inn i en generell tendens i 90-tallets historisk-pedagogiske forskning. Slagstads *De nasjonale strateger* er en analyse av de individuelle aktørene som Slagstad mener har hatt betydning for utformingen av Norge som nasjon fra 1814 og fram til våre dager. I *De strategiske pedagoger* beskriver Dale utviklingen av pedagogikkfaget som vitenskapelig disiplin gjennom å gi oss biografiske portrett av pedagoger som har hatt betydning for denne utviklingen. Telhaugs bok *Grunnskolen som nasjonsbygger* retter også et fornyet søkelys på individuelle aktører, og i forlengelsen av denne utgivelsen er det under publisering en bok med tittelen *Pedagogisk profiler*, som nettopp profilerer betydningsfulle pedagoger og deres

utdanningspolitiske tekning i samme tidsrom.¹⁷ Tom Are Trippestad plasserer Gudmund Hernes i hovedrollen i sine analyser av utdanningsreformene på 1990-tallet.¹⁸

MIN STUDIE

Jeg vil i det følgende gjøre rede for hva som er siktemålet for denne studien og forsøke å plassere studien vitenskapsteoretisk, sett i forhold til det mangfold av tilnæringsmåter som preger historisk forskning i dag.

Det er flere ting som skiller denne studien fra tidligere skolehistorisk forskning på området. For det første er dens siktemål å sammenligne to reformperioder som ligger litt fra hverandre i tid, der hovedspørsmålet er om den siste perioden innebærer noe kvalitativt nytt. For det andre velger jeg hovedaktørene og deres utdanningspolitiske tenkning som innfallsvinkel til å belyse dette spørsmålet. Da er vi inne på et tredje element som skiller denne studien fra tidligere studier. Jeg ser det som min oppgave gjennom empiriske analyser å danne et samlet bilde av aktørenes utdanningspolitiske tenkning, der deres syn på kunnskap og danning vil stå sentralt. Dette siktemålet har sitt utgangspunkt i en forståelse av historien som en epistemisk utvikling gjennom ulike kunnskapregimer. For det fjerde vil jeg i denne studien også danne meg et bilde av aktørenes syn på styring, ved å se på hvordan de omsetter sine utdanningspolitiske ideer til virksom politikk. I dette siste inngår også en sammenligning av dem som reformpolitiske strateger.

Som tidligere nevnt er det mangfoldet som preger den historisk pedagogiske forskningen nå på begynnelsen av 2000-tallet. De nye tilnærings- og formidlingsmåtene har ikke fortrent verken etterkrigsgenerasjonens empirisk-orienterte skolehistoriske forskning eller den samfunnsradikale hang til overordnede teoretiske forklaringsmodeller, men har bidratt til et mangfold som både gjør det mer spennende og mer komplisert å drive skolehistorisk forskning.

Analytisk narrasjon

Hvor hører jeg og mitt prosjekt hjemme i det vitenskapsteoretiske landskapet? Historieskriving har nærmest sitt særpreg ved nettopp å være kontinuerlig på leting etter en tilnæringsmåte og en form som yter empirien og forskningsspørsmålene rettferdighet. Etter en del leting og refleksjon rundt metodiske og vitenskapsteoretiske spørsmål, fant jeg frem til Paul Knutsen og *analytisk narrasjon* som en pragmatisk-metodisk tilnærming til historisk forskning.¹⁹ Analytisk narrasjon er en metodisk

tilnærming som imøtekommer mine bestrebelse på å overskride skillet mellom den deskriptive, personorienterte fortellingen og den mer analytisk orienterte strukturhistorien, rettet mot de ytre omstendighetene og rammene for handling.²⁰ Begrepet analytisk narrasjon er å forstå som en sammensatt fortelling, åpent og inkluderende både metodologisk og i forhold til hvilke områder av historien den ønsker å rekonstruere. Begrepet er, sier Knutsen, ”indifferent med hensyn til hvorvidt historikeren prioriterer det økonomiske, det sosiale, det politiske eller det kulturelle felt”.²¹ En prioritering må imidlertid begrunnes. Analytisk narrasjon setter videre krav til et visst analytisk nivå, men opererer her i et spenningsfelt mellom en moderat og en sterkere variant av analyse. Analytisk i moderat betydning setter krav om eksplisitte problemstillinger, mens analytisk i en sterkere variant innebærer at problemstillingene også skal være relatert til teori. Denne åpenheten i forhold til krav til analytisk nivå impliserer et greit skille mellom en rent deskriptiv og en analytisk framstilling, der den deskriptive framstillingen kjennetegnes av et fravær av analyse *både* i moderat og sterk form. Denne konkretiseringen av krav til analytisk nivå har bidratt til at brikkene har falt på plass i mitt forskningsopplegg. Begrepet analytisk narrasjon synes å danne en tjenlig metodisk (vitenskapsteoretisk) ramme for denne avhandlingen. Ut over det som her er nevnt, setter Knutsen følgende seks krav til en analytisk narrasjon²²:

1. at fortellingen må handle om *identifiserbare mennesker*, ikke bare om anonyme strukturer,
2. at den utspiller seg over *en tidsakse*, der begivenheter og vendepunkter lar seg entydig datere,
3. at den situerer seg i et *kommunikativt forhold* til andre historiske arbeider og ikke lukker seg inn i sitt eget språkspill,
4. at den har en *narrativ forklaringsmodell*, dvs. at fortellingen seirer over ren kronologi gjennom den bevisste etablering av en intrige, et plott,
5. at den har en ambisjon om at det som fortelles, skal være *sant*, ikke bare (i en eller annen forstand) *interessant*,
6. at den stiller seg det historiske grunnspørsmålet om *kontinuitet og brudd*.

La meg med dette som bakteppe og referanseramme gjøre nærmere rede for mitt forskningsopplegg. Avhandlingen vil i sin helhet anta form som en sammensatt fortelling som handler om to identifiserbare mennesker, Helge Sivertsen og Gudmund Hernes. Fortellingen utspiller seg over en tidsakse på 50 år, konsentrert rundt to

identifiserbare reformperioder i norsk utdanningspolitikk. Studiene av Sivertsen og Hernes vil hver for seg fremstå som selvstendige fortellinger, og samtidig delfortellinger i den store sammensatte fortellingen. Det analytiske nivået i delfortellingene vil være av mer moderat karakter, det vil si, begrense seg til eksplisitte problemstillinger som lar seg besvare ut fra analyser av det empiriske materialet. Problemstillingene vil være de samme både i fortellingen om Sivertsen og i fortellingen om Hernes. Problemstillingene i den sammensatte fortellingen vil i en helt annen grad være knyttet til ulike teoretiske perspektiv, og vil derfor ha et høyere analytisk nivå.

Delfortellingene om Sivertsen og Hernes søker å gi et bredt bilde av dem som utdanningspolitiske reformatorer; deres oppvekst, utdanning og erfaringsbakgrunn, deres utdanningspolitiske tenkning og om hvordan de omformet ideene til virksom politikk. Deres utdanningspolitiske tenkning søkes belyst gjennom de motiv som var de drivende i deres utdanningspolitiske reformarbeid. Samlet sett forventes en analyse av de utdanningspolitiske motivene, og av hvordan de omformet de utdanningspolitiske ideene til virksom politikk, å gi oss et innblikk i både Sivertsens og Hernes' syn på danning, kunnskap og styring. I delfortellingene søkes aktørens egen logikk, intensjoner og begrunnelser. I disse delene vil jeg la *deres stemme* og selvforståelse komme til uttrykk gjennom samtidens begrepsbruk. Gjennom empiriske analyser av utdanningspolitiske dokumenter som kan knyttes til Sivertsens og Hernes' navn, har kategorier for deres utdanningspolitiske motiv trådt fram; det økonomiske motiv, det sosiale motiv, det kulturelle motiv og det demokratisk-politiske motiv. Kategoriene er såpass grove at de fanger opp de innholdsmessige variasjonene Sivertsen og Hernes legger i de ulike motivene, og den innbyrdes vektingen motivene imellom. Følgende delproblemstillinger søkes besvart i delfortellingene om Sivertsen og Hernes:

- *Hvilke motiv var de drivende i Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske tenkning?*
- *Hvordan kan deres utdanningspolitiske tenkning samlet sett best karakteriseres?*
- *Hvilken rolle spilte de i det utdanningspolitiske reformarbeidet, og hvilken strategi lå til grunn?*

Den sammensatte fortellingen vil bestå av fire deler, en innledende del, de to delfortellingene om Sivertsen og Hernes og så til slutt en sammenlignende del der hovedproblemstillingene vil bli besvart. Delfortellingene er i grunnstruktur kronologiske, da et av siktemålene er å gi et bilde av Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske verk. Her blir kronologi og datering av hendelser viktig. Delfortellingene er også kronologiske i den forstand at de gir et innblikk i Sivertsens og Hernes oppvekst og bakgrunn før de trer inn på den utdanningspolitiske arena. Kronologien blir brutt i delstudienes analyse av Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske tenkning. I den sammenlignende delen er kronologien fraværende. Den søker ved hjelp av ulike teoretiske perspektiv å svare på spørsmålene om kontinuitet og brudd i synet på danning, kunnskap og styring fra reformfase I til reformfase II. I denne delen settes aktørenes syn på danning og styring inn i en større samfunnsmessig sammenheng. Her vil strukturene tre klarere frem.

Knutsen viser til Jens Arup Seip og Paul Ricoeur når han går inn på analysen av kontinuitet og brudd som historieforskningens hovedanliggende.²³ De to reformfasene som det her dreier seg om, byr seg frem for en komparasjon, der "likhet og forskjell mellom [reformfasene] skaper et inntrykk av noe som varer og som dog ikke er det samme, et inntrykk av kontinuitet som innebærer både permanens og forandring".²⁴ Knutsens poeng er å få fram den narrative identitet, det vil si, en syntese av identitetene til de fasene vi sammenligner, og det er i følge Knutsen "et spill mellom motsetninger – en dialektikk – mellom idem (sammehet) og ipse (selvhet)".²⁵ Den narrative identitet kan ifølge Knutsen bare fullt ut erkjennes i ettertid. Studiens hovedproblemstillinger er:

- *Representerer Hernes' utdanningspolitiske tenkning samlet sett et epokeskifte i norsk utdanningstenkning, sett i forhold til Sivertsens utdanningspolitiske tenkning?*
- *Innvarsler reformarbeidet under reformfase II nye styringsformer på det utdanningspolitiske området, sett i forhold til reformarbeidet under reformfase I?*
- *Er det kvalitative forskjeller i Sivertsens og Hernes' syn på danning, og i hvilken grad gis det rom for danning i deres utdanningspolitiske tenkning?*
- *På hvilken måte skiller Hernes og Sivertsen seg fra hverandre som reformpolitiske strateger?*

Perspektiver på styring

Denne studiens tema er norsk utdanningstenkning over en periode på 50 år – i et samfunn preget av kontinuerlig modernisering. Under reformfase I var nasjonen forent i et stortilt industrielt moderniseringsprosjekt. Norge skulle ta skrittet fra et fattig jordbrukssamfunn til et moderne industrisamfunn. Tiden var preget av optimisme og stor tro på fremskritt og utvikling. Ny vitenskapelig og teknologisk kunnskap ville bidra til økonomisk vekst og et bedre samfunn for alle. Sivertsen identifiserte seg med dette moderne utviklingsprosjektet og var slik sett en modernist.

Under reformfase II var ikke lenger troen på det moderne prosjekt like stor. Det ble reist spørsmål om vitenskapens og teknologiens evne til å løse de samfunnsmessige problemene en stod overfor, og troen på fortsatt fremskritt og utvikling var ikke like ufravikelig. En kom tvert imot til en erkjennelse av at moderniseringen ikke bare var et ubetinget gode, men at den også førte med seg mindre heldige utviklingstrekk. Hernes var av dem som påpekte en rekke uheldige konsekvenser av de siste tiårenes samfunnsutvikling. Den sosiale utjevningspolitikken hadde mislyktes, internasjonalisering, innvandring og fri flyt av informasjon hadde ført til fragmentering og samfunnsmessig oppløsning. Fellesskapsprosjektet var i ferd med å bli erstattet av et individualisert samfunn. Den økonomiske veksten hadde stoppet opp. Men Hernes gav ikke opp troen på det moderne prosjekt. Slik han så det, hadde det moderne prosjekt kommet inn på et feilspor og trengte sårt til en kursjustering. Hernes trodde fortsatt på vitenskapens og teknologiens evne til å løse de problemene en stod overfor, han trodde på økonomisk vekst og han trodde på politisk styring. Slik sett har vi altså å gjøre med to reformatorer som begge kan karakteriseres som modernister.

Jeg har ovenfor sagt at forskningen på 1990-tallets utdanningsreformer, så langt nesten utelukkende har vært kritiske til skolemyndighetene. Et kritisk blikk er vel og bra, men ville det ikke yte reformpolitikken større rettferdighet også å prøve å forstå reformatorenes tanker og ideer bak reformene? Ved å vise til Jürgen Habermas, pekte Hans Skjervheim på den faren som ligger i å ha et overveiende kritisk utgangspunkt for forskning.²⁶ Habermas hevdet at det i den kritiske tradisjon ligger en fristelse i å underordne all analyse og argumentasjon et kritisk utgangspunkt, altså at utgangspunktet blir *desisjonistisk*. Det er verdt å merke seg at Habermas plasserte denne fristelsen først og fremst hos de venstreorienterte forskerne, og at han mente at

denne fristelsen paradoksal nok kunne være ødeleggende for den sosialistiske idé.

Om dette sier Skjervheim:

Det er difor Habermas kallar den ei freisting, og under denne synsvinkelen kritiserer han både den reine aksjonismen og tilbaketrekinga til ein marxistisk ortodoksi. I begge tilfelle vert den kritiske diskursen om dei grunnleggjande problema eliminert, ein trår anten ut av alle teoretiske og grunngevingsmessige kontekstar, eller ein opererer innanfor eit lukka teoretisk univers, det siste vert då sekundært i forhold til den grunnleggjande beslutninga. Venn-fiende-forholdet blir då det primære utgangspunkt for all analyse, og analyse og argumentasjon vert underordna det desisjonistiske utgangspunktet. Dette er venstrefløya si freisting: Habermas diagnostiserer den som sjøldestruktiv for den sosialistiske intensjonen.²⁷

Det er ikke dermed sagt at all kritisk forskning på 90-tallsreformene har falt for denne fristelsen, men Sylvi Stenersen Hovdenaks dr.gradsarbeid fra 1997, *Pedagogisk diskurs i 90-åras utdanningsformer*, er, slik jeg vurderer det, et eksempel på at det kan skje.²⁸ I analysen av utdanningsreformene på 90-tallet støtter Hovdenak seg til et ensidig kritisk perspektiv som virker sterkt styrende på hva hun ser og ikke ser i det empiriske materialet. Innledningsvis i avhandlingen legger Hovdenak vekt på at det er empirien som hos henne skal danne utgangspunktet for analysene, men i stedet underordnes det empiriske materialet et overdimensjonert teoretisk analyseapparat. Et overveiende kritisk utgangspunkt fører Hovdenak til det samme svaret gjennom hele analysen, uten at hun bringer fram vesentlig nye opplysninger underveis.

Frykten for å falle for den desisjonistiske fristelsen må imidlertid ikke lamme ønsket om å innta en kritisk holdning til analyseobjektet, men den bør gjøre oss ekstra påpasselig i valg av analytisk rammeverktøy. Kjeldstadlis råd er å bruke flere lyskastere på det saksmaterialet vi skal analysere:

Når vi velger én lyskaster, blir feltene utafør lyskjeglen desto mørkere. (...) En god vaksine mot den reelle faren for blindhet er at vi ikke binder oss til én forhåndsoppfatning. Vi kan formulere flere hypoteser, bruke flere lyskastere på stoffet og belyse større flater.²⁹

Da mitt siktemål *både* er å synliggjøre reformatorenes intensjoner *og* å se på reformene med et kritisk blikk, må valg av teori både gi rom for forståelse og kritikk. Dette siktmålet fordrer et analytisk rammeverk med flere lyskastere. Hovedproblemstillingen i studien, om hvorvidt Hernes' utdanningspolitiske tenkning samlet sett innebærer et epokeskifte i norsk utdanningshistorie i forhold til Sivertsens tenkning, leder oppmerksomheten mot moderniseringsprosessen og spørsmålet om kontinuitet og brudd. Teorien må derfor kunne tilføre studien begreper som fanger opp endringer i det moderne samfunn, og som i tillegg er relevante også for det utdanningspolitiske området. Da jeg allerede har betegnet både Sivertsen og Hernes

som modernister, forventes teori som støtter opp under det moderne prosjekt i overveiende grad å gi økt forståelse for Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske prosjekt, mens teori som ikke viser noen tiltro til det moderne prosjekt forventes å bidra med et kritisk blikk på Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske prosjekt.

Jeg har ut fra dette valgt tre teoretikere som på ulikt vis beskriver moderniseringsprosessen, og som peker på sentrale trekk eller problemer i det moderne samfunn. Emile Durkheim (1858-1917) levde i en tidligere fase av det moderne samfunn enn det min studie omhandler, men likevel fanger hans begreper inn aspekt ved det moderne samfunn som stadig gjør seg gjeldende. I første rekke gjelder dette hans beskrivelse av det moderne samfunn som et differensiert samfunn med for sterk individualisering og svekket solidaritetsfølelse. Som positivist hadde imidlertid Durkheim stor tro på det moderne prosjekt, og på at en ad vitenskapelig vei kunne finne fram til løsninger på de problemene moderniseringen hadde ført med seg. Durkheim forventes å gi økt forståelse for Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske tenkning.

I likhet med Durkheim, så også Jürgen Habermas (1929-) den stigende differensieringen i det moderne samfunn som et problem, og i likhet med Durkheim, ville heller ikke Habermas gi opp det moderne prosjekt. Han så det moderne som et til da ufullendt prosjekt som led under innebygde defekter og motsetninger. Solidariteten var svekket, samfunnsinstitusjonenes legitimitet var svekket og samfunnet var preget av personlige identitetskriser. Men mens Durkheim fant løsningen på modernitetens problemer i vitenskapen, lå løsningen for Habermas i den fornuftige, argumenterende samtalen. Han mente at modernitetens krise skyldtes at en stadig mer dominerende strategisk rasjonalitet vant fram på bekostning av en forståelsesorientert kommunikativ rasjonalitet. Implisitt i Habermas' teorier ligger en kritikk av vitenskapen som styringsinstrument. På dette punktet skiller Habermas seg klart fra Durkheim. Habermas forventes slik på den ene siden å gi økt forståelse for Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske tenkning som moderne prosjekt, mens hans kritiske holdning til en stadig mer dominerende strategisk rasjonalitet gjennom styrkingen av økonomiske og administrative handlingssystemer, på den annen side forventes å tilføre studien et kritisk perspektiv, dog innenfor en moderne forståelseshorisont.

Michel Foucault (1926-1984) avviste derimot hele det moderne prosjekt. Han utviklet begreper som fanget inn andre aspekt ved det moderne samfunn. Foucault mente at totaliteten i det moderne samfunn stadig ble styrket gjennom økt

institusjonalisering, *samtidig* med at det foregikk en økende grad av individualisering. Dette fenomenet omtalte Foucault som politisk rasjonalitet, en samtidig disiplinering av befolkningen og det enkelte individ. Foucaults avvisning av det moderne prosjekt gir løfter om et kritisk blikk på Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske tenkning som begge har sitt fundament i det moderne.

I tillegg til disse tre teoretiske tilnærmingene vil jeg dra nytte av teorier knyttet til dannelsbegrepet, og i analysen av Sivertsen og Hernes som utdanningspolitiske strateger vil jeg trekke inn Karl Popper og hans skille mellom pragmatisk og utopisk reformstrategi. Kort sagt legger en pragmatisk reformstrategi vekt på demokratiske spilleregler og skrittvis forbedringer, mens siktemålet for en utopisk reformstrategi er omfattende reformer basert på helhetlige ideer gitt av en eller annen elite.

Jeg minner om at de teoretiske perspektivene først trer fram i del IV av denne studien, der jeg foretar en sammenligning av Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske tenkning og reformstrategi, og svarer på studiens hovedproblemstillinger. I det følgende vil jeg gi en nærmere presentasjon av studiens ulike teoretiske perspektiv og antyde hvordan de vil få sin anvendelse.

Jürgen Habermas

Mine analyser av Sivertsen og Hernes viser at de begge, som utdanningspolitiske reformatorer tilknyttet Arbeiderpartiet i to atskilte perioder, identifiserte seg med det sosialdemokratiske prosjekt. Mens Sivertsen var med i utformingen og oppbyggingen av den sosialdemokratiske samfunnsmodellen i Norge etter krigen, og var kirke- og undervisningsminister i den sosialdemokratiske storhetstid, prøvde Hernes på 1990-tallet å restaurere og fornye de sosialdemokratiske ideene i en globalisert og markedsstyrt verden, der tradisjonelle sosialdemokratiske ideer ble satt under press. En nærliggende innfallsvinkel til hovedproblemstillingen om hvorvidt Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske prosjekt samlet sett innebærer et epokeskifte i norsk utdanningspolitiske tenkning, vil da være å sammenligne dem som sosialdemokratiske prosjekt. Det er her Habermas' teorier om *det sosialstatlige prosjekt* kommer inn som analytisk rammeverk.³⁰

Ifølge Habermas resulterte første verdenskrig og den etterfølgende krisen i verdensøkonomien i tre ulike samfunnsmodeller; sovjetkommunismen i Russland, nasjonalismen i Italia, Tyskland og Spania, og den sosialdemokratiske reformismen i Vestens massedemokratier. Av disse tre samfunnsmodellene var det bare den

sosialdemokratiske reformismen, eller det sosialstatlige prosjekt, som tok opp i seg den demokratiske rettsstat som en arv fra de borgerlige frigjøringsbevegelsene.³¹ Det sosialstatlige prosjekt fikk forskjellige nasjonale utforminger, der de sosialstatlige målsettingene var mer eller mindre eksplisitt uttalt. Grunnlaget for det sosialstatlige prosjekt var en arbeidsbasert samfunnsutopi, der lønnet arbeid var koblet sammen med demokratiske rettigheter. Statlig intervensjon ble legitimert for å gripe inn i det økonomiske systemet og skape vekst, for slik å sikre arbeidsplassene og sørge for at det ble mer til omfordeling. Demokratisk legitimert makt skulle styre den kapitalistiske veksten og sikre arbeidstakerne rett til politisk deltakelse og sosiale ytelser. Vitenskap, teknikk og planlegging ble ansett som løfterike styringsinstrument. Den norske sosialdemokratiske samfunnsmodellen inngår slik i Habermas' begrep om det sosialstatlige prosjekt.

Det sosialstatlige prosjekt som analytisk rammeverk er ingen statisk størrelse. Det rommer en indre spenning eller dynamikk som kan fange opp endringer over tid. Det sosialstatlige prosjekt ble ifølge Habermas holdt sammen av tre medier, eller integrasjonskrefter, som måtte være i balanse, *penger, makt og solidaritet*. Penger og makt er medier i det Habermas betegner som *systemet*, mens solidaritet knyttes til *livsverden*.³² Mens penger og makt "sikrer en *slags funksjonell* integrasjon av samhandlingsnettverk, er solidaritet den egentlige *samfunnsmessige* integrasjon".³³ Samfunnsmessig integrasjon i siste betydning innebærer at aktørenes "holdninger samordnes gjennom konsensus, enten ut fra felles verdier og intersubjektivt anerkjente normer, eller gjennom kommunikasjon av en bestemt type, nemlig den alminnelige bruk av dagligspråket som gjør at deltakerne kommer til forståelse med hverandre om noe i verden".³⁴ I et velfungerende samfunn må det ifølge Habermas være balanse mellom de integrasjonskreftene som virker gjennom mediene penger, makt og solidaritet, eller mer korrekt mellom system og livsverden. Mens systemet preges av en strategisk rasjonalitet, kjennetegnes livsverden av en kommunikativ rasjonalitet.³⁵

Habermas mente at det sosialstatlige prosjekt lenge var en stor suksess og at det dannet grunnlag for betydelige politiske framskritt de første tiårene etter andre verdenskrig, men at prosjektet midt på 1970-tallet møtte sine begrensninger og etter hvert havnet i en blindgate. Årsaken var ifølge Habermas at den arbeidsbaserte samfunnsutopiens politiske inspirasjonspotensial var uttømt.³⁶ Et sosialstatlig program som fremdeles bygde på den arbeidsbaserte samfunnsutopi, hadde, slik Habermas så

det, mistet evnen til å åpne for fremtidige muligheter for et kollektivt bedre og mindre truet liv.³⁷ Det var oppstått en ubalanse mellom systemets funksjonelle integrasjonskrefter og livsverdenens solidariske integrasjonskrefter. Systemets medier hadde infiltrert livsverdenen og gitt solidariteten, den egentlige samfunnsmessige integrasjonen, dårlige livsvilkår. Målet var et samfunn med en egalitær struktur der alle medlemmene var sikret demokratisk deltagelse og sosiale rettigheter, samtidig med at det gav hvert enkelt medlem et rikt personlig liv og rom for selvrealisering. I dette ligger det en spenning eller indre motsetning. Innenfor rammene av det sosialstatlige prosjekt styrer den aktive stat samfunnet ved hjelp av legale og finansielle midler og tar hånd om både økonomien og borgernes rettigheter, men den aktive stat intervensjonerer også i borgernes livsverden og kan, hvis den ikke er varsom, svekke solidariteten.

Slik jeg ser det, kan Habermas' teorier rundt et velfungerende sosialstatlig prosjekt danne et analytisk rammeverk for en analyse av de utdanningspolitiske motiv under Sivertsen og Hernes. På samme måte som det i et velfungerende sosialstatlig prosjekt må være en balanse mellom de ulike integrasjonskreftene, må det på det utdanningspolitiske området være en balanse mellom de utdanningspolitiske motiv, grovt inndelt i det økonomiske, det sosiale, det demokratiske/politiske og det kulturelle motiv.³⁸ Habermas' skille mellom system og livsverden kan også danne rammeverk for en analyse av relasjonen mellom styring og danning.

Det moderne samfunns redning lå, slik Habermas så det, i den fornuftige, argumenterende samtalen. Den hadde sitt grunnlag i livsverdenen og var preget av det Habermas betegnet som kommunikativ rasjonalitet. Systemet derimot var preget av en strategisk rasjonalitet. En analyse av forholdet mellom system og livsverden i de to utdanningspolitiske reformfasene forventes derfor også å kunne si oss noe om hvilken rasjonalitetsform som var den dominerende i reformprosessene under Sivertsen og Hernes, systemets strategiske rasjonalitet eller livsverdenens kommunikative rasjonalitet.

Emile Durkheim

Mens Habermas' teorier om det sosialstatlige prosjekt er et helhetlig analytisk rammeverk som søker å gi et fyllestgjørende bilde av samfunnsutviklingen og fange inn dynamikken mellom de ulike elementer, kan Durkheims sosialiseringsteori eller

læren om sosial integrasjon mer spesifikt si noe om Sivertsens og Hernes' vilje til å bruke skolen i arbeidet for å samle nasjonen og styrke solidariteten og fellesskapet.

Habermas' forståelse av solidaritet kan synes noe annerledes enn Durkheims forståelse av dette begrepet, fordi mens Habermas sier at solidaritet er den egentlige samfunnsmessige integrasjon, mens penger og makt representerer en funksjonell form for integrasjon, så forestilte Durkheim seg samfunnet som et selvregulerende system, eller en levende organisme, der de ulike samfunnsinstitusjonene ville utvikle funksjoner som samfunnet hadde behov for. Den moderne form for solidaritet var ifølge Durkheim organisk. Differensieringen og spesialiseringen i det moderne samfunn ville føre til en gjensidig avhengighet mellom de mange aktivitetene og mellom individene, altså en organisk solidaritet. Alle produsentene ville ifølge Durkheim bli avhengig av hverandre og inngå i en differensiert helhet, på samme måte som spesialiserte organer har sin funksjon i en levende organisme. Det moderne samfunn ville, ifølge den tidlige Durkheim, tilpasse seg utviklingen og utvikle nye funksjonelle bånd som tok vare på fellesskapet også i et differensiert samfunn. Samfunnet ville altså finne fram til en funksjonell form for integrering.³⁹ Etter hvert kom imidlertid Durkheim til at dette ikke lot seg gjøre uten aktiv inngrep. Differensieringen og svekkingen av fellesskapet hadde gått for langt. En måtte aktivt gå inn for å styrke fellesskapet gjennom å utvikle nye institusjonelle bånd mellom menneskene.⁴⁰

Durkheim tilla skolene stor betydning i arbeidet for å styrke fellesskapet. Skolen var for Durkheim en *sosial institusjon*. Skolens oppdragelse skulle først og fremst tilpasses det samfunn en ønsket å utvikle. Samfunnsformen skulle være bestemmende for utdanningssystemet. Oppdragelsens mål skulle til enhver tid være å vekke til live og utvikle de krefter i barnet som samfunnet hadde behov for. Det var sosiologiens oppgave å finne frem til den mest tjenlige pedagogikk. Grunnskolens hovedoppgave var å gi elevene en moralsk oppdragelse. Ifølge Durkheims moralteori kretser den moralske oppdragelse om å utvikle det han har definert som moralens tre hovedelementer; disiplinert ånd, tilknytning til en sosial gruppe (å handle moralsk er å handle med henblikk på en kollektiv interesse) og viljens autonomi. Hovedmidlene i den moralske oppdragelsen lå *i selve skolelivet*, gitt at klassen fungerte som et kollektiv, og *i selve lærestoffet*.⁴¹

Durkheims lære om sosial integrasjon og hans vektlegging av skolens betydning for å styrke solidariteten og fellesskapet i et differensiert og individualisert

samfunn, kan slik kaste lys over Sivertsen og Hernes' utdanningspolitiske prosjekt som integreringsprosjekt. Durkheims tilhørighet i en positivistisk og anti-individualistisk samfunnsvitenskap etter naturvitenskapelige ideal, kan bidra til økt forståelse for Sivertsen og Hernes' intensjoner i arbeidet for å samle nasjonen. Som modernister delte de Durkheims tro på vitenskapens evne til å finne løsninger på modernitetens problemer.

Michel Foucault

Mens Durkheim og Habermas pekte på økt differensiering som det moderne samfunnets fremste problem, beskrev Foucault moderniseringsprosessen som en *samtidig* individualisering og totalisering av samfunnet. Det hadde under moderniteten vokst fram ulike samfunnsinstitusjoner som ble gitt en dobbel oppgave, nemlig å kontrollere populasjonen som et hele og samtidig forme det enkelte individ. Utdanningssystemet var en slik institusjon. Gjennom utdanningssystemet skulle populasjonen kontrolleres og formes slik at den kunne opptre lydige og nyttige i tråd med samfunnets interesser, samtidig som det la sterke føringer for den enkelte elevs liv. Dette forklarte han som en endring i styringsprinsipp fra direkte til indirekte styring. I stedet for å styre samfunnet direkte kunne en styre det enkelte individ indirekte på en slik måte at enkeltindividet styrte seg selv til beste for fellesskapet. Det er dette Foucault kaller *politisk rasjonalitet*, en samtidig totalisering og individualisering av samfunnet.⁴²

Denne endringen i styringsprinsipp fra direkte til indirekte styring, har Foucault samlet i begrepet *governmentality*, som på norsk er oversatt til *regjering* av Iver B. Neumann.⁴³ Governmentality dreier seg om forholdet mellom individ og samfunn, om hvordan styringen av samfunnet til enhver tid regulerer forholdet mellom individ og samfunn. Mens den tidlige Foucault var mest opptatt av institusjonenes disiplinering gjennom utøvelse av makt, var han i sine senere arbeider mer opptatt av selvets vilje til å omforme seg selv, enten gjennom egne valg og egen praksis eller kanskje heller gjennom *tilsynelatende* egne valg påført av de styrende i samfunnet. Governmentality er slik sett en kompleks sammenfiltring eller interaksjon, mellom det Foucault kaller maktens teknologier og selvets teknologier.

Disse begrepene hos Foucault kan fange opp endringer i styringen av utdanningen, fra regelstyring som en direkte styringsform under Sivertsen til målstyring som en mer indirekte styringsform under Hernes, og hvordan dette

influerer på forholdet mellom samfunn og individ. I neste omgang kan dette si noe om Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske tenkning og rom for danning. I sammenligningskapittelet vil jeg dra vekslers på nyere forskning der Foucaults governmentality-begrep er anvendt i empiriske analyser av norsk styringspolitikk, styringen av utdanningspolitikken inkludert.

Perspektiver på danning

Utviklingen mot et stadig mer komplekst og globalt samfunn har ført til en markant interesse for forskning på individets livsbetingelser og muligheter i et kvalitativt annerledes samfunn. På denne bakgrunn vokste det utover 1990-tallet fram en fornyet interesse for danning og dannelsesbegrepet. Danning hadde i Norge lenge blitt sett på som et konservativt, tilbakeskuende og elitistisk begrep, men ble på slutten av 1990-tallet gjenintrodusert og revitalisert gjennom den utdanningspolitiske debatten.⁴⁴ I Sverige skjedde denne revitaliseringen av dannelsesbegrepet allerede på 1980-tallet, under sterk påvirkning av Donald Broady, og i den svenske utredningen "Skola för bildning" fra 1992 var "danning" et av de mest sentrale begrepene.⁴⁵

Dannelsesbegrepet har sitt utgangspunkt i klassisk tysk dannelsesteori slik den ble utviklet på slutten av 1700-tallet. J. B. Basedow (1724-1790), J. G. Von Herder (1744-1803), I. Kant (1724-1804), F. E. D. Schleiermacher (1768 - 1834), G. W. F. Hegel (1770-1831) og W. Von Humbolt (1767-1835) var alle opptatt av oppdragelse av den oppvoksende slekt. Til tross for en del variasjoner i deres syn på oppdragelsens funksjon og innhold, er det en viss felles kjerne som vi kan kalle klassisk tysk dannelsestenkning. Denne tenkningen har ligget til grunn for vår utdanningstenkning og praktiske utforming av skolen helt fram til våre dager.⁴⁶

Ifølge Wolfgang Klafki er danning i klassisk betydning uløselig knyttet til humanismebegrepet og ønsket om det beste for menneskeheten. Oppdragelsen av individet skulle både skje i møte med andre mennesker og gjennom et objektivt innhold bestemt ut fra innholdets eksemplariske kraft.⁴⁷ Danning i klassisk betydning er altså ikke bare det ene eller det andre, men at mennesket skal hjelpes i sin egen selvutvikling til beste for menneskeheten. Målet for dannelsen var høyest mulig grad av humanitet. Skolen ble utviklet som et *middel* for å nå dette målet. Veien fram mot et stadig bedre samfunn var utdanning.⁴⁸

Klafki hevder imidlertid at ideene i den klassiske tyske dannelsestenkingen ikke ble realisert slik de var tenkt, og at dannelsestenkingen utover 1800-tallet ble

redusert til et privilegium for de få. Det ble en institusjonalisert utdanning for samfunnets elite.

”And, at this time, the predominant sections of the middle classes were well on the way to integrating themselves into the restored authoritarian state, with the result that the concept of *Allgemeinbildung* degenerated into a social privilege. *Bildung* became wedded to property and came to be used, consciously and deliberately, as a mechanism of social delimitation against the ‘uneducated (*ungebildete*), propertyless masses’, who emerged in the aftermath of industrial revolution”.⁴⁹

Det var dette elitistiske dannelsesidealet som spredte seg utover Europa og som gav inspirasjon til ulike varianter av tidas opplysningsprosjekt. Innholdsmessig dreide dannelsen seg om de klassiske språk. I Norden reiste det seg imidlertid kritiske røster mot den klassiske dannelsesstenkningen og latinerskolen. Fremste målbærer av denne kritikken, dansken Nicolai Frederik Severin Grundtvig, kritiserte ”den klassiske dannelsen” for å være død og lite tjenlig for livet. Han ville erstatte den klassiske dannelsen med sann opplysning, opplysning som tok utgangspunkt i livet og det levende morsmålet, et *Skole for Livet*-prosjekt. Harald Jarning hevder at det utover 1800-tallet utviklet seg en særegen nordisk dannelsesdiskurs som først og fremst fant sitt særpreg i det *folkelige*.⁵⁰

Slagstad forteller for Norges del at embetsmannsstatens dannelsesprosjekt, som en kombinasjon av tysk romantikk og fransk-engelsk rasjonalisme, under venstrestaten ble utfordret og tilpasset norsk virkelighet og norske ideer om en folkeopplysning.⁵¹ Utfordrerne til den dansk-norske styringseliten var en kulturell bevegelse rundt organisasjonen *Selskapet til Folkeopplysningens fremme*, etablert i 1851.⁵² De ledende i denne bevegelsen var skolereformatoren Hartvig Nissen, grundtvigianeren og læreren Ole Vig og sosiologen Eilert Sundt. Til kretsen hørte også Åsmund O. Vinje og Ivar Aasen som begge kjempet for et eget norsk skriftspråk. Ivar Aasen hevdet at den opprinnelige dannelsesidé var gått tapt fordi dannelsen hadde blitt noe utvortes og fremmed.⁵³ Han arbeidet for et folkeopplysningsprosjekt som siktet mot *dannelse i norsk form*:

Dersom Dannelsen ikke er en udvortes Tilskabning, men derimot noget, som kun vedkommer Aanden eller Forstanden, da kan der lige saa godt være en Dannelse i en norsk Form som en dansk eller tydsk, eller med andre Ord: Dannelsen kan voxe og trives ligesaa godt hos os som hos andre Folk, om vi end have nok saa mange Skikke for os selv.⁵⁴

Aasen skilte mellom falsk og sann dannelsen, der den falske kun var utvortes og påtatt, mens den sanne dannelsen for nordmenn var knyttet til norsk ”landsskikk” og

”fædreneskikk”, og spesielt til eget tungemål. Norskhet skulle ikke være noe hinder for den rette dannelsen.

I Norge lå forholdene spesielt godt til rette for en opplysningsvirksomhet for hele folket. Gjennom skolelovene i 1860 og 1889 fikk vi en offentlig skole som var ment å favne alle, og dermed et apparat for spredning av norsk kultur og norsk språk ut til befolkningen. Bak folkeopplysningsprosjektet lå også et overordnet demokratisk motiv om å øke vanlige folks deltakelse i det offentlige liv. Slik fikk dannelsesstenkningen i Norge en særegen *folkelig* og *demokratisk* karakter.

Hva med dannelsesbegrepets aktualitet i den utdanningspolitiske tenkningen i den perioden som denne studien omhandler? I Slagstads fortelling om skolens utvikling etter krigen blir dannelsesaspektet fortrent til fordel for en dominerende styringsideologi i overgangen fra venstrestaten til arbeiderpartistaten.⁵⁵ Det betyr ikke at dannelsesaspektet helt ble radert ut fra norsk utdanningstenkning i denne perioden, innenfor den fagpedagogiske idédebatten har det alltid vært en viss interesse for dannelsesspørsmålet. Både Torstein Harbo og Reidar Myhre viste gjennom hele etterkrigstida til Richard Peters og hans forståelse av dannelsesbegrepet, og Jon Hellesnes viet dannelsesproblematikken stor oppmerksomhet på slutten av 1960-tallet og utover 1970-tallet.⁵⁶ Men på det utdanningspolitiske området druknet dannelsesspørsmålet i 1950- og 60-tallets ønske om å planstyre utviklingen, også på skolens område. Om 90-tallsreformene sier Slagstad at utdanningsminister Hernes hadde klare intensjoner om danning i sin utdanningstenkning, men at disse intensjonene fikk vanskelige livsvilkår i ønsket om styring og kontroll.

I min analyse av dannelsesaspektet i det utdanningspolitiske reformarbeidet etter krigen, tar jeg utgangspunkt i et vidt dannelsesbegrep som *både* rommer den frie, uendelige prosessen som foregår når mennesket utvikler seg helt uten forbilder og mål, *og* den bevisste danningen av mennesket etter klare program og mål. I den første betydningen er danning en indre, personlig initiert prosess, mens danning i den andre betydningen er en bevisst ytre påvirkning av den menneskelige utvikling i samfunnets tjeneste. Slik sett er dannelsesbegrepet *tosidig*. Denne tosidigheten beskrives av Bernt Gustavsson som henholdsvis danningens *subjektive* og danningens *objektive* aspekt.⁵⁷

Bernt Gustavsson sier at det historisk sett som oftest har vært slik at danning enten er blitt forstått som det ene eller det andre. Enten er det en indre fri prosess eller det er en ytre styrt påvirkning.⁵⁸ I den romantiske tradisjonen finnes forestillingen om geniet som uavhengig av alle samfunnsforhold fritt kan virke og danne seg selv.

Denne forestillingen finner vi igjen i 1970-tallets progressivisme. I følge Gustavsson kan vektleggingen av de ulike perspektivene på danning avleses i danningens historie. Når danning blir en tvers igjennom indre foreteelse, mister den sin fornyende kraft i samfunnsutviklingen. Det samme skjer når danning reduseres til formidling av et gitt læringsstoff, uavhengig av subjektive og personlige faktorer. Men noen ganger gis det rom for tosidigheten. Gustavsson har den klare oppfatningen at danning rommer det doble perspektivet i perioder med store samfunnsendringer, første gang ved danningens framvekst i Europa fra 1780 til 1820 og neste gang ved dannelsesbegrepets nydannelse og fornying under folkedanningens storhetstid i overgangen fra 1800-tallet til 1900-tallet.

Själv har jag den obevisade föreställning att det är i skeden av stark samhällsomvandling som detta [det doble perspektiv] inträffar, i samhällets kraftig markerade och snabba modernisering.⁵⁹

Gustavsson hevdet i *Bildning i vår tid* fra 1996 at vi i overgangen til et nytt tusenårsskifte igjen utfordret og aktualiserte dannelsesbegrepet i møte med sterke og raske samfunnsendringer. Den økte interessen for dannelsesperspektivet det siste tiåret gir han langt på vei rett. I dag framstår dannelsesbegrepet som sentralt, både i den offentlige debatten rundt skole og utdanning og i den mer generelle samfunnsdebatten. Slagstads bok, *De nasjonale strateger*, og dens tematisering rundt styrings- og dannelsesproblematikken i den norske moderniseringsprosessen, har bidratt mye til denne utviklingen. I 1998 startet et samarbeid mellom danske og norske pedagoger og idéhistorikere, der formålet var å rekonstruere utdannings- og dannelseshistorien fra tiden etter oppløsningen av den dansk-norske helstat og fram til i dag. Samarbeidet resulterte i artikkelsamlingen *Dannelsens forvandlinger*.⁶⁰ Også denne boken tar utgangspunkt i et vidtfaende dannelsesbegrep grunnet i de fellestrekk en har kunnet finne i teorigrunnet til det klassisk tyske dannelsesbegrepet: 1) Dannelse for alle, ikke bare for en privilegert samfunnsgruppe. 2) Dannelse dreier seg om tre forhold: menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet.⁶¹ Eller med redaktørenes ord: ”Opplysning og dannelse ses ikke kun i relation til et individ, men også til et kulturelt, sosialt og/eller politisk fellesskap og til menneskeheden i sin helhet.” Redaktørene av boken hevder at alle disse tre komponentene hører hjemme i et moderne opplysnings- og dannelsesperspektiv. Boken reiser innledningsvis spørsmål om hensikten med å blåse liv i dannelsesbegrepet i dagens postmoderne samfunn. Har dannelse noen plass

i dagens samfunn? Redaktørene besvarer selv spørsmålet med et ja, men understreker at ”dannelse ikke lenger kan opptræde i sin traditionelle dragt, som dannelsesideal, litterær kanon og national vekkelse”.⁶² Rune Slagstad, Ove Korsgaard og Lars Løvlie sier altså nei til dannelse som noe borgerlig og etablert, dannelse satt i system og dannelse der resultatet er gitt på forhånd. Det er vel dette bokens tittel *Dannelsens forvandlinger* prøver å formidle. Derimot hevder de at dannelsesbegrepet ”kan virke som et kritisk-konstruktivt begreb, der trenger sig på og utfordrer gamle dannelsesmyter, men også de nye, som har præget uddannelsestænkningen gennem det sidste tiår.”⁶³

Denne inngangen til dannelsesbegrepet danner grunnlag for en analyse av dannelsesaspektet, og mulighetsrommet for dannelse i den utdanningspolitiske tenkningen. Som vi ser ligger styringsproblematikken innbakt i det vide dannelsesperspektivet det argumenteres for her.

En analyse av tekst

Primærkilder og representativitet

Studiens empiriske materiale består av forskjellige utdanningspolitiske tekster som i varierende grad er knyttet til Sivertsen og Hernes som utdanningspolitiske reformatorer. Grovt sett kan tekstene deles inn i to hovedkategorier, *egenproduserte tekster* som Sivertsen og Hernes alene står ansvarlig for, og *offentlige tekster* som mer eller mindre direkte kan knyttes til dem som reformatorer. Det handler om representativitet.

Tekster som er signert Sivertsen eller Hernes og publisert på egne vegne, i aviser, tidsskrift og bøker, er ofte publisert i forbindelse med deres virke som utdanningspolitiske reformatorer. Det er vanskelig å bestemme med sikkerhet når de kun taler på egne vegne, og når de uttaler seg på vegne av det prosjekt de er satt til å lede. Strategiske hensyn kan ha gjort sitt til at de som utdanningspolitiske reformatorer har inkludert synspunkt de ikke fullt og helt står inne for, selv i tekster de står eneansvarlig for. Dette problemet løses delvis ved å analysere flere samtidige tekster og tekster produsert over en viss tid. Jeg forsøker å finne frem til aktørenes egen stemme. Hva i dette materialet trer frem som representativt for Sivertsens eller Hernes' ideer?

Den største andelen av det empiriske materialet er dokumenter av ulik art; interne partipolitiske utredninger, innstillinger fra offentlig oppnevnte komiteer,

nasjonale utredninger (NOU), regjeringsdokumenter og stortingsdokumenter. Sivertsen og Hernes står, i kraft av å være formann eller leder for et utvalg, eller i kraft av sin stilling som statssekretær eller statsråd, ansvarlig for innholdet i dokumentene og sine innlegg i stortingsforhandlingene, men i hvilken grad gjenspeiler de Sivertsens og Hernes' ideer?

Kort sagt: I hvilken grad er det empiriske materialet *representativt* for Sivertsens og Hernes' tenkning? En kan tenke seg at en analyse kan avdekke avvikende synspunkt på en og samme sak i aktørenes egenproduserte tekster i forhold til offentlige tekster de som aktører er ansvarlige for. Sammenholdt med annet materiale kan dette i beste fall klargjøre hva som er aktørenes "egentlige" standpunkt og hva som i en utredning eller melding der flere bidrar, er kompromisser. Avvikende synspunkt kan også si oss noe om selve reformprosessen, og om hvem som får gjennomslag for hva. Men i mine problemstillinger er det ikke Sivertsens og Hernes' "egentlige" utdanningspolitiske tenkning som etterspørres. Det som etterspørres er deres utdanningspolitiske tenkning i kraft av deres utdanningspolitiske posisjon. Jeg er ute etter ideene slik de kommer til uttrykk i de valgte tekster. Utsagn i tekstene er representasjoner for Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske tenkning som reformatorer.

Sekundærlitteratur

Foruten de primære kildene utgjør andres analyser av utdanningspolitikken i perioden fra 1945 og frem til Hernes gikk av som kirke-, utdannings- og forskningsminister et viktig materiale. Det vil både være mer generelle analyser av de aktuelle utdanningspolitiske reformfasene og analyser som mer spesifikt tar for seg Sivertsens og Hernes' tenkning og rolle i reformarbeidet. Når det gjelder reformfase I er det et relativt beskjedent materiale som direkte tar for seg Sivertsens innsats, mens forskningen når det gjelder reformfase II i stor grad har vært rettet mot Hernes, hans ideer og regi. De sekundære kildene kan si noe om den betydning tidligere forskning har tillagt Sivertsen og Hernes som skolepolitiske ideologer og reformatorer. Sekundærlitteraturen kan også bidra til et bredere og mer fasettert biografisk bakteppe for aktørenes tenkning og handling. Sekundærlitteraturens referanselister kan videre bidra i arbeidet for å finne frem til hvilke primærkilder som er de mest sentrale.

Analysematerialet består også av et lite antall intervjuer, men disse utgjør bare en liten del av kildematerialet og brukes mest til nyansering eller utdyping av funn i

det skriftlige materialet. I og med at vi her har å gjøre med en død og en levende aktør blir dette materialet også noe vindskjevt. Hernes, for tiden direktør for UNESCO International Institute of Educational Planning, kan uttale seg om og kommentere sin egen tenkning og rolle i reformprosessen. Denne muligheten har ikke Sivertsen. Kommentarer til hans tenkning og rolle i reformprosessen må hentes via mellommenn, gjenlevende familie og samtidige aktører.

Tekst i kontekst

Dette er altså i første rekke en studie av tekst – eller mer presist – *tekst i kontekst*. De utvalgte tekster står ikke alene, men har sitt utspring i en bestemt sosial situasjon. Sivertsen og Hernes var begge skolepolitiske ideologer for Arbeiderpartiet, men i forskjellige historiske epoker. Deres ideer og handling fant sin form ut i fra det samfunnet de var en del av. Mulighetsbetingelsene var forskjellige og krevde ulike løsninger. Det betyr at Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske ideer må sees i forhold til det som var mulig å tenke i den gitte situasjon. Det samme gjelder den rolle de fikk i reformeringsprosessen. Da er vi tilbake til forestillingen om historien som en epistemisk utvikling. Det epistemologiske trer frem som viktig. Enhver epoke setter rammer for hva som er regnet som gyldig kunnskap, på det økonomiske, politiske, sosiale, kulturelle – og det vitenskapsteoretiske området. Og mer spesifikt – hva som er gyldig kunnskap på det skolepolitiske området.

Mitt fortellergrep i del II og del III har som siktemål å belyse aktørenes egne intensjoner, drømmer og håp for reformeringen av utdanningssystemet. Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske ideer og begrunnelser vil i overveiende grad bli formidlet gjennom deres egne begreper og forestillinger. Dette fortellergrepet finner støtte hos Finn Olstad, som i *Nytt Norsk Tidsskrift* argumenterer for en historie ”som tar utgangspunkt i samtidens begrepsbruk og aktørenes selvforståelse”.⁶⁴ Det var samtidens diskurs som dannet grunnlaget for deres politiske handlinger. Del II og del III vil slik sett, til en viss grad preges av et innsideperspektiv.

I del IV skifter jeg grep. Her går jeg ut av aktørenes egen forestillingsverden og inntar et utsideperspektiv. Siktemålet er å heve analysen ved hjelp av et teoretisk fortellergrep. Som analytiker er jeg underlagt visse kunnskapsformer og subjektposisjoner som styrer mine valg av teoretiske analysegrep. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted bestemmer hva jeg ser og legger vekt på.

II

HELGE SIVERTSENS PROSJEKT

DEMOKRATISK OPPDRAGELSE

SIVERTSENS INNTREDEN

Helge Sivertsen trådte inn på den utdanningspolitiske arena da han i 1947 ble utnevnt til den nyopprettede stillingen som statssekretær i kirke- og undervisningsdepartementet, under daværende kirke- og undervisningsminister Kaare Fostervoll. Sivertsen kom snart i konflikt med Fostervoll om den skolepolitiske linjen. Fostervoll ville samordne det som var. Sivertsen, som tilhørte den nye entusiastiske gruppen unge menn som kom inn politikken rett etter krigen, var eksponent for nye utdanningspolitiske ideer.

Fostervoll så det som sin oppgave å gjennomføre det reformarbeidet som kirke- og undervisningsminister Nils Hjelmtveit hadde satt i gang før krigen og som Fellesprogrammet av 1945 hadde sluttet seg til. I mars 1947 oppnevnte kirke- og undervisningsdepartementet *Samordningsnemda for skoleverket*. Den fikk i mandat å iverksette Lov om høyere skole av 1935, Lovene om by- og landsfolkeskolen av 1936 og Framhaldsskoleloven av 1946. Det ville i praksis si en 7-årig felles folkeskole for alle, og så en frivillig differensiert påbygning i form av realskole eller framhaldsskole, yrkesskole eller folkehøyskole. Mandatet gav ikke rom for nye reformer på skolesektoren. Samordningsnemdas oppgave var å samordne de lovene som allerede var vedtatt.

Fostervoll gikk i 1948 av som kirke- og undervisningsminister til fordel for stillingen som kringkastningssjef i nyopprettede Norsk rikskringkastning. Sivertsen ble sittende som statssekretær. Var det et tegn på at nye skolepolitiske tanker hadde slått rot også i den politiske ledelse? Sivertsen ble værende i sin posisjon som statssekretær til 1956, først under Lars Moen fra 1948 til 1953 og så under Birger Bergersen fra 1953 til 1956. I 1960 ble Sivertsen selv kirke- og undervisningsminister, en posisjon han innehadde fram til Arbeiderpartiets valgnederlag i 1965. Ut fra sine posisjoner som statssekretær og minister er han blitt utpekt som hovedarkitekten bak reformeringen og utbyggingen av det norske utdanningssystemet de første tiårene etter krigen.¹ Hvem var Sivertsen og hva var bakgrunnen for hans skolepolitiske engasjement og posisjon?

Bakgrunn

Helge Sivertsen ble født 12. juni 1913 i Mandal i Vest-Agder. Han var sønn av Nils Sivertsen og Marta Haddeland. Nils Sivertsen var lærerutdannet fra Levanger og viet hele sitt liv til folkehøyskolebevegelsen. Han bygde opp to folkehøyskoler fra grunnen av, først Marnar i Vest-Agder, og siden Sund på Inderøy i Nord-Trøndelag som han styrte fra 1926 til 1948. Broren til Nils Sivertsen, Helges onkel, var på samme tid styrer på Skogn folkehøyskole, ikke langt fra Sund.²

Sivertsen fullførte latinlinjen som preseterist ved Orkdal landsgymnas i 1933. Der traff han Merle Five fra Five gård i Steinkjer. Hun var datter av fylkesmann og statsråd Håkon Five. Etter gymnaset dro de sammen til Oslo for å studere, Merle fransk og Helge juss. Sivertsen hoppet imidlertid raskt av jussen og gikk over til filologiske og humanistiske fag. I 1940 fullførte han embetseksamen i filologi, med historie som hovedfag og norsk og tysk som bifag. Gjennom pedagogisk seminar kvalifiserte han seg for læreryrket. Studieåret 1938-39 fikk han stipend og studerte økonomisk historie ved Oxford University. Samme år var Merle Five i Frankrike som au pair. Vel tilbake i Oslo giftet de seg og flyttet inn i en leilighet i Jacob Alls gate på Majorstua. Senere flyttet de inn i en enebolig i Rødbråtbakken ovenfor Tåsen. Sammen fikk de barna Bodil, Nils og Tore.³

Sivertsen gjorde seg bemerket på friidrettsbanen både som gymnasiast og som student. Som eneste deltaker fra Orkdal landsgymnas greide han å plassere sin skole som den fjerde beste på et skoleidrettsstevne i Oslo.⁴ Han var på friidrettslandslaget både i diskos og kulestøt i perioden 1930-39, og ble norgesmester i diskos to ganger. I 1936 deltok han i de olympiske leker i Berlin.

Sivertsen ble i 1938 valgt til formann i Studentenes fellesutvalg. Ifølge Merle Sivertsen var det som kjent idrettsmann at studentene først valgte ham inn i studentpolitikken, og det var idretten som gav ham muligheten til å vise at han dugde som politiker.⁵ Sivertsen engasjerte seg for å bedre studentenes vilkår. I 1938 ba han i et brev stilet direkte til kirke- og undervisningsdepartementet, departementet om å fremme en lov om en egen studentorganisasjon ved universitetet i Oslo.⁶ Brevet skisserte følgende oppgaver for en studentsamskipnad: "Fellesutvalget ser difor på ei utbygging av lånekassene som den aller mest aktuelle oppgåva for den nye organisasjonen, ved siden av hybelbygg og andre tiltak for direkte å betre vilkåra for studentane".⁷ Sivertsen formulerte selv et utkast til lov om studentsamskipnad.⁸

Fellesutvalget fikk gjennomslag for sitt forslag og Samskipnaden ble etablert i 1939. I perioden 1941-47 var Sivertsen formann for Samskipnadens økonomistyre.

Under krigen ble Sivertsen, til tross for at han ikke hadde avtjent verneplikten, trukket med i den hemmelige militærorganisasjonen Milorg. Det militære innkalte ikke hele årskullene til tjeneste i årene før krigen og Sivertsen ble trukket fri. Hans gode venn fra idrett og studier, Jens Chr. Hauge, rekrutterte imidlertid Sivertsen til Militærorganisasjonens Sentralledelse, der han ble satt til ”å lede det indre informasjonsarbeidet i Milorg, ta hånd om informasjonsmaterialet som kom utenfra, destillere det og sørge for at distriktene fikk det som var av betydning for dem”.⁹ Både Hauge og Sivertsen deltok i den såkalte Besserudkretsen rundt dr. philos. H. O. Christophersen. Kretsen diskuterte de problemene Norge ville stå overfor etter krigen og forberedte en skriftserie om disse. De la vekt på at en slutt på krigen ville gi anledning til oppbrudd og nye tanker. Med i kretsen var blant andre Paal Berg, Gunnar Jahn, Ragnar Frish, Gunnar Ousland, Frede Castberg, Magnus Jensen og Arvid Brodersen. Også Einar Gerhardsen var med i Kretsen, men det er ingen ting som tyder på at verken Sivertsen eller Hauge møtte Gerhardsen før krigens slutt. I regi av Kretsen utarbeidet Sivertsen et manus om visjonene for den norske skolen etter krigen. Skriftserien ble publisert i 1946. Sivertsen stod ansvarlig for bindet *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole*.¹⁰

Rett etter krigen deltok Sivertsen sammen med Hauge og Ivar Follestad i jakten på tyske dokumenter som kunne dokumentere kontakt mellom Quisling og tyskerne før 9. april 1940. Nye dokumentsentraler opprettet av de allierte både i Tyskland, Frankrike og Storbritannia ble saumfart. Sivertsen ble på bakgrunn av sin innsats i Milorg utnevnt til sekretær for Undersøkelseskommissjonen av 1945 av Gerhardsen. Dette arbeidet høstet han stor berømmelse for.¹¹

Som faghistoriker gav Sivertsen ut skriftene *Innocens III og hans tid* i 1942 og *Byer og bykultur i middelalderen* i 1945. Etter krigen skrev Sivertsen om Hjemmestyrkene i to store samleverk, i bind IV av *Våre falne* og i bind I av *Norges krig*. Dessuten skrev han om overfallet på Danmark og Norge i *Den store krigen*, bind II.¹²

Sivertsens utgangspunkt

Helge Sivertsen kom altså i posisjon som utdanningspolitiker da han trådte inn i stillingen som statssekretær i kirke- og undervisningsdepartementet i 1947. Sivertsens

utdanningspolitiske verk faller således inn under den epoken Rune Slagstad benevner som arbeiderpartistaten og som ble dominert av et vitenskapelig kunnskapsregime. Arbeiderpartistaten, som et særegent og hegemonisk styringsapparat, hadde sin storhetstid på 1950- og 60-tallet, men grunnlaget ble lagt i det siste tiåret før andre verdenskrig.

Utgangspunktet for Sivertsens utdanningspolitiske engasjement var hans oppvekst i Venstrestaten og ideologiske fotfeste i folkehøyskoletradisjonen. Den internasjonale krisen i kjølvannet av børskrakket i New York i 1929, nazismens fremmarsj utover 1930-tallet og så dens bekjempelse under andre verdenskrig, førte til verdensomspennende samfunnsomveltninger. Seieren i andre verdenskrig var ifølge Dag Østerberg det moderne demokratiets og humanismens seier over totalitære regimer med forakt for enkeltmenneskets rettigheter.¹³ Det ble en fornyet optimisme og oppslutning om *det moderne prosjekt*; troen på *frihet, fornuft og fremskritt*. Amerikanernes innsats og seier i andre verdenskrig førte, slik Østerberg ser det, til en forsterkning og en amerikanisering av det moderne prosjekt. ”Fra nå av fremtrer moderne kultur i overveiende grad som kulturen til de herskende og midlere sjikt i USA, som *The American way of life*.”¹⁴ Det var en rådende forventning om at verden stadig ville bli et bedre sted å være, individene stadig friere og innsikten stadig større.

Fornuften tok over for det mytiske og religiøse. Tro og antagelser skulle erstattes med sikker kunnskap. Naturvitenskapen stod sterkt og den naturvitenskapelige dreiningen i samfunnsvitenskapene gav løfter om sikker kunnskap også når det gjaldt samfunn og mennesker. Samfunnsvitenskapene ble slik politiske styringsvitenskaper. På basis av sikker vitenskapelig kunnskap om samfunn og mennesker, kunne en finne frem til de rette politiske løsningene. Dette skjedde også i Norge. Amerikanskorientert samfunnsvitenskap etter naturvitenskapelig mønster ble brakt til Norge og begjærlig brukt i den statlige moderniseringen av det norske samfunnet. Sosialøkonomi ble redskap for den statlige styringen av samfunnsøkonomien og en psykologisk orientert pedagogikk ble rettesnor for reformeringen av skoleverket.¹⁵ Vitenskapelig kunnskap ble selve fundamentet for det norske velferdsprosjektet.

Sivertsen utdanningspolitiske engasjement dreide seg om dette, hans ideologiske fotfeste i Venstrestaten og folkehøyskoletradisjonen i møte med den nye tidens utfordringer og ideer. Venstrestatens liberalisme og markedsregulering kom i miskreditt. Tiden var moden for andre løsninger.

Arbeiderpartiet – det nye folkepartiet

Arbeiderpartiet hadde på 1930-tallet gjennomgått et ideologisk hamskifte. Fra å være et rent klasseparti ble Arbeiderpartiet et folkeparti med klare ideer om en storstilt modernisering av det norske samfunnet. Slagstad har pekt ut Ole Colbjørnsen og Halvdan Koht som nøkkelfigurer i denne transformasjonen, Colbjørnsen som fadder for Arbeiderpartiets nye industrisosialisme og Koht som omformer av den gamle classesosialismen i demokratisk retning til en folkesosialisme.

Etter et lengre opphold i Moskva og med godt kjennskap til den første sovjetiske femårsplan, brakte Colbjørnsen med seg sovjetisk planøkonomi hjem til Norge. Han utformet en treårsplan for norske forhold, der han også trakk inn elementer fra Keynes' nye sosialøkonomi og F. W. Taylors rasjonaliseringslære.¹⁶ Slagstad har pekt på tre ideologiske retningsgivende element i Colbjørnsens treårsplan. For det første skulle landets vannkraft og råvarer nyttes i en radikal og rasjonell *industrialisme*. For det andre skulle det private initiativ erstattes av *planøkonomisk reformisme*, først som en overgangsordning via statskapitalisme mot statssosialisme som det endelige målet. Statskapitalismen var kun et middel på veien fra et kapitalistisk samfunn til et sosialistisk samfunn. Det tredje elementet i Colbjørnsens treårsplan var et nytt statlig styringsapparat, *planstyre*. Planstyre ville, ved å forene det korporative med det teknokratiske, gi en ny og effektiv statsforvaltning. Disse elementene dannet rammene for utviklingen av Arbeiderpartiets nye industrisosialisme; økt produksjon som grunnlag for en rettferdig fordelingspolitikk.

Forut for Arbeiderpartiets landsmøte i 1930 hadde det pågått en ideologisk strid mellom Koht som argumenterte for nasjonal integrering av ulike grupper og lag i samfunnet, og Edvard Bull som holdt på den gamle klassekamplinjen. Kohts folkesosialisme vant frem og fikk sitt endelige gjennombrudd på landsmøtet i 1930.¹⁷ Arbeiderpartiet nøyde seg ikke lenger med å representere en enkelte klasse eller gruppe av folket, men ville representere hele folket. Klassesolidariteten ble byttet ut med samfunnssolidaritet. Klassene skulle gå sammen om å løfte landet ut av den krisen som hadde rammet dem.

Under parolen *Hele folket i arbeid* vant Arbeiderpartiet regjeringsmakten i 1935, og Johan Nygaardsvold ble statsminister. Langvarig økonomisk krise og stor arbeidsledighet åpnet opp for nye ideer. Tiden var moden for statlig styring av

økonomien og for utbygging av et sosialt sikkerhetsnett ved bortfall av arbeidsinntekt. Arbeiderpartiets ideologiske transformasjon og skisse til en ny offensiv politikk gav et håp om løsning og bedre tider. Regjeringen Nygaardsvold rakk ikke å omsette disse ideene til praktisk politikk i vesentlig grad før krigen, men ideene vant gehør hos folk flest og fundamentet for en ny politikk var lagt.

Arbeiderpartiets ideologiske transformasjon fra klasseparti til folkeparti brakte nye stemmer til partiet, så også Helge Sivertsen. Sivertsen var, i tråd med sin oppvekst i folkehøyskoletradisjonen, venstremann da han i 1933 flyttet til Oslo som student, men gikk over til Arbeiderpartiet før krigen. Han var ikke alene. Det var en trend, eller som Slagstad har formulert det: ”Tiden var kommet for arbeiderbevegelsens Venstre-folk.”¹⁸ Koht, som selv hadde sine røtter i Venstre, brakte med seg Venstre-tradisjonens folkedanning inn i arbeiderbevegelsen da han i 1911 meldte overgang til Arbeiderpartiet. I Arbeiderpartiets ideologiske transformasjon ble Venstres folkedanning forent med arbeiderbevegelsens sosialisme til en folkesosialisme. Sivertsen, som hadde tilhørt den radikale delen av Venstre, fant tilhørighet i det nye Arbeiderpartiet. I et intervju i Dagbladet i 1956 forklarte Sivertsen overgangen til Arbeiderpartiet med at han følte seg sviktet av Venstre, fordi ”Venstre hadde mistet sin gamle forankring i de store folkegruppene” og fordi Venstre hadde sluttet ”å være eksponent for de svake i samfunnet”. Sivertsen mente at Venstre hadde ”mistet sin forankring og ble et av de borgerlige partiene, mens Arbeiderpartiet tok den plassen Venstre ikke fylte”.¹⁹ Gitt tidens nye utfordringer syntes Arbeiderpartiet å være et naturlig valg for Sivertsen.

Etter krigen var tiden moden for Arbeiderpartiets nye politiske linje. Levestandarden i 1945 var 20-30 % lavere enn før krigen, bolignøden var stor og folk hadde ikke det de trengte av vanlige forbruksvarer.²⁰ Samfunnet var preget av stor sosial ulikhet, mellom samfunnsklasser, mellom by og land og mellom landsdeler. Frykten for en ny internasjonal krise tilsvarende den etter første verdenskrig var stor. Dessuten rådet det etter krigen en grunnstemning i Norge som la til rette for et bredt samarbeid på tvers av tidligere skillelinjer. Sammen hadde det norske folk vunnet krigen, og sammen skulle det gjenreise landet. Det var politiske enighet om målsettingen; arbeid, mat, klær og boliger til alle. Og det var bred enighet om at staten og samfunnet måtte ta større ansvar for dette.

Men hvem skulle lede gjenreisningsarbeidet? Rett etter krigen var det sterke krefter som ivret for at Hjemmefronten skulle lede gjenreisningen av landet, men

snart var de politiske partiene fra før krigen reetablert og den politiske tautrekkingen i gang. Etter få uker dannet Einar Gerhardsen en tverrpolitisk samlingsregjering bestående av både politikere og motstandsfolk, i alt seks representanter fra Arbeiderpartiet, sju fra de borgerlige partiene og to fra Norges Kommunistiske Parti. Gerhardsen hadde det største partiet i ryggen, var med i Kretsen og hadde sittet i tysk fangenskap.²¹ Han var en mann folket kunne samles om. Partiene gikk sammen om et fellesprogram for gjenreisningen av landet. Ved valget høsten 1945 stilte alle partiene til valg på Fellesprogrammet, men med egne lister. Arbeiderpartiet kom inn på Stortinget med 76 av 150 mandat og kunne danne den første flertallsregjeringen i Norge siden 1918. Gerhardsen ble statsminister for en ren arbeiderpartiregjering.²²

Grunnlaget for Arbeiderpartiets nye politiske linje var lagt før krigen og under regjeringen Nygaardsvold. Men det var ikke Nygaardsvold-regjeringens folk som fikk være med å stake ut kursen videre etter krigen. Tiden var kommet for de nye unge menn. Som tidligere nevnt hadde Kretsen under krigen lagt opp til at etterkrigstiden skulle bli et oppbrudd til et nytt og bedre Norge, med nye menn i ledelsen. Gjennom Chr. Michelsens Institutt for Vitenskap og Åndsfrihet ble det i 1946 gitt ut en skriftserie i regi av Kretsen. Betrodde menn skisserte løsninger på de utfordringene Norge ville stå overfor på ulike samfunnsområder etter krigen. I Gerhardsens regjering fant de nye tanker og de nye menn sin plass. I møte med etterkrigstidens nye utfordringer og impulser ble politikken justert og videreutviklet. Arbeiderpartiet oppgav planene om en statssosialistisk industri til fordel for en sosialliberal eller sosialdemokratisk politikk basert på statlige reguleringer, sosiale utjevningstiltak og utbygging av velferdsstaten.

Folkehøyskolen som ideal

Sivertsens orientering bort fra Venstre og over mot Arbeiderpartiets nye folkesosialisme gjenspeiles også i hans orientering på det utdanningspolitiske feltet. I *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole* hentet han ideer fra venstrestatens flaggskip, folkehøyskolen, forente disse i tråd med nyorienteringen innad i arbeiderbevegelsen og utledet sine visjoner for den statlige norske skolen.

I *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole* kritiserte Sivertsen den statlige folkeskolen, slik den fremstod under venstrestaten, for ikke å gi elevene en bevisst oppdragelse til demokratisk deltakelse i samfunnet. Dette var, slik Sivertsen så det, unnfalighet i forhold til det han oppfattet som grunnleggende venstreideer. Mens

folkehøyskolen bevisst gikk inn for å gi elevene *en nasjonal og demokratisk oppdragelse* og å utvikle en forpliktende *allmennånd* hos elevene, fant ikke Sivertsen dette i den statlige folkeskolen. Han stilte seg undrende til Venstres skolepolitikk på dette området. ”[S]kolen av 1889 og 1896 vart ingen skole med nasjonalt eller demokratisk *program*. Ein kunne ha venta at venstre ville gitt skolen en medviten tendens, og ein kunne ha venta at denne tendensen ville ha blitt av det same slag som i folkehøyskolen på grunn av den indre samanhengen mellom folkehøyskole og venstrerørsle. Men venstre skapte ikkje ein slik skole i 1889 og 1896. Kvifor ikkje?”²³ Sivertsen forklarte dette hovedsaklig med samtidens oppfatning av forholdet mellom individ og samfunn. ”Venstre kunne ikkje gjera skolen til ein programskole for venstreidear trass i at partiet hadde makt over det politiske apparatet. Den høge vurderinga av individuell fridom hindra det. Statsskolen kunne ikkje bli nokon folkehøgskole”.²⁴ Under venstrestaten stod individliberalismen i veien for en bevisst forming av enkeltindividet til samfunnets beste. For Sivertsen var folkehøyskolen forbilledlig på dette området, og i boken *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole* omformulerte han dette til et demokratisk oppdragelsesprogram for den statlige folkeskolen.

Sivertsen viste i boken til aktualiseringen av spørsmålet om en bevisst politisk oppdragelse av elevene i årene før andre verdenskrig, og trakk i den anledning frem både Torstein Høverstad og Halvdan Koht som talsmenn for en bevisst nasjonal oppdragelse.²⁵ Sivertsen tok avstand fra Høverstads syn på nasjonal oppdragelse, fordi Høverstad satte likhetstegn mellom det nasjonale og det bygdenorske og ville løfte frem bondesamfunnet og bondekulturen. Dette kunne, slik Sivertsen så det, i verste fall føre til farlig nasjonalisme. Da hadde han atskillig mer sympati for Kohts ideer. Koht tok til orde for en nasjonal oppdragelse i tråd med den nasjonale integrasjonslinjen som vant frem innad i Arbeiderpartiet. Skolens historiefag skulle vise elevene ”den nasjonale samvoksteren” – hvordan det norske folk gjennom historien hadde vokst frem til en enhet. Historiefaget skulle fremme en følelse av samhörighet hos elevene, både med forfedrene i landet og mellom alle medlemmer og lag i samfunnet. Gjennom historiefaget ville Koht skape en solidaritetsfølelse som et nødvendig grunnlag for et folkestyrt samfunn. Nasjonal og demokratisk oppdragelse gikk hos Koht, slik Sivertsen så det, ut på ett. Sivertsen ville imidlertid på en annen måte enn Koht vektlegge det demokratiske fremfor det nasjonale, og fant det beste eksempelet i så henseende på Sørmarka folkehøyskole, drevet av Halvard M. Lange.

Sørmarka var en av to arbeiderfolkehøyskoler som ble etablert i 1939. Disse var ikke båret frem av den nye nasjonale kulturstrømmen som de grundtvigianske folkehøyskolene på 1860- og 1870-tallet, men av arbeiderbevegelsen, og tuftet på Arbeiderpartiets nye ideologi. Målet var ”å skapa ei innstilling hos elevane som gjorde dei til verdifulle medarbeidarar i eit demokratisk samfunn bygt opp etter sosialistiske prinsipp”.²⁶ I arbeiderfolkehøyskolen utgjorde samfunnslære, ikke historie, det sentrale dannelsesstoffet. Sivertsen beskrev forskjellen mellom den tradisjonelle folkehøyskolen og arbeiderfolkehøyskolen slik: ”Arbeiderfolkehøgskolane gjekk beint på løysinga av den oppgåva å skapa dugleik i demokratisk samfunnsarbeid medan dei gamle folkehøgskolane meinte ein måtte gå vegen om nasjonalkjensle for å vekkje viljen til å løyse norske samfunnsproblem i demokratisk ånd.”²⁷ Sivertsen ønsket en sterkere presisering av den demokratiske oppdragelsen. Han fryktet det han kalte farlig nasjonalisme. Den nasjonale oppdragelsen måtte underlegges den mer overordnede demokratiske oppdragelsen. ”Men en ting står fast. Nasjonal oppseding må ikkje føra til nasjonalisme og utestengjing frå andre kulturar. Å fremje internasjonalt samkvemme og samarbeid er ei viktig side av ei god demokratisk oppseding. Nasjonal oppseding må heller ikkje koma i konflikt med demokratiske grunnprinsipp på andre område, men alltid kunna gå inn som del av eit omfattande demokratisk oppsodingsprogram.”²⁸

Sivertsens presisering av det demokratiske fremfor det nasjonale i boken fra 1946, finner sin forklaring i krigens erfaringer og frykten for farlig nasjonalisme. Ove Korsgaard pekte i boken *Kundskabskapløpet* fra 1999 på den samme dreiningen fra det nasjonale til det demokratiske i den danske skolen etter krigen:

Indtil 2. verdenskrig talte man i folkeskolen og folkehøjskolen stort sett ikke om demokrati, men om nationalitet. Det var mer folkesuverænitet i national forstand end folkesuverænitet i demokratisk forstand, der utgjorde tankefiguren. Men efter krigen blev skolernes ideologiske grundlag delvis nyformuleret. Ordet national blev i stor udstrækning erstattet med demokrati. I højskolen blev begreberne folkelig og national indtil krigen som en selvfølge brugt i flæng, men efter krigen begynte man at skelne skarperne mellem det folkelige og det nationale. Det folkelige blev positivt forbundet med begrebet demokrati, det nationale blev negativt præget av ordet nationalisme, som alle var enige om at tage skarpt afstand fra. Det betød, at nationalisme som ideologi gled i baggrunden, hvorimod dens tvillingbror, demokratiet, begyndte å få uhørt stor betydning og brede sig på alle livsområder.²⁹

Sivertsen ville beskjære det nasjonale stoffet til fordel for et internasjonalt, og ville som arbeiderfolkehøyskolen kjøre fram samfunnslære som det mest sentrale faget. Sivertsen ville som Koht skape en fellesskapsfølelse hos elevene, men ville gjøre det gjennom samfunnslæren fremfor historiefaget, og argumenterte for at elevene måtte

ha kunnskaper både om det norske og det internasjonale samfunnet. Skolen skulle skape grunnlag for en solidaritetsfølelse, ikke bare mellom ulike sosiale lag i nasjonen Norge, men mellom folk i alle land. En slik fellesskapsfølelse var selve forutsetningen for et fredelig og demokratisk samfunn.

Med viljen til bevisst å påvirke elevene, distanserte Sivertsen seg fra Venstres grunnleggende individliberalistiske holdning. Med hovedoppgave å gi elevene en demokratisk oppdragelse, ville skolen måtte bryte med den tradisjonelle skolens sterke vekt på individets frihet. Sivertsen ville ha en skole med tendens, en skole som klart tok stilling for videre demokratisk utvikling. *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole* levner liten tvil om at Sivertsen lot seg fascinere av arbeiderfolkehøyskolene og Halvard Lange og den vekt de la på læren om samfunnet, på at samfunnet ”skulle ha første romet”.³⁰ Mens den grundtvigianske folkehøyskolen var tuftet på Venstres ideologi og satte individet i sentrum, var arbeiderfolkehøyskolen arbeiderbevegelsens verk og innebar en forflytning av fokus over fra individ til samfunn. ”Christopher Bruun og hans samtidige i folkehøgskolen sette individet i sentrum, og undervisningsstoffet tok farge av det. Einskildmennesket i historia vart ståande som ideal, og i litteraturen følgde ein lagnaden til Gunnar på Lidarende, Arnljot Gelline og En glad Gut. Arbeiderfolkehøgskolane derimot let elevane arbeide med sosial og økonomisk historie, og dei tok fram nyare litteratur som drøfte sosial problem.”³¹

Sivertsen foretok slik i *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole* en avklaring i forhold til sin egen folkehøyskolebakgrunn og omformulerte ideene i tidens ånd. Den norske folkehøyskolen bygde på ideer fra Fichte, Herder og Grundtvig, men fikk sin norske utforming gjennom Christopher Bruun. Sivertsen fremholdt at Bruuns målsetting med folkehøyskolen var å skape fullverdige mennesker. Fullverdige mennesker var åndsmennesker ”som var oppglødd for høge mål og hadde evnen til å arbeide for dei”.³² Det nasjonale dannelsesstoffet stod sentralt og var et middel til å nå det endelige målet om en allmenn åndskultur. Bruun mente at det ”nasjonale var eit vilkår for at mennesket kunne tilegne seg det beste som var skapt av menneskeånd”.³³ Den gamle, norrøne kulturen, formidlet gjennom ”det levende ord”, skulle vekke nasjonalfølelsen og føre til aktiv innsats for landet. Det nasjonale dannelsesstoffet skulle vekke de menneskelige kreftene og skape en allmennånd, forstått som offervilje for landet. ”Den fedrelandskjerleiken folkehøgskolen ville vekkje skulle omsetjast i offervilje for landet, i ’almen-ånd’.

Dette var det folkehøgskolemennene såg som si hovudoppgåve når det gjaldt politisk oppseding.”³⁴ Allmennånd innebar også å kunne ta personlig stilling, ”ei sjølvstendig overtyding om dei viktigaste livs- og samfunnsspørsmål” og å ”kunne stå og falle for meininga si som menn”.³⁵ Sivertsen tok tak i dette og omformulerte det som en hovedoppgave også for den offentlige skolen. Med Sivertsens vekt på det demokratiske fremfor det nasjonale, og på samfunnet fremfor enkeltindividet, ble den offentlige skolens hovedoppgave å skape en forpliktende *samfunnsånd* hos elevene.

Sivertsen ble innforlivet i folkehøgskolens tradisjon og Bruuns ide om ”at løfte den menige Mand, de lavere Samfundslag, mere op til Højde med de lykkeligere stillede”, gjennom sin oppvekst på Sund folkehøgskole.³⁶ På markeringen av Sund folkehøgskoles 60 års dag, stadfestet Nils Sivertsen, Helge Sivertsens far, i sin tale folkehøgskolens målsetting om ”å føra folket upp og fram til ei høgare og friare utsyn”.³⁷ Han trakk trådene tilbake til Sokrates og hans taler om Eros og den menneskelige ånd: ”Eros er ung – han er aldri ferdig og aldri fullkledd. (...) Lenger fram vil han, og høgare upp – som etter trappesteg.”³⁸ Da Nils Sivertsen døde i 1955, ble han av Alberts Haugsand hedret som ”den største skulebygjar i norsk folkehøgskule” og ordet ”oppreising” skulle karakterisere hans virke blant norsk ungdom.³⁹

Skoledebatten i AUF og Sosialistisk skolelag

Rett etter krigen kom det til livlige diskusjoner om norsk og internasjonal skolepolitikk i miljøet rundt Arbeidernes Ungdomsfylking (AUF) og Sosialistisk skolelag. I dette miljøet ble det diskutert andre løsninger enn den skolepolitiske linjen Fellesprogrammet hadde lagt opp til. De lot seg inspirere av internasjonale strømninger som pekte mot en felles skoleordning fram mot 16 års alderen. Debatten gikk høyt både i Sverige og England, og USA hadde under ”Den store depresjonen” på 1930-tallet og andre verdenskrig utviklet en differensiert ”comprehensive high school” som samlet all ungdom i en institusjon.⁴⁰ Riktignok hadde O. G. Gjøsteen allerede i 1904 lansert tiårig felles skole som et langsiktig mål for norsk utdanningspolitikk, og hans bror Johan Gjøsteen fremmet forslag om en tiårig enhetsskole i 1927. Men den gang var ikke tiden moden for en utvidelse av enhetsskolen utover sjuårig folkeskole.⁴¹ Etter krigen ble en ny skolestruktur og en forlengelse av enhetsskolen tatt opp igjen til diskusjon i AUF og Sosialistisk skolelag. Helge Sivertsen tok del i denne debatten og møtte i dette miljøet flere av de som

skulle komme til å sette sitt preg på den skolepolitiske debatten i årene som fulgte: Arthur Gjermundsen, Olav Sundet, Kay Piene, Trygve Bull og Torleif Øisang. Her møtte han også Werna Gerhardsen.

Gjermundsen, som hadde studert pedagogikk og skolehistorie under Herman Ruge, var AUFs skolesakkyndige i denne perioden. Ifølge ham ble Sivertsen ”omvendt” i spørsmålet om en felles 9-årig skole gjennom debatten i ungdomsorganisasjonen, for så å bringe med seg ideene over til moderpartiet. ”AUF gikk foran, Arbeiderpartiet kom seint og forsiktig etter.”⁴² Kirke- og undervisningsminister Kaare Fostervoll, Bernhof Ribsskog og Anna Sethne stod på det gamle. Som første politiske organisasjon i Norge programfestet AUF i 1951 en utvidelse av den obligatoriske skolen frem til 16 års alderen.

Da Helge Sivertsen i 1947 ble kallet til den nyopprettede stillingen som statssekretær i kirke- og undervisningsdepartementet, stod han frem som utdanningspolitisk talsmann for en ny tid. Hans overgang fra Venstre til Arbeiderpartiet på 1930-tallet skyldtes nettopp at han identifiserte seg med Arbeiderpartiets nye politiske linje; sterk statlig styring og planlegging, økonomisk vekst basert på storstilt industrireisning, rettferdig fordeling og vekt på kollektive løsninger. Hans bidrag til Kretsens planlegging av et nytt Norge etter krigen, *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole*, trakk opp nye utdanningspolitiske visjoner for norsk skole. Sivertsen hadde valgt side i den skolepolitiske debatten som ble initiert av AUF og Sosialistisk skolelag etter krigen. Sivertsen hadde tilkjennegitt at han på det utdanningspolitiske feltet ville noe annet enn de rådende skolepolitikerne i Arbeiderpartiet.

SIVERTSENS UTDANNINGSPOLITISKE VERK

Sivertsens utdanningspolitiske verk er først og fremst knyttet til utbyggingen av en 9-årig skole for alle, et arbeid som ble påbegynt rett etter krigen, men som først ble en landsomfattende og obligatorisk ordning gjennom Lov om folkeskolen av 1969. Det var Sivertsens kongstanke å reformere hele utdanningssystemet. 9-årig obligatorisk skole skulle danne grunnlag for all videre skolegang, enten den endte i en fullverdig yrkesutdannelse eller i en akademisk utdannelse på universitetet. De ulike retningene skulle samordnes og overgangen mellom dem skulle gjøres lettere. Til Sivertsens utdanningspolitiske verk hører derfor også det reformarbeidet Sivertsen fikk satt i gang når det gjelder lærerutdanningen, videregående opplæring, høyere utdanning og voksenopplæring. Kulturpolitikken lå i Sivertsens tid inn under kirke- og undervisningsdepartementet, og Sivertsens innsats på det kulturelle området går inn som en del av hans utdanningspolitiske virke.

Framstillingen av Sivertsens utdanningspolitiske verk er stort sett avgrenset i tid fra han tiltrådte stillingen som statssekretær i kirke- og undervisningsdepartementet i 1947, til han gikk av som kirke- og undervisningsminister i 1965. I den grad det synes rimelig, følges påbegynte utviklings- og reformeringsprosjekt ut over denne tidsrammen. Sivertsens engasjement for fred og nedrustning på 1970- og 80-tallet kompletterer hans utdanningspolitiske verk.

En obligatorisk 9-årig skole

Arbeiderpartiet stod rett etter krigen på den skolepolitiske linjen som kirke- og undervisningsminister Nils Hjelmtveit hadde lagt opp til før krigen. Det vil si 7 års folkeskole for alle og så en frivillig differensiert påbygning i form av realskole eller framhaldsskole. Framhaldsskolen ble regnet som "arbeiderbevegelsens flaggskip".⁴³ Denne bevaringslinjen hadde Fostervoll forpliktet seg på da han i 1945 ble kirke- og undervisningsminister. Da Sivertsen kom inn i departementet som statssekretær i 1947, ble det fort klart at statssekretæren var på kollisjonskurs med sin sjef. Sivertsen var på det utdanningspolitiske området en av Gerhardsens "nye unge menn".

Fostervoll gikk av som kirke- og undervisningsminister i 1948, men fortsatte å argumentere for bevaringslinjen fra sin posisjon i nyetableringen Norsk

Riksringkastning. Lars Moen ble ny kirke- og undervisningsminister, og Sivertsen fortsatte som statssekretær. Samarbeidet mellom Moen og Sivertsen er blitt beskrevet som ualminnelig godt, til tross for at de hadde svært ulik bakgrunn.⁴⁴ Sivertsen var akademiker med liten politisk erfaring, mens Moen med sin 7-årige folkeskole var skreddermester og hadde mange års praksis fra politisk virksomhet. Skolepolitisk var det Sivertsen som var den nytenkende av de to. Slagstad har beskrevet forholdet mellom dem slik: "Lars Moen beveget seg etter hvert, under veiledning fra sin sekretær, fra den gamle til den nye linje. Det skolepolitiske initiativ var overtatt av statssekretæren".⁴⁵

I kraft av sin erfaring som studentleder og leder for en rekke utredningsarbeid under og etter krigen, sin akademiske skolering og skrivekyndighet, inntok Sivertsen som statssekretær etter hvert viktige politikkkutformende posisjoner på det utdanningspolitiske området. Han fikk i oppgave å lede Arbeiderpartiets interne utredningsarbeid både på det utdanningspolitiske og på det kulturpolitiske området, og som dyktig pennefører hadde han en styrende hånd i departementets utforming av den nye skolepolitiske linjen i meldinger og innstillinger til Stortinget. I denne første fasen, frem til Sivertsen ble kirke- og undervisningsminister i 1960, er det disse dokumentene jeg må gå til for å finne Sivertsens stemme, i den grad det lar seg gjøre. De innlegg og artikler han publiserte under eget navn i perioden, kan tydeliggjøre hvilke utdanningspolitiske ideer som stod Sivertsen nærmest.

Arbeiderpartiets Langtidsprogram for skolen

I 1951 fikk Helge Sivertsen i oppgave å lede et spesialutvalg som skulle utforme Arbeiderpartiets nye skolepolitikk. Han hadde fulgt den svenske skoledebatten nøye, og satt på galleriet i Riksdagen da svenskene i 1950 gjorde prinsippvedtak om 9-årig enhetsskole. Han hadde merket seg at vedtaket ble gjort uten at den endelige organiseringen av den nye skoleordningen var bestemt, og at det ble igangsatt vitenskapelig baserte forsøk ute i skolen for å finne frem til en endelig ordning. Foruten Sivertsen var også Per Almaas, Werna Gerhardsen, Gudmund Harlem, Karsten Heli, Olav Sundet og Erling Østerud medlemmer av skoleutvalget. Utvalget la i 1952 frem et utkast til *Langtidsprogram for skolen*, som skisserte Arbeiderpartiets utbygging av det norske skolesystemet fra bunn til topp.⁴⁶ Hovedsaken var "å utvikle framhaldsskolen så den kan smeltes sammen med realskolen til en sjølstendig linjedelt "ungdomsskole"". ⁴⁷ All videregående utdanning skulle samordnes og bygge

på den nye ungdomsskolen. Det var også en målsetting for utvalget at barnehagene skulle stilles på linje med folkeskolen økonomisk. Utkastet ble grundig drøftet i partilag og studiegrupper rundt om i landet. Sivertsen holdt i forbindelse med fremlegging av utkastet, foredrag i Oslo Arbeidersamfunn og dette kom som en artikkelserie over tre dager i Arbeiderbladet i april samme år.⁴⁸ De to tidligere kirke- og undervisningsministrene Hjelmtveit og Fostervoll argumenterte sterkt for fortsatt oppslutning om bevaringslinjen, men det var langtidsprogrammets nye skolepolitiske linje som vant frem. Arbeiderpartiets landsmøte vedtok i 1953 hovedlinjene i utkastet til *Langtidsprogram for skolen*. Arbeiderpartiets nye skolepolitiske plattform var lagt. Utkastet var et prinsippprogram for utbyggingen av hele det norske skoleverket.

Stortingsmelding nr. 9 1954 og Samordningsnemdas innstilling nr. XIX

Parallelt med arbeidet med utkastet til Arbeiderpartiets langtidsprogram for skolen, forberedte Sivertsen stortingsmeldingen *Om tiltak til styrking av skoleverket*. Lars Moen var blitt syk under arbeidet med meldingen, og måtte gå ut av regjeringen i 1953. Ny kirke- og undervisningsminister ble daværende Norges ambassadør i Stockholm, professor Birger Bergersen. Han trådte inn som minister i desember 1953, da Sivertsen var i slutfasen av arbeidet med stortingsmeldingen. En av Bergersens første oppgaver ble å legge fram St. meld. nr. 9 (1954) *Om tiltak til styrking av skoleverket* for Stortinget i januar 1954.⁴⁹

Samordningsnemdas siste innstilling, innstilling nr. XIX *Sammenfatning og utsyn*, ble lagt med som vedlegg. Samordningsnemnda hadde tidligere kommet med 18 innstillinger som alle hadde vært i henhold til Samordningsnemdas mandat, men denne siste innstillingen gikk ut over det opprinnelige mandat og åpnet opp for en viss nyorientering og forsøksvirksomhet etter svensk mønster.⁵⁰ Ifølge Slagstad var det ”Sivertsen [som hadde gitt] Samordningsnemnda signal om at den kunne gå ut over det mandat Fostervoll hadde gitt, og ta opp ny ideer”.⁵¹ Tilrådingen gav følgende begrunnelse for å overskride det gitte mandat:

Mandatet for Samordningsnemnda var som kjent ikke å legge fram planer for en ny skoleordning. Likevel har det under arbeidet i nemnda vært uunngåelig å komme inn på spørsmål som til dels peker ut over den rammen som skoleverket fikk ved skolelovene fra 1935-1946. Det vil også være rimelig å prøve å stake opp noen av de retningslinjene som det er grunn til å tro at utviklingen av skoleverket kommer til å følge i åra framover. En ufravikelig forutsetning for denne skisseringen har vært at nemnda ønsker å bygge videre på norsk skolelovgivnings og norsk skolelivs ledende tradisjoner med de demokratiske og humane ideene, samtidig som nemnda mener at vi må følge med i og være åpen for impulser fra den utvikling som i det foregående har vært skildret som typisk for skoleplanleggingen i de land som står oss nærmest i kultur og skoletradisjon.⁵²

St. meld. nr. 9 (1954) gikk inn for utbygging av en felles ungdomsskole som tok opp i seg både framhaldsskolen og realskolen. Den tok ikke standpunkt til en endelige organisering, men antydte at ungdomsskolen måtte ta ”opp i seg både framhaldsskolen og realskolen som ulike liner” og tilby ”like gode vilkår for praktisk og teoretisk opplæring”.⁵³ Stortingsmeldingen tilrådde å opprette et eget forsøksråd som kunne lede forsøk med ulike skoleordninger uten binding til eksisterende lover for å komme frem til den mest egnede strukturen. Med Stortingets tilslutning til meldingen 13. oktober 1954 var grunnen lagt for en strukturell reformering av det norske skoleverket.

Lov om forsøk i skolen – Forsøksrådet

For Sivertsen hastet det med å endre skolens struktur før den gamle ordningen var fastlåst gjennom den påbegynte utbyggingen av skolens bygningsmasse. Den sedvanlige veien om offentlige utredninger og endringer av lovverket ville ta for lang tid. Straks etter Stortingets tilslutning til stortingsmeldingen og dens tilråding om et eget forsøksråd, fremmet departementet forslag om *Lov om forsøk i skolen*. Det var en meget vidtgående fullmaktslov som gav vide rammer for forsøksvirksomheten.⁵⁴ Lovforslaget fikk bemerkelsesverdig rask behandling i Stortinget og ble vedtatt allerede i juli 1954. Departementet opprettet et eget Forsøksråd som skulle drive forsøksvirksomheten under ledelse av kirke- og undervisningsdepartementet. Høyrepolitikerer Edvard Stang ble rådets første formann, og Tønnes Sirevåg rådets første forsøksleder.

I et tilbakeblikk pekte Sivertsen på to motiv bak opprettelsen av Forsøksrådet.⁵⁵ Den utdanningspolitiske situasjonen var ifølge Sivertsen fastlåst med det mandat regjeringen hadde gitt Samordningsnemda. Mer eller mindre tilfeldig, inspirert av Norsk Lektorlag og et lovhjemlet forslag om forsøk i realskole og gymnas, så Sivertsen at veien til ny skolestruktur kunne gå gjennom en omfattende forsøksvirksomhet og ”at lovheimel til det kunne gjevast i eiga lov”.⁵⁶ ”Forsøkslova viste seg å vera eit tenleg instrument (...) på vegen til niårig grunnskole,” oppsummerte Sivertsen, og sa vidare at:

Det andre motivet, det pedagogisk faglege, for Lov om forsøk i skolen og for Forsøksrådet, var å oppnå stendig fornying av utdanningsarbeidet i takt med vitenskapleg erkjenning og praktisk røynsle. Så sterk ein samfunnsinstitusjon som skoleverket er og så sterke institusjonar som kvar einskild skole er, må det både vitenskapleg gransking og aktivt reformarbeid til for at utdanningsarbeidet ikkje skal stivne med gårdsdagens nivå. Å gje vitenskapleg grunnlag for fornying og reform var grunnen til at departementet sette så

mykje inn på å få ei eiga gruppe for Psykologi, utdannings og ungdomsspørsmål då Norges allmennvitenskapelige forskningsråd vart skipa ved kongelig resolusjon 12. mai 1949. Organiseringa av Forsøksrådet for norsk skole fem år seinare var eit steg vidare langs same vegen.⁵⁷

Ifølge Sirevåg skulle Forsøksrådet ha nær kontakt med Det allmennvitenskapelige forskningsråd, de pedagogiske forskningsmiljøene ved Universitetet i Oslo og Norges lærerhøgskole i Trondheim.⁵⁸ Selve reformeringen av skolen ble slik delvis overlatt et eget reformteknokrati og legitimert i det vitenskapelige, men underlagt nasjonal politisk styring gjennom departementet.

De første forsøkene med en linjedelt ungdomsskole startet i 1955.⁵⁹ I første omgang ble det satt i gang interimforsøk med utgangspunkt i de eksisterende planene for realskolen og framhaldsskolen. På grunnlag av disse første innledende forsøkene påbegynte Forsøksrådet arbeidet med utkast til en ny læreplan. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* forelå i 1960.

Lov om folkeskolen av 1959

Sivertsen gikk i 1956 av som statssekretær i kirke- og undervisningsdepartementet og ble skoledirektør for Oslo, Akershus og Østfold. Det ble derfor Bergersen som i 1959 fremmet Ot. prp. nr. 30 (1958) *Lov om folkeskolen*. Den loven som Stortinget så vedtok, åpnet adgang for kommunene til å gjøre vedtak om 9-årig obligatorisk enhetsskole: ”Kommunestyret kan, etter tilråding frå skolestyret og etter avtale med departementet, gjera vedtak om plikt for elevane til å gå 9 år i einskapsskole”.⁶⁰ Loven innebar også en samordning av administreringen av skoleverket, på kommunalt nivå, fylkesnivå og skoledirektørdistriktsnivå. Trygve Bull i kirke- og undervisningskomiteen la vekt på at det mest sentrale i lovframlegget var en videreføring av *enhetsskoleprinsippet* til også å omfatte 8. og 9. skoleår.⁶¹

Lovforslaget vakte sterke reaksjoner. Stortinget sluttet i stor grad opp om 9-årig enhetsskole som prinsipp, men kritiserte departementet for å ha fremmet loven ”i dølgsmål” innenfor departementets egne vegger. Departementet hadde ikke gått den sedvanlige veien om Stortinget og opprettelsen av en egen lovkomisjon. Dessuten hevdet sterke røster at lovforslaget i forhold til loven av 1936 svekket kristendomsfagets stilling i skolen. Temperaturen i debatten var høy, både i Odelstinget og ute blant folk.⁶² Kritikken som gikk på kristendomsfagets stilling rammet både forslaget til ny formulering av formålsparagrafen, den såkalte basisparagrafen, og rangeringen av kristendomsfaget i forhold til skolens øvrige fag.

Ot. prp. nr. 30 (1958) hadde fremmet følgende formulering til ny formålsparagraf, §1:

Skolen har til oppgave å gjera elevane til gode samfunnsborgarar. Han skal hjelpa til å gje elevane ei kristeleg og moralsk oppseding og arbeida for å gjera dei til dugande menneske både åndeleg og kroppsleg.⁶³

Utkastet til ny formålsparagraf ble kritisert for å rangere oppdragelse til samfunnsborger foran den kristne oppdragelsen, men kritikken fikk ikke gjennomslag og rangeringen stod ved lag også i den endelige loven. Formuleringen ”gjera elevane til” vakte harme og frykt for at skolen i for stor grad skulle forme elevene. I endelig formulering ble hjemmet trukket med som skolens samarbeidspartner. Videre ble utvikling av evner og anlegg lagt inn i paragrafens annet ledd og ”dugande menneskje” ble byttet ut med ”gangs menneske”. Den endelige formuleringen av § 1 i Lov om folkeskolen av 1959 ble som følger:

Skolen har til oppgave saman med heimen å arbeida for at elevane skal bli gode samfunnsmenneske. Han skal hjelpa til å gje elevane ei kristeleg og moralsk oppseding, utvikla deira evner og anlegg og gje deg god ålmennskunnskap, slik at dei kan bli gangs menneske både åndeleg og kroppsleg.⁶⁴

Lovforslaget ble også kritisert for å ta målsettingen for kristendomsfaget ut av skoleloven, den såkalte basisparagrafen i § 9 i 1936-loven. Proposisjonen hadde lagt opp til at målsettingen for kristendomsfaget skulle ut av lovverket og inn i fagplanen. De sterke protestene førte til at basisparagrafen ble tatt inn igjen i § 7 i endelig lov. Dessuten møtte forslaget om å flytte kristendomsfaget fra første til tredje plass i oppregningen av de fagene det skulle gis undervisning i, etter norsk og regning, stor motbør.⁶⁵ Hartvig C. Christie, som tilhørte kirke- og undervisningskomiteens mindretall, var sterkt i mot denne nedvurderingen av kristendomsfaget og mente det stred både i mot gammel tradisjon og god gammel folkeskikk. Han mente fagets posisjon var ubestridelig fordi ”[k]ristendomsundervisningen skal lære barna om Gud, og der hvor Gud er med, skal han stå først, selv om de andre fagene kan ruve mer på timeplanen”.⁶⁶ Men motbøren til tross, kristendomsfaget endte som fag nummer tre i endelig lov.

Differensiering

I de første planene om en felles ungdomsskole lå det tidlig på 1950-tallet nærmest implisitt at en felles ungdomsskole måtte være differensiert i betydningen linjedelt. Arbeiderpartiets *Langtidsprogram for skolen* gikk inn for en linjedelt ungdomsskole,

der elevene kunne velge mellom en teoretisk og en praktisk linje etter modell av realskolen og framhaldsskolen. Den praktiske linjen skulle bygges ut slik at den ble et likeverdig alternativ til den teoretiske linjen og dekket samfunnets behov for kvalifisert arbeidskraft. Det var en utbredt oppfatning at bare en mindre andel av årskullet hadde teoretisk begavelse. På samme måte som troen på at de fleste ville trives og lykkes langt bedre med en yrkesrettet utdanning fremfor en akademisk var svært utbredt, trodde en også at de aller fleste ville søke seg til den yrkesrettede linjen, bare denne ble et likeverdig alternativ til den teoretiske linjen. På dette tidspunktet gjorde Sivertsen det klart at fordelingen av elevene så langt som råd måtte ”byggje på elevane sine interesser, det er nøkkelen til framgang både i skolearbeid og i arbeid elles”.⁶⁷ Forsøksrådet satte i gang interimforsøk med ungdomsskoler med separate gymnas- og yrkeslinjer.

Da forslaget til ny lov om folkeskolen ble forelagt Stortinget i 1959, hadde Stortinget enda ikke fått til behandling en eneste melding om Forsøksrådets virksomhet, enda Lov om forsøk i skolen hadde pålagt Forsøksrådet å fremlegge en melding om rådets virksomhet hvert år. Kirke- og undervisningskomiteen ville derfor i lovfremlegget kun fastsette de *ytre* rammene for den nye 9-årige skolen, mens skolens *indre* liv måtte utredes videre gjennom forsøk i skolen. Både statsråd Bergersen og Trygve Bull la i stortingsforhandlingene vekt på at det var det *sosiale* enhetsskoleprinsipp dette lovforslaget dreide seg om, det vil si en fellesskole i sosial forstand. En eller annen form for *faglig* differensiering syntes uomtvistelig i en utvidelse av enhetsskolen fra 7 til 9 år. *Når* en differensiering skulle finne sted, og etter hvilke *prinsipp*, måtte en komme tilbake til etter ytterligere forsøk i skolen.⁶⁸

Da Helge Sivertsen kom tilbake til kirke- og undervisningsdepartementet i 1960 som kirke- og undervisningsminister, var prinsippet om 9-årig skole vedtatt. Det kan hende det var til Sivertsens fordel at Bergersen hadde tatt belastningen med å kjøre lovforslaget gjennom både Odelsting og Lagting. Det stod igjen for Sivertsen å utrede differensieringss spørsmålet og å lede det videre arbeidet med å utforme skolens innhold. 8. juni 1961 ble Stortinget for første gang forlagt Forsøksrådets meldinger om forsøksvirksomheten i skoleverket. Til gjengjeld behandlet Stortinget da meldingene for forsøksvirksomheten i periodene 1958-59 og 1959-60 under ett.⁶⁹

Interimforsøkene, med en skarp linjedeling mellom en gymnasforberedende linje (G-linjen) og en yrkesforberedende linje (Y-linjen), hadde ikke gitt den jevne fordelingen på linjene som en hadde forventet. Flertallet av studentene søkte seg til

den gymnasforberedende linjen og gjennomsnittskarakterene til søkerne på G-linjen var langt høyere enn til søkerne på Y-linjen. Linjedelingen hadde ikke resultert i en oppvurdering av de praktiske fag, slik en hadde tenkt. Mens differensiering i debatten rundt forslaget til ny skolelov i 1959 nærmest var synonymt med linjedeling, begynte en etter hvert å dreie bort fra en skarp linjedeling som løsningen på differensieringsproblemet. I Læreplan for forsøk i skolen av 1960, som ble lagt frem for Stortinget 8. juni 1961, gikk Forsøksrådet inn for en inndeling av den 9-årige skolen i et barnetrinn og et ungdomstrinn på henholdsvis 6 og 3 år, der det på barnetrinnet ikke skulle være noen form for organisert differensiering. På ungdomstrinnet ville Forsøksrådet beholde linjedelingen fra 8. klassetrinn og supplere denne med et kursplansystem der elevene ble delt inn i grupper etter faglig nivå; tre kursplaner i norsk, matematikk og engelsk på 7., 8. og 9. klassetrinn, og 2 kursplaner i tysk og naturfag på 8. og 9. klassetrinn. Kursplan 3 holdt høyest faglig nivå og var tiltenkt de som valgte den gymnasforberedende linjen.⁷⁰

Forsøksrådet gav eksplisitt uttrykk for at ”adekvate mælereiskapar” var et ”vilkår for at den organisatoriske forsøksverksemda skal føre til sitt siktemål”.⁷¹ Objektive måleredskap skulle brukes til å samle kunnskap om elevenes evner, anlegg og utviklingsnivå og slik danne grunnlag for inndeling av elevene etter alternative kursplaner. Forsøksrådet mente også at en ved hjelp av slike måleredskap kunne gi en bedre faglig evaluering av elevenes innsats. Forsøksrådet la opp til at Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, under ledelse av Johs. Sandven, kunne utvikle de nødvendige måleredskap. I årsmeldingen fra Forsøksrådet stod det:

Granskningsoppgåver som det har vori grunn for Forsøksrådet til å ta opp med instituttet med tanke på elevkartlegging som er blitt aktuell i samband med forsøk som er eller blir sette i gang, er slike som gjeld

a) intelligenensnivået; b) skolemognaden; c) anlegg for engelsk (differensiering i A- og B-parti); d) kunnskapsnivået i rekning og norsk etter 7 års skolegong; e) elevprofilen med tanke på utveljing til dei ulike liner i ungdomsskolen (den ålmenne og gymnasførebuande lina med obligatorisk engelsk, den ålmenne og gymnasførebuande lina med engelsk og tysk, den ålmenne og yrkesførebuande lina).

Med mæleinstrument i denne samanhengen meiner ein ikkje eksamen slik som eksamen er i vårt skoleverk i dag, men objektive mælereiskapar, dvs standardiserte tests. Ein ser det slik at det framleis kan vere trong til eksaman i ei eller anna form, enda om ein kjem fram til objektive tests på ulike område. Både eksamen og standardiserte tests kan gje grunnlag for lærarvurdering av elevane og karakterar. Begge slag prøver kan gå inn i heilskapsvurderinga av elevane.⁷²

I meldingen lå også forskrifter til en rådgivningstjeneste, som på grunnlag av elevprofil-tester skulle være hjelpelig i elevenes valg av fag og kursplaner. Det skulle utdannes egne rådgivere med pedagogisk embetseksamen.

Under debatten i Stortinget kom saksordfører Trygve Bull med et kraftig spark til både Forsøksrådet og kirke- og undervisningsdepartementet for ikke tidligere å bringe disse spørsmålene inn for Stortinget. Spørsmålene dreide seg om selve hovedlinjene i den norske skoles utvikling og

hører ikke til de spørsmål som et undervisningsdepartement kan overlate til den pedagogiske og psykologiske ekspertise – selv om den selvsagt bør tas med på råd – ja, det hører ikke engang til de spørsmål som nasjonalforsamlingen helt bør overlate til undervisningsdepartementet. Det spørsmål det gjelder, er nemlig et av de mest sentrale vurderingssspørsmål i moderne skolepolitikk: Det er spørsmålet om etter hvilke utvalgsriterier elevene skal fordeles på linjene, eventuelt på de fast organiserte ”alternativkurser” innen klassene, det er spørsmålet om i hvilke henseender linjene skal atskille seg fra hverandre, og endelig er det spørsmålet om på hvilket tidspunkt en organisatorisk differensiering skal sette inn.⁷³

Kirke- og undervisningskomiteen var skeptisk til Forsøksrådets forsøk på å legge elevenes valg av utdannelsesvei i hendene på skolen. ”Å avgjøre hva som er sosialt eller moralsk sett legitime motiver for å foretrekke én utdannelsesvei framfor en annen, må ikke under noen omstendighet komme inn under skolens eller ”samfunnets” kompetansefelt, men må alltid forbli en privatsak.”⁷⁴ Dette ble understreket av flere i debatten, og Stortinget stilte seg i det hele tatt svært skeptisk til å bruke psykologiske tester og ”objektive” måleredskaper for å sortere elevene. Til dette sa Sivertsen under behandlingen i Stortinget at ”linevalet skal vera fritt, at det er foreldra og eleven som her har ansvaret, men at skolens folk så langt som mogleg skal gje råd og opplysning.”⁷⁵ Kirke- og undervisningskomiteen la videre vekt på at hovedhensikten med den nye skoleordningen var ”å styrke det allmenndannende grunnlag i hele det norske folk”. Differensieringen måtte derfor aldri gis ”ut fra ønsket om å gi ulik allmenndannelse for de ulike yrker, men utelukkende ut fra ønsket om å gi hver enkelt elev en størst mulig del av kulturarven gjennom en undervisning som på beste måte er tilpasset hans evner og interesser og dermed befordre hans allmenne vekst.”⁷⁶

Når det gjaldt spørsmålet om tidspunkt for organisatorisk differensiering av elevene, ville flertallet i kirke- og undervisningskomiteen ”uttrykkelig ha uttalt at et system med linjedeling – formelt eller reelt – ikke må sette inn på et tidligere tidspunkt etter den nye skoleordning enn etter den gamle”⁷⁷. De vendte derfor tommelen ned for Forsøksrådets forslag om organisatorisk differensiering allerede fra

7. klassetrinn. Under debatten i Stortinget sa Sivertsen klart fra at departementet og komiteen her var på linje og at en linjedeling først måtte ”skje i det åttande skoleåret”.⁷⁸ Men, sa Sivertsen: ”Det er eit viktig pedagogisk arbeid det her gjeld, å finne fram til dei beste metodane, og undervisningssituasjonen i ein klasse der alle normale barn i årskullet er samla, stiller store krav til pedagogen.”⁷⁹ Det ble pekt på at Normalplanen for folkeskolen av 1939 hadde lagt opp til en viss differensiering av elevene innen klassens rammer i form av gruppearbeid og mer individualisert undervisning. Denne formen for *pedagogisk* differensiering måtte prøves ut mer.

Neste melding om forsøksvirksomheten i skoleverket, St. meld. nr. 61 (1961-62), *Om forsøksvirksomheten i skoleverket 1959-60*, ble, sammen med kirke- og undervisningskomiteens innstilling om forsøksmeldingen, lagt frem for Stortinget 21. mai 1963.⁸⁰ Da var det klart at Stortinget helt hadde forlatt linjedeling som differensieringsform, og det kom klarere frem at ungdomsskolen skulle gi en felles allmenndannelse. Forsøksrådet fikk i oppgave å prøve ut ulike former for differensiering basert på fag- og kursplanvalg. Den organisatoriske differensieringen ble svakere og det ble lagt større vekt på sammenholdte klasser og pedagogisk differensiering innenfor klassen. Et frivillig 10. år ble debattert. Skulle det være et tilbud om videre allmennutdannelse innenfor rammene av den 9-årige skolen, eller skulle det være starten på en yrkesrettet utdannelse? Det endte opp med at det 10. skoleåret skulle være et frivillig tilbud. I innstillingen fra kirke- og undervisningskomiteen (1962-63) het det at ”elevene skal ha høve til å supplere sin utdanning og kompetanse innenfor den 9-årige folkeskolen ved å fullføre mer krevende kursplaner det 10. skoleår”.⁸¹

Under behandlingen av stortingsmeldingen ble det klart at Sivertsen hadde tatt klart avstand fra den formen for linjedeling som først hadde vært på trappene, og at han nå mente at differensieringen i første rekke måtte ta utgangspunkt i elevenes egne ønsker. ”Eg meiner ein bør kome bort frå den [linedelingen], slik at vi får ei differensiering med val av kursplan og fag meir enn oppdeling i liner. Eg trur det vil gje ein betre situasjon sett frå elevens synspunkt, og det er det synspunktet vi i første rekkje må sjå ordninga av skolen frå.”⁸² Trygve Bull, ordfører under debatten, gjorde mer ideologisk greie for denne

avstandstaken fra den utpregede linjedelingstendens som gikk gjennom skoledebattene for en 10 år siden. Det *var* en tendens til å understreke veldig sterkt at elevene skal bli noe forskjellig her i livet, noen skal bli professorer, noen skal bli murere, noen skal bli havnearbeidere, og de har bruk for forskjellige ting. (...) Vi har villet understreke med

vår uttalelse, men også med vår innstilling for to år siden, at den slags planlegging av menneskenes framtid skal vi ikke ha noe av. (...) Det som vi vil fram til, er en skole som gir alle barn det samme allmenndannende grunnlag. Ikke alle barn kan lære like meget; det såkalte pensum vil nok variere for de forskjellige.⁸³

Bull, som Sivertsen, la vekt på at det var elevene som skulle stå i sentrum i den 9-årige skolen, ikke samfunnets fremtidige behov. ”Vi skal tenke på deres menneskelige utvikling, vi skal la dem få velge det som passer dem i kraft av deres utviklingstrinn, i kraft av deres interesser og arbeidsevne, ... (...) Det er barna vi skal tenke på, ikke den framtidige kvoteordning mellom de forskjellige yrker i samfunnet.”⁸⁴ Men, i følge Bull, behøver ikke vektlegging av ”barns utvikling og utfoldelse” forhindre at ”næringslivet og teknikken (...) skal få det ’menneskemateriell’ de trenger – kanskje tvert i mot. For hvis man først gjør dette som jeg her har nevnt – ja, hvis man – holdt jeg på å si – utelukkende tenker på dette rent menneskelige, har jeg lyst til å tilføye med et gammelt ord: ’så skal I’ – og disse I jeg taler til, er altså teknokratene og planleggerne og ekspertene rundt i vårt samfunn som vil gjøre det så vel for oss alle – ’få alt dette i tilgift’.”⁸⁵

Stortinget sluttet seg til at den organisatoriske differensieringen først skulle skje i åttende skoleår, og at en i større grad skulle legge til rette for pedagogisk differensiering innenfor klassens rammer.

Folkeskolekomiteen av 1963

Kirke- og undervisningskomiteens mindretall hadde under behandlingen av folkeskoleloven av 1959 bedt om at det måtte oppnevnes en parlamentarisk skolekomisjon til å utrede spørsmålet om obligatorisk 9-årig skole før endelig vedtak ble fattet. Dette ble gjort i 1963 da Sivertsen oppnevnte en komité på 15 medlemmer med mandat ”[Å] forebu ny lov om 9-årig obligatorisk skole som landsomfattende ordning med dei reglar som er nødvendige for overgangsordning med 7-årig skole. Komiteén skal ta omsyn til at dei høgre skolar av alle slag, både yrkes- og fagskolar, folkehøgskolar og gymnas normalt skal byggje på det grunnlaget elevane får i 9-årig skole”. Komiteen bestod både av kjente skolepolitikere og kjente skolefolk og sakkyndige, deriblant Eva Nordland, Reidar Myhre og Hjalmar Seim. Skoledirektør Kristen Ørbech Sørheim var komiteens formann. Komiteen tok selv navnet *Folkeskolekomiteen av 1963*. Den gikk grundig inn på differensieringss spørsmålet og tok til dels klare standpunkt i innstillingen som ble lagt frem i 1965.

Differensieringsspørsmålet ble intensivert av evalueringsspørsmålet. Forsøksrådet engasjerte i 1960 en gruppe sakkyndige til å gi en uttalelse om evalueringen av elevene etter endt 9-årig skole, og foreslo i 1962 en kursplandelt evaluering. Det vil si at elevene skulle evalueres etter den kursplan de hadde valgt. I praksis betydde det en skjerping av den organisatoriske differensieringen. Forsøksvirksomheten utover 1960-tallet viste at elever som valgte den allmennteoretiske linjen og de mest krevende kursplanene, gikk foran på alle linjer i den videregående skolen. De elevene som valgte en allmennpraktisk linje hadde få muligheter for videre skolegang.⁸⁶ Forsøksrådet gikk derfor bort fra denne formen for relativ evaluering og gikk inn for fellesevaluering av alle elevene. Departementet forkastet forslaget om fellesevaluering under behandlingen av *Lov om grunnskolen av 1969*. *Mønsterplan for grunnskolen* fra 1974 gikk imidlertid inn for fellesevaluering, der elevene skulle evalueres i forhold til de mål som var satt for de enkelte fag. Men, sier Mønsterplanen: ”Hvis en vurdering skal bli til gagn for elevene, kan den ikke bare være bestemt av oppstilte mål. Varierende forutsetninger for å nå målene må også tas med i vurderingen. Slik må det være fordi grunnskolen er en skole for alle, ikke en skole for elever som er utvalgt med tanke på allerede oppstilte undervisnings- og oppdragelsesmål.”⁸⁷

Forsøksrådet fortsatte sin forsøksvirksomhet og kom med utkast til Læreplan for forsøk i skolen både i 1964 og 1965. I 1969 ble 9-årig obligatorisk skole som landsomfattende ordning vedtatt i *Lov om grunnskolen av 1969*. Den endelige læreplanen kom i 1974, *Mønsterplan for grunnskolen*, M 74. Med den gikk en helt bort i fra organisatorisk differensiering også på ungdomstrinnet. Den 9-årige obligatoriske skolen skulle ha sammenholdte klasser helt til topps, uten noen form for kursplaninndeling, men med pedagogisk differensiering innenfor klassens rammer. Kommunene ble pålagt å innføre obligatorisk 9-årig skole innen 1975.

Fortellingen om fremveksten av 9-årig obligatorisk grunnskole fra tidlig på 50-tallet, til den ble en lovbestemt landsomfattende ordning ved inngangen til 1970-årene, er en fortelling om ideer som ble utviklet og omsatt til virksom politikk over tid. Frøene var sådd i arbeiderbevegelsen allerede i 1920, fikk ny næring rett etter krigen og ble realisert på 1950- og 60-tallet. Da Helge Sivertsen ble formann for Arbeiderpartiets skolepolitiske utvalg i 1951, ble han også Arbeiderpartiets fremste talsmann for en ny skolepolitisk linje med målsetting om å smelte sammen framhaldsskolen og realskolen til en felles ungdomsskole. De overordnede målene for

reformarbeidet var satt, og Sivertsen hadde en visjon om at den nye skolen skulle gi elevene en bevisst demokratisk oppdragelse, men ut over dette så Sivertsen for seg en kontinuerlig reformering av skolen ”i takt med vitskapleg erkjenning og praktisk røynsle”.⁸⁸ Sivertsen omformulerte og utviklet sine utdanningspolitiske tanker underveis, i tråd med de resultatene som Forsøksrådet etter hvert kunne vise til, og i møte med den politiske debatten.

Faglig profil

Sivertsen tok fra første stund til orde for at samfunnsutviklingen måtte få konsekvenser for skolens innhold. I sitt første år som statssekretær skrev han i artikkelen *Moderne samfunn, meir skole*, ”Skolen har lett for å få faste tradisjoner, og ein kan difor kome til å halde på arbeidsmåtar, pensa og fag som ein ikkje lenger har bruk for i moderne samfunn, og krav til ny kunnskap og opplæring kan stå og presse på utan å få rom på skoleplanen.”⁸⁹ Dette betydde ikke at Sivertsen neglisjerte skolens oppgave som forvalter av den norske kulturarv, men at noe av denne kunnskapen måtte ut for at skolen skulle kunne komme nye samfunnsbehov i møte. Det var så mye akkumulert viten, og ikke alt kunne få plass i skolen. Det faget som Sivertsen først og fremst ville styrke var samfunnskunnskap. ”Eit av dei krav ein må stille til skolen når det gjeld å halde han i takt med samfunnsutviklinga, er at han alltid må gi den samfunnskunnskap som er naudsynt for å ta del i stats- og kommunestyre og i det organiserte samfunnet elles.”⁹⁰ I Læreplan for forsøk i skolen fra 1960, kom samfunnsfag inn som samlebetegnelse på disiplinene historie, samfunnskunnskap og geografi. I St.meld. nr. 75 (1959-60) ble det sagt at orienteringen i samfunnskunnskap måtte bli betraktelig ”bredere og mer dyptgående enn i realskolen”.⁹¹ Samfunnskunnskap fikk en solid plass i den 9-årige skolen, på bekostning av historiefaget, som fikk en svakere posisjon enn i den gamle realskolen. Men samfunnskunnskap fikk ikke det omfang som Sivertsen hadde sett for seg. Spesielt skuffet ble han over at samfunnskunnskap, sammen med engelsk, under Stortingets behandling av Innst. S. nr. 179 (1962-63) i 1963, måtte gi fra seg en uketime hver til kristendomsfaget. ”[D]et er ille at det nye og viktige faget samfunnskunnskap etter dette må nøye seg med ein time både i 7. og 8. skoleåret”, sa Sivertsen.⁹²

Ellers ville Sivertsen innføre engelsk som obligatorisk fag. Økt kontakt med andre land etter andre verdenskrig satte nye krav til borgernes språkkunnskaper. I St. meld. nr. 75 (1959-60) ble det ansett som viktig at *alle* fikk en viss kjennskap til

engelsk, og at kunnskapen ikke bare begrenset seg til å forstå engelsk, men skulle være så god at elevene kunne bruke språket i samtale med andre.⁹³ Med begrunnelse i ny samfunnsstruktur og tap av naturlig kunnskapsoverføring i hjemmet, ble heimkunnskap med husstell også et obligatorisk fag. I tillegg til praktisk matlaging skulle dette faget forberede elevene på hjemmets sosiale liv og plikter, og ha ”siktemål som omfatter den livsinnstilling og den praktiske opplæring som er en forutsetning for et lykkelig heimeliv og familieliv og for et demokratisk samfunnsliv”.⁹⁴ Faget fikk altså et siktemål som strakk seg ut over hjemmets fire vegger.

I Arbeiderpartiets langtidsprogram for skolen ble det lagt vekt på at fysisk fostring og estetisk oppdragelse skulle få en større plass i den nye skolen enn i den gamle. Fysisk fostring ble sett på som forebyggende helsearbeid og en forutsetning for elevenes arbeidsinnsats på skolen og ellers. I ettertid måtte Sivertsen konstatere at kroppsøving ikke fikk den plass i skolen han hadde lagt opp til.⁹⁵ Rett før han gikk av som skolesjef i Oslo i 1981, laget han en plan for styrkingen av den fysiske fostringen i Oslo-skolen.⁹⁶ Skolen burde, slik Sivertsen så det, ha en nøkkelposisjon i helsefostringen, fordi den nådde alle barn. Planen var tverrfaglig og inkluderte foruten kroppsøving, heimkunnskap, fysiologi, helselære og musikk. Sivertsen la vekt på deltakelse, trivsel og mestring fremfor prestasjoner.

Realskolen var ifølge Sivertsen ”for grå og for tørt” og gav ikke nok ”næring til ungdomens kjensleliv”.⁹⁷ Han ville at den nye 9-årige skolen, på samme måte som folkehøyskolen, skulle gi rom for en estetisk oppdragelse som betonte elevenes vekst og utvikling. Det var skolen som måtte ”vekke og utvikle behovet for kunst slik at elevane i vaksen alder kan få den glede som kunsten kan gi”.⁹⁸ I skolen skulle elevene møte kunst og kultur i varierte former; litteratur, teater, musikk, dans, sang, håndarbeid, sløyd og bildende kunst. Det var de estetiske fagenes potensial for elevenes vekst og utvikling som var det sentrale. I *Læreplan for forsøk i skolen* av 1960 ble de estetiske fagene sagt å ha ”mentalhygienisk verdi” i elevenes personlighetsutvikling.⁹⁹ ”Gjennom skapende virksomhet i vid mening kommer barnet i bevissthet om egne behov, følelser og opplevelser. Det vil gjennom større kjennskap til seg selv kunne utvikle evne til bevisst selvkontroll og modenhet.”¹⁰⁰ Om musikk het det: ”Vakker musikk har gjerne en dyptgående virkning på menneskets sinn, idet den hjelper til å gjøre en mottakelig for det som er skjønt og godt, og tjener til også å fremme samhørighet og kameratskap.”¹⁰¹ Det er de estetiske fagenes vekst-

potensiale som fremheves, både av Sivertsen i forbindelse med skoleutvalgets fremlegging av utkast til *Langtidsprogram for skolen* i 1952 og i *Læreplan for forsøk i skolen* i 1960. Det er ikke kunnskapstilegnelse eller tilegnelse av ferdigheter som er det sentrale.

Kristendomsfaget

1950-tallet var preget av høylytt kulturell debatt, ikke minst innenfor den norske kirke. Ole Hallesby var sentral i debatten om helvetes betydning for kristen tro, og tok til orde for en mer dogmatisk kirke. Hallesby tapte, og striden endte med at den norske kirke forble en folkekirke. Kirkestriden slo også inn i Arbeiderpartiet, og arbeiderbevegelsens forhold til kristendommen ble tatt opp til ny vurdering. Som rent klasseparti hadde Arbeiderpartiet en negativ holdning til kristendommen, men som folkeparti måtte denne holdningen revurderes. Arbeiderpartiets kulturutvalg tok opp saken og tok de først skritt for å innlemme det kristne budskap i arbeiderbevegelsens ideologi. Utvalget konstaterte at kristendommen var uløselig knyttet til den norske kulturarven, og at kristendommen derfor også hadde sin rettmessige plass i den offentlige skolen. På Arbeiderpartiets landsmøte i 1955 sa Sivertsen:

Arbeiderbevegelsen er klår over at ho står i gjeld til kristendommen, og ho set kristendomens bod om nestekjærleik i sentrum for politikken. Kristendommen høyrer med til den arven vi har overtatt i landet vårt, og den blir ført vidare gjennom skolen til nye årgangar. Denne arven er ein vesentleg del av heile vårt kulturgrunnlag, og han bør ikkje takast ut av skolen. Det ville vera til skade for den livsform som arbeiderrørsla arbeider fram mot.¹⁰²

Den sentrale målsettingen for et kristendomsfag basert på arbeiderbevegelsens verdier måtte være ”oppseding til nestekjærleik og toleranse”, hevdet Siverten.¹⁰³ Dogmatisk og intolerant kristendomsundervisning ville være i strid med arbeiderbevegelsens verdier og respekt for trosfrihet. Arbeiderpartiet gikk altså ikke imot kristendom i skolen, men satte krav til fagets innhold. Til tross for denne avklaringen med hensyn til Arbeiderpartiets offisielle holdning til kristendomsfaget på slutten av 1950-tallet, og vedtak om *Lov om folkeskolen av 1959*, som til en viss grad befestet kristendommens posisjon i skolen, opplevde Sivertsen som kirke- og undervisningsminister at det fremdeles hersket tvil om Arbeiderpartiets vilje til å gi elevene en god kristendomsundervisning. Under Stortingets behandling av forsøksvirksomheten i skoleverket sommeren 1961, måtte Sivertsen stadig forsikre forsamlingen om at kristendomsfagets innhold var sikret gjennom § 7 i den nye skoleloven, der det het at ”borna skal vera støde i kjennskap til hovudinnhaldet i

bibelsoga, til dei viktigaste hende i kyrkesoga og til den kristne barnelærdomen etter den evangelisk-lutherske truvedkjenninga.”¹⁰⁴ Videre måtte han forsikre forsamlingen om at ”vi alle er samde om at det dei etiske normer i vårt samfunn byggjar på, er den kristne etikk.”¹⁰⁵ Forsøksplanen hadde foreslått et minstekrav på 14 ½ undervisningstime i kristendom i den 9-årige skolen. Det skapte frykt for fagets posisjon. Et mindretall ville sågar heve dette til 21 timer. Sivertsen argumenterte for en moderne skole med tilstrekkelig rom for ny kunnskap og nye fag. En økning av timetallet i ett fag måtte nødvendigvis bety mindre tid til andre fag, hvis en da ikke samtidig ønsket å heve den samlede skoletid. Sivertsen tapte på dette punktet. Det ble vedtatt en økning av timetallet i kristendomsundervisning på 2 timer, fra 14 ½ til 16 ½ time gjennom 9 år. Spørsmålet om hvor disse timene skulle tas fra var, ble imidlertid utsatt til neste runde, under behandlingen av Innst. S. nr.179 (1962-63) i mai 1963. Da ble det tatt én time fra samfunnsfag og én time fra engelsk.¹⁰⁶

Debatten gav seg likevel ikke. I påvente av Folkeskolekomiteens framlegg til lov om 9-årig skole som landsomfattende ordning, ble nye retningslinjer og planer for faget heftig debattert. Ifølge Sivertsen forelå det mye feilinformasjon om Arbeiderpartiets holdning til skolens kristendomsundervisning, og departementet hadde vanskeligheter med å nå fram til opinionen med korrekt informasjon. Sivertsens private arkiv vitner om stort påtrykk og heftig korrespondanse i anledning saken.¹⁰⁷ Til kjøpmann Rossvoll på Rødøy skrev Sivertsen: ”Den agitasjon som nå er i gang omkring kristendomskunnskapen i skolen, er et nokså nedslående fenomen. Departementet forsøker å få fram riktige opplysninger, men det er ikke så lett å trenge igjennom den mur som aksjonen skaper”.¹⁰⁸ Sivertsen reagerte spesielt skarpt på en artikkel av sogneprest Schreuder i Østfold-Posten 29. april 1965, der sognepresten hevdet at statssekretær Sivertsen i 1959 hadde fremmet et forslag om endring i § 1, formålsparagrafen, en endring som innebar at den kristne formålsparagrafen for skolen skulle fjernes. I samme avis noen dager tidligere skulle også presten ha blitt sitert etter følgende uttalelse: ”Kirke- og undervisningsminister Helge Sivertsen har selv sagt at han ikke vil ha noen kristen barneskole, og det ser ut som om de ledende menn innen Arbeiderpartiet vil kneble og slå ned alle som er utdannet ved Menighetsfakultetet”.¹⁰⁹ Sivertsen reagerte i brev tilbake både på den feilaktige opplysningen om at han var statssekretær i 1959, og på påstanden om at han ville fjerne den kristne formålsparagrafen. Han ba om at sognepresten straks og uten forbehold måtte trekke ”sine feilaktige opplysninger tilbake og på en slik måte at det

blir kjent over alt der de kan ha gjort skade”.¹¹⁰ I brevet gjorde Sivertsen redaktøren oppmerksom på at hans syn på kristendomskunnskapens plass i folkeskolen var et helt annet enn det det ble referert til i Østfold-Posten, det samme gjaldt omtalen av Arbeiderpartiets behandling av folk som er utdannet ved Menighetsfakultetet. Kritikken fra redaktøren i tidsskriftet *Samenes venn*, også i 1965, var av samme kaliber som den fra sogneprest Schreuder. ”Sett i sammenheng med tidligere spor som skremmer, og klare uttalelser fra visse hold innen det nåværende regjeringsparti, må undervisningsministerens energiske motarbeiding av kommunenes ønske om å beholde kristendomstimene vekke vårt folk opp til å se sitt ansvar”.¹¹¹ Sivertsen viste i sitt svar til redaktøren i *Samenes venn*, til sin redegjørelse for regjeringens syn på kristendomskunnskap i skolen, som han nylig hadde gitt overfor Stortinget. ”Jeg sier det så kategorisk at kristendomskunnskap hører heime i norsk folkeskole, for at det ikke skal herske noen som helst tvil. Med den agitasjon som nå pågår, kunne ellers folk få et skjevt inntrykk av Regjeringen og Det norske Arbeiderpartis politikk på dette punkt”.¹¹² Sivertsens karakteristikk av motpartens utspill som *aksjon* understreker den harde tonen i debatten. Den pågikk i hele hans tid som statsråd for kirke- og undervisningsdepartementet, og må ha tappet mye tid og krefter.

I et intervju i Arbeiderbladet i 1963, i anledning statsrådets 50-års dag, ble han som kirkeminister spurt om sitt forhold til statskirken og kirkelige spørsmål. Sivertsen lot være å gå inn på sitt eget forhold til Gud med uttalelsen: ”Et menneskes forhold til Vårherre synes jeg virkelig er en privatsak.” Derimot gav han i intervjuet klart uttrykk for sin støtte til en åpen og romslig statskirke, framfor ulike konkurrerende kirkesamfunn. Dessuten, sa han, ”det må være klart, at dersom kirken, med sin åndsmakt, sin nestekjærighet og sine etiske krav går inn som en del av vårt samfunnsliv, av vårt sosiale liv, – så kan det være verdifullt for oss alle.”¹¹³ I et annet intervju noen år senere var Sivertsen urolig for en teologisk tilstramming i skolen under regjeringen Borten. Han var redd toleransen skulle få dårligere vilkår. ”For en folkeskole for alle, er toleransen en tvingende nødvendighet. (...) I vår skole skal det ikke skje noen tvang til tro på noe område – det være seg religiøst eller politisk.”¹¹⁴ Debatten og tvilen om Arbeiderpartiets stilling til kristendommen og kristendomsundervisningen, førte til at det i 1973 ble nedsatt et utvalg som skulle utrede disse spørsmålene videre. Helge Sivertsen ble satt til å lede utvalgets arbeid og den leverte sin innstilling allerede året etter. Innstillingen ledet fram til vedtak på Arbeiderpartiets landsmøte i 1977.

Lærerutdanningen

St. meld. nr. 75 (1959-60) *Om forsøksvirksomheten i skoleverket* trakk opp de første linjene for en utdanning av lærere for den 9-årige skolen, og varslet en egen melding om saken. Men først ble det fremmet forslag til lov om utdanningskrav til lærere som skulle undervise i den 9-årige skolen, og 9. juni 1961 vedtok Odelstinget *Lov om utdanningskrav for lærere*. Loven krevde adjunktkompetanse for undervisning på ungdomstrinnet i den 9-årige skolen som en normalordning, men åpnet opp for lærere med lærerprøve, der det var nødvendig for å gjennomføre undervisningen. Videre åpnet loven opp for en likestilling av adjunktkompetanse basert på lærerprøven og to års spesialisering ved enten lærerskole eller universitet, med den tradisjonelle cand. mag. graden på universitetet. Norsk lektorlag reagerte sterkt på at det ble etablert en alternativ og raskere vei fram til adjunktkompetanse utenfor universitetet. Organisasjonen så helst at adjunktittelen ble forbeholdt de ”som har underordnet seg den tradisjonelle cand. mag. utdanningen”.¹¹⁵ ”Skulle utkastets linje seire, og adjunktittelen også omfatte folk med mindre utdanning enn cand. mag. gruppene, må i alle fall de universitets- og lærerhøgskoleutdannede adjunkter få en høyere lønn enn de andre, så impulsen til å søke den lengste og formentlig beste adjunktutdanningen ikke går tapt.”¹¹⁶ 4. august 1961 ble det tidligere Lærerskolerådet erstattet av et departementalt oppnevnt Lærerutdanningsråd, med oppgave å ta seg av lærerutdanningsspørsmål og føre tilsyn med lærerutdanningsinstitusjonene. Eva Nordland ble utnevnt til formann for det nye Lærerutdanningsrådet.

St. meld. nr. 69 (1963-64) *Om lærerutdanning*, ble, sammen med kirke- og undervisningskomiteens innstilling, behandlet i Stortinget 24. mars 1965. Det ble hevdet at innføringen av en 9-årig obligatorisk grunnskole nødvendiggjorde både en styrking og omorganisering av lærerutdanningen. Departementets planer om en ytterligere utbygging av utdanningssystemet til også å gjelde førskole for de minste, 3-årig videregående opplæring som påbygning på den 9-årige grunnskolen og voksenopplæring, underbygde dette kravet ytterligere. Totalt sett ville et utvidet skolesystem kreve et så stort antall nye lærere, at en måtte utvikle nye utdanningsveier for å nå de kravene om lærerkompetanse som var fastsatt gjennom *Lov om utdanningskrav for lærere*.

Under Stortingets behandling av meldingen om lærerutdanningen, pekte Sivertsen på to oppgaver som departementet så som særlig sentrale. For det første ville departementet åpne opp for flere utdanningsveier til læreryrket, slik at

dei som har best føresetnader for lærararbeid, også skal kunne sleppe til som lærarar. Dei må kunne sleppe til utan omsyn til kva utgangspunkt dei har i si førsteutdanning – anten dei kjem frå 7-årig folkeskole med tilleggsutdanning, slik at dei kan greie opptakingsprøva, frå den nye 9-årige skolen, frå realskolen eller gymnaset eller dei har vore ute i yrkeslivet. Det skal vere ein veg som går inn til lærerutdanning for dei som har evner og føresetnader for det, og som har lyst til det, for det er vel få yrke som det er så avgjerande at ein trivst med og har lyst til å arbeide i som læreryrket. Det er etter mi oppfatning heilt avgjerande at vi held disse ulike vegane opne til lærerutdanning.¹¹⁷

Lærerskolen var ment å utdanne den største gruppen lærere, de som siktet sitt arbeid inn mot folkeskolen. Lærerskolen skulle være åpen for de med 9-årig utdanning eller tilsvarende, og ville da være 5-årig. De med examen artium ville få et 3-årig løp på lærerskolen. Etablering av lærerskoler både i by og bygd rundt om i landet, skulle sørge for god geografisk spredning og rekruttering til læreryrket fra hele landet. I meldingen ble barnehagelærerutdanningen likestilt med lærerutdanningen. Sivertsen stilte seg under Stortingets behandling av meldingen, negativ til Norsk lektorlags krav om skille i lønn mellom universitetsutdannede og lærerskoleutdannede lærere: ”Når det gjeld adjunktene, har det hittil vore ein skilnad i løn mellom dei som kjem frå lærarskolen med tilleggsutdanning, og dei som tek cand. mag. eksamen. Undervisningsdepartementet meiner at det ikkje bør vere ein slik skilnad. Det bør vere likestilling her også når det gjeld løn, og er vonar at det no snart vil kunne gå i orden.”¹¹⁸

Den andre oppgaven departementet så som sentral, var å orientere lærerutdanningen mer mot det metodisk pedagogiske. I St. meld. nr. 69 (1963-64) het det: ”Lærarskolen må gje ei allsidig pedagogisk utdanning – anten det gjeld den ytre struktur eller det indre liv – og må ta utgangspunkt i situasjonen til det einskilde barn og i skolemiljøet.”¹¹⁹ Og om undervisningsplanene og studieoppleggene het det at de måtte være ”tidhøvelege og i samsvar med moderne pedagogiske idéar”.¹²⁰ Sivertsen hevdet under Stortingets behandling av saken, at de pedagogiske kravene til lærerne i folkeskolen ville være høyere enn til lærerne i de videregående skolene. Lærerskolen måtte, på en helt annen måte enn universitet og høyskole, ”ta direkte sikte på arbeidet i skolen” og mer presist ”ta direkte sikte på arbeidet med oppseding og opplæring av barn og ungdom”.¹²¹ Sivertsen mente at lærerskolens primære oppgave var å gjøre lærerne *pedagogisk* kvalifisert for arbeidet i folkeskolen. Det betydde at lærerskolen

måtte bygge bro mellom teori og praksis, mellom pedagogisk teori og det praktiske arbeidet i skolestua. I St. meld. nr. 69 (1963-64) ble forholdet mellom teori og metode formulert slik: "Lærarskolens undervisning må derfor gjevast eit fagleg-metodisk opplegg med hovudtyngda på det metodiske arbeidet, men òg med tilføring av større fagleg innsikt."¹²² Sivertsen presiserte at lærerskolens nye undervisningsprogram måtte lære vordende lærere "å lære å forstå barn, å kunne møte kvart einskilt barn på barnets eigne føresetnader".¹²³ Selv om Sivertsen i planene for en ny lærerutdanning la hovedvekten på det pedagogiske, betydde det ikke at Sivertsen underkjente viktigheten av solide kunnskaper hos lærerne, han poengterte tvert imot at det på grunn av nyervervet vitenskapelig kunnskap var et "stigande kunnskapskrav til lærarane".¹²⁴ Lærerne måtte være i besittelse av kunnskap langt ut over det de skulle lære sine elever. Meldingen la videre opp til at lærerskolen og lærerutdanningen, på samme måte som grunnskolen, skulle være gjenstand for utvidet forsøksvirksomhet. Kirke- og undervisningskomiteens innstilling ble vedtatt av et enstemmig Storting. På bakgrunn av stortingsmeldingen og Stortingets behandling av den, ble det fremmet et forslag til lov om lærerutdanning. *Lov om lærerutdanning* ble vedtatt i Odelstinget 8. juni 1973.

Videregående skole

Den 9-årige enhetsskolen var selve grunnpilaren i planene om å reformere hele utdanningssystemet fra bunn til topp. All videregående utdanning skulle bygge på den 9-årige skolen. Da prinsippet om 9-årig skole ble vedtatt med *Lov om folkeskolen av 1959*, stod reformeringen av gymnaset og yrkesutdanningen for tur. På bakgrunn av St. meld. nr. 43 (1961-62) *Om retningslinjer for gymnasutbygging*, oppnevnte Sivertsen i 1962 *Gymnasutvalget* med Agvald Gjelsvik som formann. Gjelsvikutvalget fikk i oppgave å se på det faglige innholdet og en indre utbygging av gymnaset. Utvalget avgav sin tilråding i mars 1967. Det ble også satt ned en rekke utvalg med oppgave å utrede yrkesutdanningen innenfor en rekke fagområder. Og i august 1965, før Gerhardsen-regjeringen måtte gå av etter valgnederlaget senere på høsten, ble det oppnevnt en komité som skulle se på utdanningen av hele aldersgruppen 16-19 år under ett, Skolekomiteen, med Reiulf Steen som formann. Sivertsen fikk, før han gikk av som kirke- og undervisningsminister, lagt føringer for reformeringen av videregående opplæring gjennom det mandat komiteen fikk:

- 1) Å vurdere behovet for opplæring og utdanning i aldersgruppene 16-19 år i lys av utviklingen i arbeidsliv og samfunnsliv.
- 2) Å vurdere på denne bakgrunn innhold og undervisningsmetoder i våre videregående skoler med utgangspunkt i den nye situasjonen som gjennomføringen av 9-årig skole skaper.
- 3) Å legge fram plan for utviklingen av et skolesystem som kan by all ungdom i aldersgruppene 16-19 år likeverdige muligheter for utdanning og personlighetsvekst og i den sammenheng vurdere hensiktsmessigheten av en felles lov for høgre skoler.¹²⁵

Departementet ønsket å oppheve det markante skillet mellom allmennutdanning og yrkesutdanning, og begrunnet det med at den ”moderne produksjonsform synes etter hvert å stille krav om teoretisk innsikt og forståelse til stadig flere yrkesutøvere” og at allmennutdanning derfor har ”stigende betydning også for yrkesarbeidet”.¹²⁶ All ungdom trengte mer allmennutdanning, og departementet ville utvikle ”høgre skoler som tar sikte på å by all ungdom en variert og allsidig yrkes- og allmennutdanning som for de flestes vedkommende vil vare fram til 19-års alder.”¹²⁷ Departementet la imidlertid vekt på at skolegang utover 9-årig folkeskole skulle være frivillig.

Skolekomiteen av 1965 kom i alt med tre innstillinger, i 1967, 1969 og 1970. Komiteen hadde i sin første innstilling lagt opp til bred offentlig debatt om den framtidige ordningen av det videregående skoleverket, slik at de synspunktene som kom fram i den kunne dras inn i arbeidet videre. Komiteen gikk inn for at alle elever skulle ha adgang til 3-årig videregående skolegang etter 9-årig grunnskole, og at skolens ”hovedformål er å gi allmennutdanning og yrkesutdanning og å legge grunnlag for universitets- og høgskolestudier og annen videreutdanning og etterutdanning”.¹²⁸ Et mindretall i komiteen gikk inn for en fellesskole for all ungdom som ønsket videregående utdanning, altså en forlengelse av enhetsskoleprinsippet i den 9-årige grunnskolen, men dette fikk ikke gjennomslag i komiteen.¹²⁹ Løsningen ble en samordning av ulike kurstyper, med en fleksibilitet som ville gjøre det mulig for elevene å kombinere yrkesutdanning og allmennutdanning og eventuelt endre retning underveis. Tilbudet skulle være frivillig, og elevene skulle kunne avslutte etter ett eller to kompetansegivende år. Komiteen konkluderte med at det burde utarbeides en felles lov for all videregående utdanning, og videre et felles reglement for de skolene som var inkludert, og eventuelt særbestemmelser for enkelte skoleslag og kurs hvis nødvendig. I en felles lov burde det slås fast at ”den videregående skolen er en skole for alle, dvs. at den skal ha et undervisnings- og opplæringstilbud som passer

for alle”.¹³⁰ Alle studieveier skulle være ordnet slik at de kunne føre til ”den høyeste utdanningen på området, herunder til opptak ved universitet og høyskoler”.¹³¹

Bruken av benevnelsen ”høgre utdanning” i denne perioden er litt forvirrende. Skolekomiteen av 1965 foreslo i sin første innstilling benevnelsen ”den høgre skolen” som fellesnavn på all videregående utdanning, men etter hvert ble denne benevnelsen knyttet til postgymnasial utdanning. Komiteen foreslo derfor betegnelsen ”gymnasskolen” eller ”den videregående skolen” om all utdanning for aldersgruppen 16-19 år. Som vi vet fikk det siste forslaget fullt gjennomslag.

Under Stortingsdebatten om den 9-årige skolen, ble det lagt vekt på at reformeringen skulle være en kontinuerlig prosess. Rammene skulle være såpass fleksible at skolen kunne endres i takt med samfunnsmessige endringer og nyvunnet innsikt gjennom forsøksvirksomheten. Dette aspektet blir også påpekt av Skolekomiteen i reformeringen av den videregående skolen. Den sier: ”Det sentrale måtte være å legge et grunnlag for en kontinuerlig reform som kunne ta opp i seg og omsette i pedagogiske termer den utvikling som er nødvendig og ønskelig i en foranderlig verden. Bare en kontinuerlig skolereform kunne bli et tjenlig instrument for enkeltindividets og samfunnets løsning på problemene i en usikker framtid.”¹³² Det skulle være en plan for *utviklingen* av det videregående skoleverket.

Universitet og høyere utdanning

Samtidig med oppnevningen av Skolekomiteen i 1965, ble det også oppnevnt en komite som skulle utrede spørsmål om videreutdanning for artianere og andre med tilsvarende grunnutdanning.¹³³ Komiteen fikk navnet Videreutdanningskomiteen og Kristian Ottosen ble oppnevnt som formann. Benevnelsen gjenspeiler den smule forvirring som eksisterte i forholdet mellom de ulike utdanningsnivå etter den 9-årige skolen. Videreutdanningskomiteen utredet det som med en fellesbetegnelse ble kalt postgymnasial utdanning, mens Skolekomiteen altså tok for seg utdanningsleddet etter 9-årig grunnskole. Videreutdanningskomiteen, bedre kjent som Ottosen-komiteen, ble under Sivertsens departementale ledelse gitt følgende mandat:

- 1) Foreslå tiltak som kan føre til best mulig utnyttning av studietid og studiekapasitet ved universiteter og høyskoler.
- 2) Vurdere muligheten for videre avlastning av universiteter og høyskoler med hensyn til elementær undervisning.

- 3) Utrede behovet for formene for utdanning for artianere som kan være alternativ til mer langvarige studier ved universiteter og høyskoler.
- 4) Utrede behovet på lengre sikt for universitets- eller høyskolekapasitet, også utover den det er naturlig å bygge opp i Oslo, Bergen, Trondheim og Tromsø, og å komme med forslag til lokalisering av eventuelle nye institusjoner. I denne sammenheng må også de kapasitetsbehov som springer ut av lærestedenes ansvar for etterutdanning vurderes.¹³⁴

Ottosen-komiteen avgav i alt 5 innstillinger, den siste 2. september 1970. Komiteen mente det ville være nødvendig med en tredobling av den samlede postgymnasiale utdanningskapasitet innen 1985, eller vel 100 000 studieplasser medregnet etterutdanningsbehovet. Komiteen anbefalte en begrenset universitetsutbyggingen til de fire universitetene i Bergen, Oslo, Tromsø og Trondheim. Nye, kortere utdanningstilbud skulle etableres ute i distriktene og samordnes med eksisterende utdanningstilbud i et eget distriktshøyskolesystem. Samtlige utdanningstilbud skulle integreres, slik at det var "muligheter for kombinasjoner med og overganger til andre studietilbud".¹³⁵ Komiteen gikk inn for en felles lov for ungdom under utdanning. Komiteen mente videre at alle studier i prinsippet burde være åpne, og at offentlige støtteordninger for ungdom under utdanning måtte sørge for at ingen ble hindret i å ta høyere utdanning av finansielle årsaker. En innstilling om støtte til skoleungdom og studenter, avgitt 14. april 1964, foreslo egne låne- og stipendordninger organisert gjennom Statens lånekasse for ungdom.

Ottosen-komiteen mente at forskerrekrutteringen måtte styrkes vesentlig, både ved en økning i antall rekrutteringsstillinger og ved etablering av en egen forskerutdanning. På bakgrunn av St. prp. nr. 92 (1964-65) *Om voksenopplæring*, lagt frem av Sivertsen i 1965, gikk komiteen inn for at etterutdanning for voksne ble lagt inn som en integrert del av universitetenes og distriktshøyskolenes utdanningstilbud.

Voksenopplæring

Helge Sivertsen hadde lenge arbeidet for å bedre betingelsene for opplæringen av voksne. Vanskelige økonomiske forhold i mellomkrigstida hadde medført at statstilskudd til folkeopplysningsvirksomheten hadde falt bort. I vedlegg nr. 17 til St. prp. nr. 1 (1949) *Om stønad til organisert ungdomsarbeid og tiltak for fritidskultur* foreslo statsråd Moen og statssekretær Sivertsen økt statlig støtte til voksenopplæring og folkeopplysning, og voksenopplæring ble behandlet som eget punkt i *Et kulturprogram til debatt* fra 1959. I St. prp. nr. 92 (1964-65) *Om voksenopplæring*

fremmet Sivertsen en egen lov om voksenopplæring og støtte til det frivillige opplysnings- og kulturarbeidet. I utgangspunktet var det planlagt å utarbeide en egen voksenopplæringsmelding, men for å spare tid ble den planlagte meldingen omgjort til en proposisjon.

Sivertsen tok i proposisjonen utgangspunkt i landets lange tradisjoner i opplysnings- og kulturarbeid, fra Selskabet til Folkeopplysningens Fremme som ble stiftet i 1851, via folkehøyskolene til Noregs Ungdomslag og Arbeidernes Opplysningsforbund. Arbeidet i opplysningsorganisasjonene skulle fortsatt danne fundamentet i den nye satsningen på voksenopplæring, og Sivertsen ville styrke organisasjonenes arbeidsbetingelser økonomisk med statlige tilskuddsordninger. Proposisjonens virkelige nye bidrag var en fordeling av ansvaret for voksenopplæringen mellom opplysningsorganisasjonene og det utvidete skoleverket. For første gang ble deler av voksenopplæringen et statlig ansvar. Skoleverket skulle ha ansvaret for den delen av voksenopplæringen som tok sikte på fullstendige eksamensprøver, mens de frivillige opplysningsorganisasjonene fikk ansvaret for mindre deksamener og studiearbeid i sin alminnelighet. Proposisjonen foreslo et eget direktorat med oppgave å administrere den offentlige innsatsen i voksenopplæringen.

Proposisjonen likestilte voksenopplæringen og førstegangsutdanningen i skoleverket. Voksne skulle få mulighet til både allmennutdanning og yrkes- og fagutdanning på lik linje med ungdom. Både på grunn av manglende skolegang under krigen og overgang til 9-årig skole som grunnlag for videre utdanning, var det mange voksne som ikke hadde nødvendig kompetanse, verken yrkeskompetanse eller kompetanse for videre utdanning. Under Stortingets behandling av proposisjonen tallfestet Sivertsen dette med å si at det ”frå 40 år og oppover er om lag tre fjerdepartar som ikkje har meir førstegongsutdanning enn sjuårig folkeskole”.¹³⁶ ”Framlegget tek sikte på at den enkelte ikkje skal bli fastlåst i yrkeslivet på grunnlag av den førsteutdanning han fekk høve til å ta i skolegang. Gjennom å arbeide vidare med si utdanning skal det vere høve til å ta på seg arbeid og stillingar som krev større fagkunnskap, eller som krev administrativ skolering”, sa Sivertsen.¹³⁷ Det var heller ikke bare de med mangelfull førsteutdanning som hadde behov for voksenopplæring, det moderne samfunnet og utviklingen i produksjonslivet stilte nye kunnskapskrav til alle. Proposisjonen la vekt på at opplæring skulle være ”en kontinuerlig prosess som

varer så lenge man er i yrkeslivet”.¹³⁸ Vi aner her konturene av det vi senere kjenner under begrepet ”livslang læring”.

Sivertsen la ikke skjul på voksenopplæringens nasjonaløkonomiske betydning, ”for samfunnet og det arbeidslivet som er grunnlaget for all framgang i landet”.¹³⁹ Men, sier Sivertsen: ”Kunnskapen for kunnskapens eiga skuld må framleis ha sitt rom i vaksenopplæring og i studiearbeid. Det er ikkje slik at Regjeringa med det nye framlegget for vaksenopplæring vil skuve dette formålet til side. (...) Kunnskapstrongen går langt djupare enn til berre å skaffe seg kvalifikasjon som kan gje høgare løn for arbeid.”¹⁴⁰ Innvinning av ny kunnskap er først og fremst et middel for den enkelte ”til å gjere sinnet rikare”.¹⁴¹ For Sivertsen var det ingen motsetning i å se kunnskap som et gode for den enkelte og å se kunnskap som direkte samfunnsnytte. Proposisjonen slo fast at ”[k]unnskapene er en del av den enkeltes levestandard”.¹⁴² Allmennutdanning i videste forstand ville berike den enkelte, danne grunnlag for videre demokratisk utvikling og gi samfunnsøkonomisk gevinst.

Kulturpolitikk

Helge Sivertsen var like mye kulturpolitiker som han var utdanningspolitiker. I Sivertsens periode lå kulturpolitikken under kirke- og undervisningsdepartementet, og for ham var kulturpolitikk og utdanningspolitikk to sider av samme sak. Skolen var for Sivertsen vår fremste institusjon for spredning av kultur.

Som nybakt statssekretær i kirke- og undervisningsdepartementet, engasjerte Sivertsen seg umiddelbart i det praktisk kulturelle arbeidet, noe hans mange offentlige verv på det kulturelle området vitner om: formann i Statens Filmsentral 1948-53, nestformann i styret for Norsk Film A/S 1948-60, formann for styret for planlegging av Norges Idrettshøgskole 1949-53, medlem av Norskbritisk kulturkommisjon 1949-72, medlem av Nordisk kulturkommisjon 1950-60 og 1966-71.¹⁴³ Mye av den kulturpolitikken som ble satt ut i livet de første tiårene etter krigen, bygget på forslag og ideer fra 30-tallet. *Kulturbrevet*, stilet til den norske regjering i 1945 og undertegnet av bl.a. Sigurd Hoel, Johan Borgen, Sverre Steen og Olav Devik, la viktige føringer for det som skulle komme.¹⁴⁴ Ny *Biblioteklov* i 1947 lovfestet at det skulle være et folkebibliotek i hver kommune, og gav en årlig bevilgning til et forfatterfond som skulle gi kompensasjon til norske forfattere for det frie utlånet til bibliotekene. *Statens Filmsentral* ble opprettet i 1948, og etter en omorganisering av *Norsk Film A/S*, gikk staten inn som eier av 49 % av aksjene i dette selskapet. *Norsk*

Bygdekino, Statens Teaterskole, Riksgalleriet og Riksteateret ble også etablert i denne perioden. I St. prp. nr. 1 (1949) ble det som er omtalt som den første kulturmelding, *Om stønad til organisert ungdomsarbeid og fritidskultur*, lagt med som vedlegg nr. 17.¹⁴⁵

I forlengelsen av arbeidet med *Langtidsprogram for skolen*, satte Arbeiderpartiet i 1953 ned et kulturutvalg med oppgave å formulere et program for kulturspredning i tråd med arbeiderbevegelsens ideologi.¹⁴⁶ *Langtidsprogram for skolen* ble nærmest sett på som et forarbeid til det mer overbyggende kulturprogrammet. Sivertsen ble pekt ut som formann også for dette utvalget, og med seg fikk han Torolf Elster, Trygve Bull, Kolbjørn Varmann, Bjarne Thorud, Anton Andresen, Helge Bratlie, Kåre Holt, Rebekka Selte, Kjell Aabrek, Tertit Aasland og Reidar Aamo. Utvalget avgav sin innstilling i oktober 1956, og den ble diskutert rundt om i lokallagene og til slutt på landsmøtet. Det endelige programmet, *Et kulturprogram til debatt*, ble lagt fram av Arbeiderpartiet i 1959.

I 1955 holdt Sivertsen et foredrag om utvalgets arbeid på Arbeiderpartiets landsmøte. Dette ble senere gitt ut som eget skrift av Arbeidernes opplysningsforbund under tittelen *Sosialistisk kulturpolitikk*.¹⁴⁷ Det sentrale i både *Sosialistisk kulturpolitikk* og *Et kulturprogram til debatt*, er at kulturpolitikken gjøres til det overordnede grepet i Arbeiderpartiets arbeid for å virkeliggjøre arbeiderbevegelsens mål om ”*det frie, fullverdige menneske*”.¹⁴⁸ Arbeiderpartiets kulturpolitikk ble slik svært omfattende. Det gjaldt for det første å skape ”kulturføresetnader”.¹⁴⁹ Det ville si å skape bedre økonomiske levekår, bedre arbeidsvilkår, bedre trygdeordninger og bedre boligforhold, som en forutsetning for kulturell virksomhet. Helge Sivertsen mente at bare folk kunne løses fra et liv i slit og fattigdom, så ville det frigjøres krefter til kulturell deltakelse, at det var en form for automatikk i dette. Foruten å sørge for de materielle betingelsene, hadde kulturpolitikken som målsetting å ”skape grobotn for menneske som bygger livet på nestekjærleik og solidaritet, som søker sanning og skjønnhet, som utfalder seg i skapande arbeid og veks i fruktbar kontakt med andre menneske”.¹⁵⁰ Målet for kulturpolitikken var å skape ”den kulturforma som bygger på nestekjærleik og brorskap. ... sosialismens kulturform”.¹⁵¹

For det andre skulle kulturpolitikken ”i meir avgrensa tyding” ha som siktemål å spre kulturen ut til folk flest, for dermed å gi folk et rikere liv.¹⁵² ”Mennesket tenkjer ikkje berre på brød, det gleder seg òg ved blomster”, sa Sivertsen til landsmøtedeltakerne i 1955.¹⁵³ Arbeiderpartiet ville demokratisere kulturen.

Politikken fulgte her to spor. Det ene var å spre den etablerte kulturen, som tradisjonelt var sterkt knyttet til borgerskapet, ut til folket og gjøre den til allemannseie. Det gjaldt å spre kultur av høy kvalitet innen teater, musikk, litteratur, bildende kunst, og dessuten film, som ble oppvurdert som kulturelt medium. Det andre sporet var å utvikle et kulturbegrep i tråd med arbeiderbevegelsens ideologi, et begrep som rommet virksomhet som et mer borgerlig kulturbegrep tidligere hadde ekskludert. Sivertsen var slik en eksponent for et utvidet kulturbegrep som også inkluderte idrett og ulike former for lag- og organisasjonsvirksomhet, den såkalte fritidskulturen. Også amatørvirksomheten innen teater, musikk og dans kom med. Torleif Øisang bemerket i ettertid at ”det var mange som steilte over at idretten kom inn som en del av kulturbegrepet”.¹⁵⁴

Generelt skulle den konkrete kulturpolitikken rette seg mot kulturelle fellestiltak som ”utdanning, tiltak for fritidskultur, skapende kunst og vitskap”.¹⁵⁵ Arbeiderbevegelsen så det som sin plikt å bedre betingelsene for slik virksomhet. Skolene måtte utbygges og reformeres, lokalmiljøene måtte få idrettsanlegg og samfunnshus som kunne romme amatørvirksomheten og tilby egnede lokaler for besøk av profesjonelle kunstnere. Kulturen skulle spres til hver en liten krok av landet og gjøre livet rikere. Det skulle også satses på forskning og vitenskap. Sivertsen var optimistisk på vitenskapens evne til å gi den enkelte et rikere liv. Vitenskapens utrettelige søken etter sannhet var, slik Sivertsen så det, forbilledlig for en livsform i tråd med arbeiderbevegelsens ideologi. Vitenskapens krav til sannhet, redelighet og åpenhet burde være et ideal også for all menneskelig aktivitet.

Som statsråd fikk Sivertsen i 1964 opprettet Statens operaklasse, starten til det som skulle bli *Statens operahøyskole*.¹⁵⁶ Det var likevel opprettelsen av Norsk Kulturfond Helge Sivertsen skulle komme til å høste aller mest ære for som kulturminister.¹⁵⁷ Publikumsoppslutningen til teater, musikk, gallerier og kinoer hadde vært svært dårlig utover 1950- og 1960-tallet, noe som førte til at enkeltinstitusjoner stod i fare for å bli nedlagt, og utøvende kunstnere hadde vanskeligheter med å livnære seg. Det var ikke slik som Sivertsen først hadde tenkt, at bedre levekår for folk flest automatisk ville føre til stor oppslutning om de kulturelle tilbudene. Det var behov for en eller annen form for drahjelp. Det offentlige måtte ta et større ansvar for kunstens vilkår. Spesielt vanskelig var det for norsk litteratur. Nyutgitte norske skjønnlitterære titler hadde sunket dramatisk siden mellomkrigstiden.¹⁵⁸ Sivertsen la i 1964, sammen med blant andre Ingeborg Lyche, i

Innst. S. nr. 235, fram forslag om å innføre en statlig avgift på ukeblad. Avgiften skulle gå til et eget fond til støtte for kunst og kultur. Stortinget vedtok 11. mars 1964 å opprette Norsk kulturfond. Samtidig ble Norsk kulturråd opprettet som rådgivende organ i saker som vedrørte Norsk kulturfond. Det geniale var at inntektene fra en egen omsetningsavgift på periodiske publikasjoner skulle gå til et eget fond til fremme av kunst og kulturvern. Midlene skulle disponeres ved kongelig resolusjon etter råd fra Norsk kulturråd og Kirke- og undervisningsdepartementet. Formålet for Norsk kulturfond var ”å stimulere skapende åndsliv i litteratur og kunst, verne vår norske kulturarv og virke for at flest mulig skal få del i kulturgodene”.¹⁵⁹ Helt konkret forøkte en å komme fram til regler som kunne fremme ny norsk litteratur. Departementet foreslo en presentasjonsordning der alle nye skjønnlitterære bøker utgitt på aksepterte forlag eller akseptert etter søknad til Norsk kulturråd, ble innkjøpt til folkebibliotekene. Under Stortingets behandling av dette forslaget, oppstod det uenighet om hvorvidt bibliotekene selv skulle kunne velge hvilke bøker de ville ta imot. For Sivertsen var det viktig at de lokale bibliotekene ble likestilt med riksbibliotekene, og under debatten presiserte han at ”folk skal vite at dei kan få det som er kome av slik litteratur, kvar i sin kommune”, og at det er ”publikum sjølv som må få velje kva dei ønskjer å lese”.¹⁶⁰ Ordningen ville sikre forfatterne en viss inntekt og gi forlagene en økonomisk basis. Ikke minst ville ordningen gi forfatterne mulighet til å nå ut til et bredt publikum. Debatten endte med votering for følgende forslag: ”Det innføres en automatisk presentasjonsordning av ny norsk skjønnlitteratur for året 1965. Bibliotekene kan selv velge om de vil godta en slik ordning.”¹⁶¹

Også Sivertsens arbeid i Nordisk kulturkommissjon står sentralt i hans kulturpolitiske arbeid. Han var med i to perioder, først 1950-60, fra 1954 som formann, og så igjen som medlem 1965-71. Ifølge Helene Andersen rettet han sin innsats spesielt mot organisasjons- og effektiviseringstiltak og tiltak på skolesektoren.¹⁶² Han gikk inn for en harmonisering av skoleordninger og læreplaner i Norden, både for å lette skolegangen for elever som flyttet innen Norden, og for å styrke den nordiske kulturen i et stadig mer internasjonalt samfunn. Han gikk av som formann for Nordisk kulturkommissjon da han ble kirke- og undervisningsminister i 1960, men fortsatte det nordiske samarbeidet på skolesektoren gjennom jevnligte møter med de andre nordiske undervisningsministrene.

Også etter at Sivertsen gikk av som kirke- og undervisningsminister var han aktivt med i kulturpolitikken. Han var medlem av Norges allmennvitenskapelige

forskningsråd 1966-69, formann i styret for Rikskonsertene 1967-81 og formann i Rådet for kultursamarbeid med utlandet 1972-83.

Samnorsklinjen

Med Halvdan Kohts ideologiske seier på Arbeiderpartiets landsmøte i 1930, ble kampen om et felles skriftspråk ført inn som et ledd i den nye nasjonale integrasjonslinjen til arbeiderbevegelsen. Samnorsk hadde tradisjonelt ikke vært noen sentral kampsak i arbeiderbevegelsen, men da de radikale filologene i Venstre og Arbeiderpartiet sluttet opp om Arbeiderpartiets nye linje, ble dette annerledes. Etter krigen ble samnorsklinjen ført videre med stort engasjement. Sivertsen hadde gjennom Studentmållaget i Oslo på 1930-tallet engasjert seg i kampen for å gjøre samnorsken til det nye folkemålet. Arbeiderpartiets samnorsklinje ble ført videre etter krigen. Skolen og kringkastningen ble ansett å være samnorskens viktigste instrumenter. I 1951 ble Norsk Språknemnd opprettet. Mot Høyres stemmer gav Stortinget nemnda i mandat å arbeide for språklig tilnærming på folkemålets grunn. Mandatet vakte sterke reaksjoner, både hos nynorskfolket og hos riksmålsfolket, og i befolkningen som helhet. Folkeaksjonen mot samnorsk samlet i 1952 inn mer enn 400 000 underskrifter mot et felles skriftspråk. Striden pågikk utover hele 1950-tallet, og først ved inngangen til 1960-tallet smuldret Arbeiderpartiets samnorskbevegelse opp. Som statsråd innså Sivertsen at samnorsklinjen var tapt og nedsatte i 1964 den såkalte språkfredkomiteen med professor Hans Vogt som leder. Med Vogt-komiteen ble grunnlaget lagt for språkfred i landet. Det endelige språklige kompromiss ble vedtatt i Stortinget i 1981.¹⁶³

Fredsarbeid

Sivertsens innsats for fred og avspenning kompletterer hans politiske virke. 8. februar 1963 ble Rådet for konflikt- og fredsforskning oppnevnt ved kongelig resolusjon. Det skulle være et rådgivende organ for Kirke- og undervisningsdepartementet i planleggingen og finansieringen av forskning omkring spørsmål relatert til en tosidig samfunnsutvikling; økt gjensidig avhengighet sammen med økt spenning mellom nasjoner og folkegrupper. I november 1965 avgav rådet en utredning om konflikts- og fredsforskningen i Norge. I utredningen ble det vist til ”de store resultater som vitenskapelig forskning har oppnådd på en rekke felter” og at ”det er rimelig å anta at vitenskapelig innsats også kan bidra til å finne frem til effektive samarbeidsformer og

metoder som kan redusere spenning og bilegge konflikter mellom nasjonene”.¹⁶⁴ Rådet hadde som mandat å foreslå tiltak som ville styrke forskningen på dette feltet, fortrinnsvis som et ledd i en felles nordisk satsning på konflikt- og fredsforskning. Rådet foreslo å gi bevilgning til det fremtidige Institutt for fredsforskning, til en egen forskningsavdeling ved Norsk Utenrikspolitisk institutt, og til administreringen av Christian Michelsens Institutt.

I 1974 ble Sivertsen formann for det regjeringsoppnevnte Utvalget for rustningskontroll og nedrustning, et verv han forvaltet fram til 1981.¹⁶⁵ Sivertsen ville føre sikkerhetsarbeidet framover langs to linjer, et begrenset militært forsvar i kombinasjon med arbeidet for avspenning og nedrustning:

Vår sikkerhetspolitikk må førast langs to liner: Den eine er å halde det militære forsvaret i orden og gjera det på ein måte som ikkje medverkar til å dra atomkrig inn over oss. Den andre er å arbeide for avspenning som i sin tur kan føre til gjensidig nedrustning. Innsatsen krev like stor energi, politisk energi, på begge område av sikkerhetspolitikken. Det krev og at ressursar til den sivile side av vårt lands innsats blir prioritert på line med ressursar til militært forsvar.¹⁶⁶

Sivertsen så det som en hovedoppgave å framskaffe pålitelig informasjon på dette høyst følsomme området og å aktivisere opinionen. Og – mente Sivertsen – fredsarbeidet måtte strekke seg utover nasjonens grenser og rette seg mot det internasjonale samfunnet.

SIVERTSENS UTDANNINGSPOLITISKE TENKNING

Sivertsens utdanningspolitiske tenkning søkes belyst, slik det ble gjort rede for i del I, gjennom de motiv som var de drivende i hans utdanningspolitiske reformarbeid; det sosiale, det instrumentelle, det kulturelle og det demokratisk-politiske. Disse kategoriene er såpass grove at de til sammen forventes å fange opp bredden i Sivertsens utdanningspolitiske tenkning, samtidig som hver kategori er så åpen at den gir rom for en viss variasjon og dynamikk. Ofte griper også motivene inn i hverandre.

Det sosiale motiv

Fundamentet for Helge Sivertsens identifisering med Arbeiderpartiets sosialdemokratiske prosjekt, og selve grunnpilaren i hans utdanningspolitiske ideologi, var viljen til å skape et demokratisk samfunn der godene var jevnt fordelt og alle hadde de samme rettighetene. For skolen ble dette konkretisert i målsettingen om lik rett til utdanning uten hensyn til sosial eller geografisk bakgrunn, og likeverdige utdanningstilbud til alle, enten de valgte en teoretisk eller en yrkesrettet utdanning.

Et kulturprogram til debatt gav eksplisitt uttrykk for hva som var det nye i et kulturarbeid ledet av arbeiderbevegelsen. ”Og det nye vi vil føre inn – for første gang i historien – er anerkjennelsen av alle menneskers like adgang til kulturell utvikling, i et fritt samarbeid som omfatter hele folket, og som sikter lenger”.¹⁶⁷ Programmet erkjente at samfunnet stort sett måtte nøye seg med å legge vilkårene til rette, skaffe midler og muligheter for alles deltakelse i kulturlivet, men at dette ikke var tilstrekkelig når det gjaldt barna. ”Men når det gjelder barna, går samfunnets plikter lenger: samfunnet må – som beskytter av de svake – ha rett og mulighet til å kunne gripe aktivt inn overfor alle som misbruker sin innflytelse, og samfunnet har et direkte ansvar for at kulturarven formidles videre til den nye generasjon”.¹⁶⁸ Denne plikten overfor neste generasjon ble begrunnet i en dyptfølt indignasjon overfor urettferdigheten i utdanningsmulighetene helt tilbake til Marcus Thrane. Det var dette som var drivkraften bak Arbeiderpartiets bredt anlagte kulturpolitikk og som i særdeleshet var ledetråden i arbeidet for en ny skolepolitikk. Arbeiderpartiet ”har sett det som sin første oppgave å overvinne sosial urettferdighet, og det har lagt vekt på å

utvikle skolen slik at den kan bidra til en sosial grunninnstilling hos elevene. Pedagogiske reformer har Arbeiderpartiet alltid vurdert ut fra dette grunnsyn”.¹⁶⁹

Sosial og geografisk utjevning

I artikkelen *Utdaning – ein menneskerett* fra 1952 gjorde Sivertsen rede for det sosiale motiv for å reformere utdanningssystemet slik det fremstod etter krigen.¹⁷⁰ Riktignok var prinsippet om at alle samfunnsgruppers barn skulle gå i samme skole frem til 14-års alder knesatt, men det innebar ikke lik rett til fullverdig utdanning for alle. Sivertsen viste til at den 7-årige folkeskolen ikke var den samme ute på bygdene som i byene. Landsfolkeskolen var langt dårligere enn byskolen, både når det gjaldt lesetid, fagtilbud, skolebygninger og lærerkrefter. Hvis lik rett til utdanning skulle bli en realitet, måtte landsfolkeskolen rustes opp på lik linje med byfolkeskolen. For elever over 14 år var utdanningssystemet meget urettferdig. Så mange som 1/3 av årskullet avsluttet skolegangen etter 7 år. De resterende 2/3 som fortsatte skolegangen, fordelte seg på framhaldsskole, folkehøyskole eller realskole og gymnas. Det var stor forskjell på kvalitet og varighet på disse utdanningene. Bare 1/4 av årskullet tok den lengste utdanningen, som var realskole og gymnas. Fordelingen hadde både geografiske og sosiale skjevheter. Byungdom og ungdom fra de øvre sosiale lag, var overrepresentert i realskolen. I en by som Oslo søkte 56 % av årskullet seg til realskole eller gymnas, mens 38 % søkte framhaldsskolen. Skjevheten var enda større i typiske vestkantstrøk i Oslo, der 80-90 % av årskullet gikk på realskole eller gymnas. Sivertsen ville ha en skolestruktur som ga alle samme tilgang til fullverdig utdanning uansett geografisk tilhørighet eller sosial klasse. ”Alle skal få fullverdig utdanning utan omsyn til kvar dei bur i landet eller kva økonomisk evne foreldra har”.¹⁷¹ Sivertsen ville ”føre det sosiale prinsipp som ligg til grunn for folkeskolen, vidare til ungdomsalderen” og ”lyfte utdanningsnivået for alle”.¹⁷²

Sivertsens løsning ble en samlende linjedelt ungdomsskole som tok opp i seg både framhaldsskolen og realskolen. Folkehøyskolen så han for seg som et alternativ til gymnaset etter endt ungdomsskole. Han ville få slutt på den sosiale grupperingen av skoleslagene som framhaldsskolen og realskolen innebar. Sivertsen gikk inn for en godt utbygd fellesskole som gav alle lik rett til fullverdig utdanning. ”Bare mest jamverdig utdanning for alle kan hindre at klassesdeling etter økonomiske skillelinjer etterfølges av en klassesdeling etter utdanning.”¹⁷³

Likeverdig – ikke lik utdanning

Lik rett til utdanning betydde ikke at alle skulle få den samme utdanningen. Det var en utbredt oppfatning at et årskull sprikte i interesser og anlegg, og at ikke alle passet inn i en teoretisk utdanning. ”Det er ikkje tale om at mest heile årskullet kan høve for så sterkt teoretisk opplæring som realskolen i alle fall i dei to første klassene, og gymnaset gir”, hevdet Sivertsen i Arbeiderbladet i 1952.¹⁷⁴ Det var fra først av stor enighet om at en felles ungdomsskole måtte ha to separate utdanningsløp, et teoretisk og et yrkesorientert. Poenget var å gjøre disse utdanningsløpene likeverdige. Den yrkesorienterte utdanningen skulle bygges ut til en fullverdig utdanningsvei på linje med realskole og gymnas, og slik være et reelt og fullgodt alternativ. Sivertsen tvilte på at en overveiende andel av elevmassen kunne nyttiggjøre seg og ha glede av en rent teoretisk utdanning. ”Psykologisk er det uheldig fordi den enkelte eleven lir nederlag og vantrivst i ein skole der han ikkje får utvikle dei anlegg har, men må slite med fag som ikkje høver,” skrev Sivertsen.¹⁷⁵ Under dette lå det en usvikelig tro på at bare det ble lagt til rette for likeverdige utdanningsløp, så ville den yrkesrettede utdanningen få samme status som den teoretiske, og elevene i mye større grad velge etter interesser og anlegg. Det var en utbredt oppfatning at elevene da ville fordele seg mer jevnt på yrkesrettet og teoretisk utdanning.

Det samfunnsøkonomiske argument stod også sentralt i arbeidet for å heve statusen til og bygge ut den yrkesorienterte utdanningen. Arbeiderpartiets utbygging av velferdsstaten var basert på nasjonaløkonomisk vekst gjennom storstilt industrireisning. Modernisering og utbygging av industrien krevde utdannede fagarbeidere. Sivertsen mente at ”denne skeive rekrutteringa mellom teoretisk og praktisk skolegang” hadde ”samfunnsøkonomisk skadeverknad”.¹⁷⁶ ”Vi veit ikkje i dag kor mye samfunnet taper i produksjon fordi ein har for få utdana fagfolk eller folk med for dårleg utdanning,” skrev Sivertsen.¹⁷⁷ Det moderne samfunnet trengte ungdom med god yrkesutdanning. Etter Sivertsens oppfatning søkte derfor en uforholdsmessig stor andel av elevene seg til realskolens teoretiske utdanning. Både av hensyn til elevene selv og av hensyn til samfunnet, ville det være riktig å gi flere yrkesrettet skolering. Flere elever ville være bedre tjent med en mer praktisk utdanning. Likeverdige utdanningsløp ville skape ”naturleg respekt yrka imellom” og ”ein betre balanse i yrkesrekrutteringa”.¹⁷⁸

En fullverdig, moderne utdanning, enten den gikk i teoretisk eller yrkesorientert retning, krevde, slik Sivertsen så det, en utvidet allmenndannelse. Også yrkesorientert utdanning måtte i større grad vektlegge det allmenndannende element. Men Sivertsen ville modernisere selve innholdet i begrepet allmenndannelse og gikk over til å bruke begrepet allmennutdanning. Han ville dra med seg framhaldsskolens vekt på praktisk arbeid og folkehøgskolens vekt på estetisk oppdragelse, inn i et moderne begrep om allmenndanning:

Eg brukar uttrykket ålmenntdanande skole og ikkje ålmenndanande skole fordi det og er eit sterkt ålmenndanande moment i yrkesskolane sitt arbeid. Til vårt moderne ålmenndaningsomgrep høyrer og det å ha lært eit arbeid skikkeleg. Det er eit viktig element i ålmenndaning. Derfor har yrkesskolanae og ei ålmenndanande oppgåve. Det er elles og grunn til å setje mindre skarpt skilje mellom ålmenntdanande skole og yrkesskole enn vi hittil har gjort. Ålmenntdanande undervisning bør ikkje slutte med same den spesialiserte utdanninga set inn. Eg tenkjer ikkje minst på den estetiske oppseding. Litteraturen, musikken, songen og andre kunstgreiner har sitt rom i all skole for ungdom. Det er neppe tvil om at det estetiske området er underutvikla i norsk skole sett under eitt. Å styrke denne undervisninga er ein viktig lekk i reformarbeidet i skolen.¹⁷⁹

Ifølge Sivertsen trengte også den teoretiske utdanningen en oppmykning og utvidelse av det allmenndannende element, realskolen var "for grå og for tørr for eit ungt menneske".¹⁸⁰ Løsningen var å "smelte dei to skoleslaga [realskolen og framhaldsskolen] saman til ein ålmenntdanande skole".¹⁸¹ En ny organisering av skolen ville gi *alle* elever en moderne allmennutdanning, teoretisk så vel som praktisk og estetisk.

Da det viste seg at et flertall av elevene i valget mellom en Y-linje og en G-linje i forsøksperioden likevel valgte den teoretiske G-linjen, gikk en bort fra en organisatorisk løsning med to separate, men likeverdige linjer. Elevene skulle gå i sammenholdte klasser gjennom hele ungdomsskolen, og kravet om en tilpasset undervisning etter elevenes interesser og anlegg, skulle mer løses gjennom pedagogisk differensiering innenfor klassens rammer. Det sosiale motiv ble, idet den nye 9-årige skolen gikk inn for prinsippet om sammenholdte klasser helt til topps, styrket i reformeringsprosessen. Den nye ungdomsskolen fikk en større felles allmenndannende kjerne enn først tenkt, med økt innslag av felles teori og praktiske og estetiske fag. Spesialiseringen ble utsatt til etter ungdomsskolen.

Det er for øvrig verdt å merke seg, all den tid Arbeiderpartiets skolepolitikk etter krigen etter hvert ble kritisert for å behandle alle likt, at Sivertsen i *Sosialistisk kulturpolitikk* pekte på at ungdom "må ikkje haldast attende av andre som ikkje har

anlegg i same retning”, og føyde til at ”[d]et er i samsvar med våre kulturideal at alle nyttar evnene”.¹⁸²

Samnorsklinjen

Språklig integrering som et ledd i den sosiale utjevningspolitikken var for Sivertsen viktigere enn språklig bevaring og språk som kultur. Sivertsen hadde som studentpolitiker engasjert seg i kampen for å samle landets to skriftspråk i et felles skriftspråk, samnorsk. Det var demokratiseringen og folkeliggjøringen av språket som var det sentrale. For skolens arbeid var dette spesielt viktig. To målformer gjorde skolens språkundervisning svært vanskelig, hevdet Sivertsen i et foredrag på Hamar i 1952: ”Skolens folk har en nesten uløselig oppgave med å bygge opp en sikker språksans hos ungdommen”.¹⁸³ Samnorsklinjen som ledd i den sosiale utjevningspolitikken måtte etter hvert oppgis, og skolen fortsatte å gi undervisning i både bokmål og nynorsk. På det språklige området møtte Arbeiderpartiets sosiale utjevningsspolitikk for stor motstand.

Det instrumentelle motiv

Sivertsen la stor vekt på at skolen måtte endres i takt med utviklingen i samfunnet forøvrig. Et moderne samfunn krevde både mer skolegang og en mer moderne skole. I første rekke skyldtes dette ”kulturens kumulative karakter”, hevdet Sivertsen.¹⁸⁴ ”På alle område blir nye resultat av menneskeleg arbeid lagde til det som tidlegare er innvunne, og den kulturarven som skal formidlast til nye generasjoner, veks frå år til år. På sume område går det fort. Det gjeld såleis innvinning av ny kunnskap gjennom vitskapeleg gransking. Farten er her så stor på eit så vidt felt at det set skolen som kunnskapsformidlar i ei ny stilling.”¹⁸⁵ Utdanningsnivået i befolkningen som helhet måtte løftes og gammel kunnskap måtte på en del områder vike for ny. Derfor la Sivertsen så stor vekt på at *alle* gjennom den nye 9-årige skolen måtte få en bedre og mer moderne allmennutdanning.

Men skolens oppgave var også ifølge Sivertsen å sørge for at samfunnets behov for kvalifisert arbeidskraft ble oppfylt. I et stadig mer teknologisert samfunn var det økende behov for skolerte yrkesutøvere. ”Det er ei utfordring vi må møte på mange område, kanskje først og fremst i produksjonslivet. Å meistre resultata av vitskap og teknikk og å nytte dei ut den økonomiske produksjonen, set krav som det berre er mogleg å møte gjennom ein høg grad av skolering.”¹⁸⁶ Oppjustering av den

yrkesorienterte utdanningen til et likeverdig alternativ til den teoretiske utdanningen, var ikke bare sosialt motivert, den var også økonomisk-instrumentelt motivert. ”Det er ei av dei store sosiale sakene å lyfte utdaningsnivået for alle og dermed føre det sosiale prinsipp som ligg til grunn for folkeskolen, vidare til ungdomsalderen. Ikkje slik at alle skal lære det same, men slik at alle får vidare utdanning etter sine anlegg og interesser. Dette er elles ikkje berre eit rettferdskrav frå den enkelte. Det kan byggjast oppunder med sterke sosialøkonomiske grunnar òg.”¹⁸⁷ Sivertsen forventet at samfunnet skulle bruke pengar på å utvikle en moderne skole, men til gjengjeld skulle skolen gi tilbake til samfunnet det samfunnet til enhver tid hadde bruk for.

Utdanning som økonomisk investering

Helge Sivertsen tok i sine første år som statssekretær et oppgjør med datidens rådende sosialøkonomi, som han mente så utdanning kun som en økonomisk utgiftspost. Han forsøkte gjennom foredrag og avisinnlegg å skape forståelse for at det arbeidet som elevene nedla i skolen fra folkeskolen til ferdig utdanning, måtte sees på som arbeid i samfunnets tjeneste.¹⁸⁸ At den arbeidsinnsatsen elevene gjorde i skolen var en viktig del av den arbeidsinnsatsen de senere ville gjøre i produktivt arbeid. Sivertsen kjempet for aksept for å se på utdanning som en *samfunnsøkonomisk investering*. Investering i skoleverket var indirekte en investering i produksjonslivet. Utdanning var også økonomisk lønnsomt for den enkelte. Sivertsen fikk ingen umiddelbar respons på disse innspillene, og han ble etter hvert en smule utålmodig. I et åpent brev i *Kontakt* i april 1951 utfordret han sosialøkonomene til å ta fatt på denne problematikken.¹⁸⁹ Jeg gjengir det eiendommelige brevet fra statssekretæren i sin helhet:

Kjære sosialøkonom.

Er det sant at du har gløymt å granske utdanning og opplæring som samfunnsøkonomisk faktor? Dersom det berre er sladder, så skriv straks og ta livet av ryktet. Og dersom brevet har feil adresse, så send det vidare til den vitskap som bør svara. Men returner det ikkje til underskrivne med adresse til Undervisningsdepartementet, for dette er eit spørsmål til vitskapen og ikkje til statsadministrasjonen. Svaret har interesse for administrasjonen fordi ein prøver å byggje på dei resultat sosialøkonomien legg fram.

Når eg skriv ope brev, er det i von om å få svar. Ingen av dei eg har spurt direkte, har kunna peike på større sosialøkonomisk innsats på dette området. Heller ikkje er problemet stilt og drøft i den sosialøkonomiske litteratur eg har lese, eller i dei ekspertforedrag eg har lytta til.

Ein høyrer og les om samfunnets investering i bygningar og maskiner, i elektrisitet og i bustader, men investering i utdanning og skoloring av folket har eg vel aldri sett bokført av noen sosialøkonom. Eg veit likevel ikkje kva sosialøkonomien elles kan ha kartlagt i litteratur eg ikkje kjenner, så svar du som kan: er det enno på det sosialøkonomiske kartet ein kvit flekk som dekkjer problemet utdanning som samfunnsøkonomiske faktor?

Oslo, 28. februar 1951

Helge Sivertsen

Sivertsen fikk to svar på sitt åpne brev til sosialøkonomien.¹⁹⁰ Et fra cand. økon. Hermod Skaanland, senere sentralbanksjef, og et fra Kjell Eide. Skaanland unngikk å komme med noe entydig svar, med den begrunnelse at utdanning som produksjonsfaktor var vanskelig å måle. Skaanland lurte på om ikke sosiologene bedre kunne ta Sivertsens utfordring. Eide på sin side betraktet Skaanlands svar som en fullstendig kapitulasjonserklæring. Han mente at sannsynligheten for en sammenheng mellom graden av utdanning i et samfunn og produksjonen av økonomiske goder var stor, men at det til nå var et utforsket felt. En fullstendig kartlegging ville kreve koordinert forskning på nesten alle sosialvitenskapelige områder.¹⁹¹ I ettertid er det gjerne Eide som har fått æren av å kjempe frem synspunktet om å se utdanning som lønnsom samfunnsmessig investering, men med grunnlag i Sivertsens åpne brev til sosialøkonomien, kan vi slå fast at det var Sivertsen som først brakte dette frem i norsk offentlighet.

I 1952 skrev Sivertsen dette i Arbeiderbladet i forbindelse med lanseringen av *Langtidsprogram for skolen*:

Ein må elles ha i tanke når ein vurderer desse spørsmåla økonomisk, at det her ikkje er spørsmål om forbruk, men om investering. (...) Den investering det her er tale om, er investering i den menneskelege arbeidsevne, det er ei investering som kan vera like lønsam som investering i materielt produksjonsutstyr, i bygningar og maskiner og grunn. Sosialøkonomien har tidlegare i stor monn forsømt denne problemstillinga og berre rekna med dei produksjonsutslag som investeringar i materielt produksjonsutstyr kan gi, og har elles mest operert med ein grå masse *arbeidskraft*. Det sosialistiske grunnsynet at det er arbeidet som skaper verdiane, må føre til at all investering i menneskeleg arbeidsevne, både i direkte skoloring og i tiltak som kan gi trivsel og kraftoverskott, må koma i første rekkje. Og er det tvil om kva som samfunnsøkonomisk er mest lønsamt av ei investering i materielt produksjonsutstyr og i utdanning, så må vårt grunnsyn la den tvilen koma utdanninga til gode.¹⁹²

Men sosialøkonomene kom på banen, og samme år, i *Utdanning – ein menneskerett* skrev Sivertsen: ”No har sosialøkonomane teke opp problemet, og ære vere dei for det. Men dei fortente å bli hengde ut fordi dei kom så skammeleg seint.”¹⁹³ Synspunktet om å se utdanning som samfunnsøkonomisk faktor fikk politisk

gjennomslag i regjeringens langtidsprogram for 1954-57, og i 1956 skrev Sivertsen i *Den høgre skolen*: ”Ansvarlege styringsmakter er klår over at den avgjerande produksjonsfaktoren er folks arbeidsevne, og at denne heng på det aller næraste saman med skoleringsgraden.”¹⁹⁴ Nordisk Kulturkommissjon arrangerte i 1957 et nordisk seminar om utdanningens økonomiske betydning. Fra Norge deltok Eide sammen med professor Trygve Haavelmo. Sivertsen var på dette tidspunktet formann i Nordisk kulturkommissjon. Den norske og nordiske debatten om utdanningens økonomiske rolle er ganske unik, all den tid dette synspunktet enda ikke hadde fått sitt internasjonale gjennombrudd. Den internasjonale forskningen på forholdet mellom utdanning og økonomi skjøt først fart med ”Sputniksjokket” i 1957. I 1959, omtrent samtidig med at Odd Aukrust i Statistisk sentralbyrå påviste utdanning som en viktig, men hittil ukjent tredje faktor i forklaringen på den økonomiske veksten i Norge, publiserte den kjente amerikanske økonomen Theodor Schultz analyser i USA som viste stor sammenheng mellom utdanningsnivå og økonomisk vekst.¹⁹⁵ Schultz navn er knyttet til den senere *humankapitalteorien*.

Selv om Sivertsen kjempet for å få aksept for å se utdanning som en samfunnsøkonomisk investering, snarere enn en samfunnsmessig utgiftspost, og at dette utvilsomt var et viktig element i Sivertsens reformpolitiske arbeid, var det ikke et overordnet motiv i hans utdanningspolitiske tenkning. Det var mer et strategisk grep i arbeidet for å få samfunnet til å bruke penger på skolen. Sosialøkonomien var fremste styringsmiddel under arbeiderpartistaten, og sosialøkonomiske argumenter veide tungt i politiske avgjørelser. Hvis Sivertsen kunne få aksept for at investering i skolesektoren ville være økonomisk lønnsomt for samfunnet, ville det være mye lettere å få bevilget penger til reformeringen av skoleverket, og han ville raskere nå de utdanningspolitiske målene han hadde satt seg. Det var ikke det at Sivertsen selv ikke trodde på dette, han mente tvert imot at det var innlysende at økt investering i utdanning ville føre til økt brutto nasjonalprodukt. Flere og bedre kvalifiserte arbeidstakere ville gi økt produksjon – og dette var det sentrale for Sivertsen i denne sammenheng – det ville gi mer til fordeling og mer til fellesskapet. Og for Sivertsen betydde mer til fellesskapet også mer til skole og kultur.

Det kulturelle motiv

Jeg viste i forrige kapittel til hvordan kulturpolitikk i *Et kulturprogram til debatt* ble gjort til det overordnede grepet i Arbeiderpartiets politikk på 1950-tallet. Skolen –

som en fellesinstitusjon for alle – ble den sentrale institusjonen for en demokratisering av kulturen. I skolen kunne alle barn, uansett sosial og geografisk bakgrunn, få lik anledning til å møte kulturen, og et utvidet kulturbegrep brakte nye kulturelle uttrykk inn i skolen. Dessuten var skolen en egnet arena for å skape ”en sosialistisk kulturform”.

Sivertsen la vekt på at skolens innhold måtte tilpasses samfunnsutviklingen og dermed gi mer plass til teknologisk og vitenskapelig kunnskap, men uten at dette skulle gå ut over skolens *kulturelle innhold*. I *Et kulturprogram til debatt* kan vi lese: ”Mange reagerer over alt det ’unyttige’ barna må lære og kaste sin kostbare tid bort på, og at dette fører til en ringeakt for det undervisningsstoff som barna ikke direkte får bruk for når det gjelder å tjene til livets opphold. En viktig side av skolens oppgave kommer i miskreditt hos mange, nemlig denne: Skolegangen er en utviklingsperiode og en modningsprosess som også skal gi barna et grunnlag til å leve sitt liv som menneske med rikere og frodigere innhold.”¹⁹⁶ Skolen skulle, ifølge Sivertsen, introdusere elevene for det ypperste innen nasjonal og internasjonal kunst og kultur. Det kulturelle innholdet skulle styrkes, men på grunn av kulturens kumulative karakter måtte utvalget være kresent. ”Det er ikke plass i skolen for mindreverdige kunst”, het det i *Et kulturprogram til debatt*.¹⁹⁷ Dessuten måtte det være en viss kjerne av fellesstoff, slik at alle, uansett sosial og geografisk tilhørighet, gjennom skolen var sikret en innfallsport til videre kulturell utvikling. Ifølge Sivertsen var det ”naudsynt å halde fast at visse nasjonale og ålment kulturelle element må finnast i norsk skole utan omsyn til om det er i Oslo eller i Finnmark.”¹⁹⁸ Kultur brakte skjønnhet og glede inn i menneskenes liv og gjorde livet rikere. Kultur hadde en verdi i seg selv, og dette måtte elevene få oppleve i skolen. Sivertsen mente at den offentlige skolen på det kulturelle området hadde mye å hente fra folkehøyskoletradisjonen.

Men det kan synes som om kultur som kilde til personlig vekst er vel så viktig for Sivertsen. Sivertsen hadde stor tro på at kulturen kunne ”setje individet i gang”. Menneskets møte med kultur kunne åpne opp individet følelsesmessig og utløse et vekstpotensial. ”Skjønnhetsopplevelsen utløser skapende krefter i vårt eget sinn. Nettopp som vi utvikler sinnets mottakelighet, vår evne til fordypelse, til selvstendighet og vår sans for det som er ekte, kommer også trangen til å skape skjønnhet omkring oss.”¹⁹⁹ Kulturen hadde ikke bare en verdi i seg selv, den var også et middel til menneskelig vekst og samfunnsmessig utvikling. Menneskets møte med

det sanne og skjønne ville sette standard for egen virksomhet, og vise vei til et bedre liv. Slik skulle skolen gjennom sitt arbeid danne grobunn for Arbeiderpartiets målsetting om en sosialistisk kulturform, eller en solidarisk *medmenneskekultur*.²⁰⁰

Derfor var det ikke selve kunnskapsformidlingen som var det sentrale i Sivertsens kulturskole, men den personlige utviklingen til hver enkelt elev i møte med kulturell aktivitet. Sivertsen hadde stor tro på at elevene selv skulle få uttrykke seg både musikalsk, dramatisk og formende gjennom de estetiske fagene. Vi vil få ”et mer personlig forhold til skjønnheten, når vi selv er aktive”, hevdet Sivertsen.²⁰¹ Elevene måtte få uttrykke seg i sitt eget formspråk og ikke etter gitte direktiver. Torleif Øisang bekrefter Sivertsens vektlegging av elevenes egenaktivitet framfor ren kunnskapsformidling i et intervju i august 2000: ”Det var skolens kulturbilde som han stadig fremhevet. Det var ikke det rene kunnskapsmessige, dette å få dyttet kunnskap i de unge menneskene.”²⁰² Sivertsen ville styrke den kulturelle oppdragelsen i skolen og innarbeide den som en naturlig del av et moderne begrep om allmennutdanning. Den tradisjonelle teoretiske allmenndannelsen slik den ble praktisert i realskolen, og som, etter Sivertsens oppfatning, alt for mange av elevene endte opp med, var tørr og kjedelig og ikke egnet til å nøre opp under ungdommens følelsesliv. Praktiske og estetiske fag med vekt på musikk, forming og kroppsøving ville gi elevene et rikere miljø for menneskelig utvikling.

Vekten i Sivertsens kulturelle motiv for å reformere skolen lå derfor på kulturens formaldannende potensial. Hovedvekten lå på skolens arbeidsmåter, ikke på skolens kulturelle innhold. Kulturskolen skulle formidle det ypperste innen norsk og internasjonal kulturarv – også det. Men det var kulturens formaldannende potensial som var det sentrale i Sivertsens kulturskole.

Det demokratiske motiv

Sivertsens demokratiske motiv for skolens arbeid var utledet i *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole*, før Sivertsen kom i posisjon som utdanningspolitiker på nasjonalt nivå. I det hele tatt er styrking av demokratiet en ledetråd gjennom hele Sivertsens utdanningspolitiske tenkning. Både det sosiale motiv og det kulturelle motiv er uløselig knyttet til den overordnede målsettingen om et mer demokratisk samfunn. En skole som favnet alle og som gav alle en fullverdig utdanning uavhengig av sosial klasse, geografisk tilhørighet og yrkesvalg, ville bidra til større likeverd mellom samfunnsborgerne og dermed skape et nødvendig grunnlag

for demokratisk deltakelse. I Sivertsenes kulturskole skulle alle få møte et rikt kulturliv og bli kjent med både nasjonale og internasjonale kulturskatter, og slik bedre elevenes forutsetninger for demokratisk deltakelse i samfunnet. Skolens kulturelle aktiviteter skulle skape grobunn for en samværskultur som på sikt ville styrke demokratiet.

Oppdragelse til demokrati var for Sivertsen en hovedoppgave for skolen gjennom hele hans utdanningspolitiske karriere, og fikk sitt endelige stempel gjennom Sivertsenes engasjement for fred og nedrustning de siste årene av hans liv. Begrunnelsen og den historiske bakgrunnen for dette engasjementet finner vi i boken fra 1946. Omtale og begrepsbruk endres i årene etter, men kjernen består. Skolens hovedoppgave var, slik Sivertsen formulerte det i *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole*, ”å gi ungdommen samfunnskunnskap og samfunnsånd; ein kan kalle det demokratisk oppdragelse”.²⁰³ Foruten å gi elevene kunnskaper både om det norske og internasjonale samfunn, var det også skolens oppgave å utvikle samfunnsånd hos elevene. Sivertsen så farene ved å gjøre skolen til en *programskole* og de pedagogiske utfordringene som lå i en slik undervisning, men ”trass i alle innvendingar som kan reisast, er det snautt tvilsamt at skolen bør freista etter evne å gi elevane demokratisk innstilling i vid forstand”.²⁰⁴

Samfunnskunnskap og samfunnsånd

Sivertsenes demokratiske oppdragelsesprogram var slik tosidig. Kunnskap om samfunnet var, slik Sivertsen så det, en forutsetning for demokratisk deltakelse, og skolen måtte derfor gjøre samfunnskunnskap til et sentralt fag i skolen. I *Et Langtidsprogram for skolen* sies det at samfunnskunnskap må legge ”sterk vekt på samtidsorientering og på demokratiets livsform med menneskerettene og arbeidets og samarbeidets idealer”.²⁰⁵ I det hele tatt økte ”den demokratiske styreformens” kravet om et høyere felles utdanningsnivå ”i samme takt som samfunnet blir mer komplisert og tar opp nye oppgaver”.²⁰⁶

Kunnskap om samfunnet var nødvendig, mente Sivertsen, men ikke tilstrekkelig. Elevene måtte i tillegg utvikle respekt og ansvar for vårt demokratiske samfunn, slik at de aktivt ville forsvare det og utvikle det videre. Dette omtalte Sivertsen som *samfunnsånd*. Aktive samfunnsborgere var selve grunnlaget for et reelt demokrati. Det er ikke vanskelig å se en linje tilbake til Christopher Bruun og hans begrep *allmennånd*. Men mens Bruun ville vekke nasjonalfølelsen og så omdanne den til allmennånd og offervilje for landet, ville Sivertsen utvikle en forpliktende

samfunnsånd gjennom gode samfunnskunnskaper og inngående kjennskap til vår demokratiske tradisjon. I *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole* la Sivertsen vekt på hvordan skolen kunne framelske en samfunnsånd hos elevene ved å legge til rette for samarbeid elevene i mellom, ved bevisst å være talsmann for grunnprinsippene i vår demokratiske kultur, og ved bevisst å oppdra elevene til motstandere av diktatur og vold. Sivertsen artikulerte grunnprinsippene i vår demokratiske kultur som ”for rettsstat og folkestyre, for økonomisk og sosial rettferd med rett og plikt til arbeid for alle, for humanitet og sanningsvilje og vyrndad for åndsmakt”.²⁰⁷ I praksis ville tilegnelse av samfunnsånd innebære at en som samfunnsborger oppfyller sine plikter overfor samfunnet. For de eldste elevene ville Sivertsen ha mer spesifikk undervisning i politisk teori.

Sivertsen brakte med seg begrepet *samfunnsånd* i senere tekster, men ikke på samme inngående måte som i *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole* og etter hvert også med andre benevninger. I *Et kulturprogram til debatt* fra 1959 ble betydningen av begrepet samfunnsånd lagt inn i forestillingen om *det kultiverte mennesket*. Og i *Sosialistisk kulturpolitikk* mente Sivertsen at skolens kulturpolitiske oppgave var ”å utvikle *medmenneskekulturen*, som vi veit gjev betre grunnlag for lukke til kvar einskild og til alle”.²⁰⁸ Målet for skolens kulturarbeid var det kultiverte mennesket, i vid betydning. Det kultiverte mennesket ”vil heller samarbeide *med* enn kommandere *over*” andre mennesker og ”set inn sine krefter i skapande arbeid og i strid for dei saker det trur på”.²⁰⁹ Skolen måtte derfor skape ”ein atmosfære der hensynsfullhet, respekt for sanning og glede ved det som er vakkert, kan gro. Det er innhaldet i skolen som er det viktigaste”.²¹⁰ Skolen måtte derfor, ifølge Sivertsen, støtte opp om alle tiltak for å utvikle samarbeidsånd og fellesskapsinnstilling. Han oppfordret foreldrene til å gå imot karakterjag og annet som kunne skade en positiv innstilling til fellesskapet. Avgjørende var den ånd som rår i skolen.²¹¹ Skolens demokratiske oppdragelse var et ledd i arbeidet for et samfunn preget av en sosialistisk kulturform.

Solidarisk samværs- eller medmenneskekultur

Et kulturprogram til debatt løftet kulturpolitikken opp som det overordnende grepet i Arbeiderpartiets program for å nå målsettingen om ”*det frie fullverdige menneske*”.²¹² Kulturpolitikk som begrep fikk en utvidet betydning – i dobbelt forstand. På den ene siden en utvidelse av hvilke aktiviteter som fikk status som *kulturelle* aktiviteter.

Idrett og virksomhet i lag og organisasjoner ble oppvurdert som kulturelle aktiviteter på lik linje med såkalt borgerlig finkultur. Programmet gikk inn for et utvidet kulturbegrep som omfattet både den borgerlige kulturen og arbeiderbevegelsens kultur. All kulturell aktivitet skulle gjøres mer tilgjengelig og spres ut til folket. Kort sagt: Arbeiderpartiet ville demokratisere kulturen.

På den andre siden knyttes kultur til samværsform. Det overordnede målet for kulturpolitikken var å skape en sosialistisk kulturform, en kulturform som bygde på arbeiderbevegelsens verdier; toleranse, nestekjærlighet og brorskap. Dette siste fikk direkte innflytelse på det som ble sett på som skolens oppgave. Skolen – som en fellesinstitusjon for alle barn – var spesielt godt egnet til å skape grobunn for en sosialistisk kulturform. Skolen ble slik en viktig institusjon for Arbeiderpartiets kulturpolitikk – både for å demokratisere kulturen og for å skape en solidarisk samværs- eller medmenneskekultur.

Sivertsens hovedmålsetting for skolens arbeid var å gi elevene en demokratisk oppdragelse og derigjennom skape en sosialistisk kulturform, eller samværs- og medmenneskekultur. Derfor ble skolen for Sivertsen en arena for sosial læring mer enn en arena for kunnskapstilegnelse. Gjennom samvær og samarbeid i en felles skole for alle, skulle elever med ulik sosial bakgrunn og ulike interesser og anlegg utvikle toleranse og respekt for hverandre og lære å sette pris på annerledeshet. Det var verdifullt i seg selv å være sammen og jobbe i grupper. ”Vår skole er på veg framover til å bli ein skole som engasjerer heile personlegdomen og ikkje berre innlæringsevna for kunnskap”, sa Sivertsen i artikkelen *Utdaning – ein mennesekrett* i 1952.²¹³ Denne målsettingen brakte elevenes personlighetsutvikling i sentrum for skolens arbeid. Skolen skulle i større grad utvikle elevenes iboende egenskaper og i mindre grad dytte kunnskap inn i elevene. Sivertsen fant legitimasjon for den nye skolens vekt på personlighetsutvikling og samvær i ny samfunnsvitenskapelig kunnskap om mennesket. I *Sosialistisk kulturpolitikk* sa Sivertsen dette om forholdet mellom vitenskapen og den sosialistiske kulturform:

Sosialismens kulturform blir i dag underbygd av vitskapen. Kunnskapen om mennesket og det menneskelege samfunnet er større nå enn tidlegare. Psykologane meiner å kunne påvise at ei livsform som bygger på solidaritet og samarbeid, på likeverdighet mellom menneske og på sanningskjarleik, gjev dei beste vilkår for sinnets helse.²¹⁴

Elevenes personlighet skulle først og fremst utvikles gjennom arbeid, samarbeid og aktivitet. Skolens arbeidsmåter ble slik det sentrale element i Sivertsens

hovedmålsetting for skolen, å oppdra elevene til demokrati. Skolens arbeidsmåter skulle støtte opp under en personlighetsutvikling som fremmet en demokratisk samværskultur. Sivertsens tro på arbeidsmåtenes betydning i den demokratiske oppdragelsen førte til en vektlegging av arbeidsmåter framfor kunnskapsinnlæring.

Kunnskapens plass i skolen

Sivertsens sterke betoning av skolen som arena for sosial læring og personlighetsutvikling betydde ikke at han avskrev skolen som kunnskapsinstitusjon, men det innebar en detronisering av den tradisjonelle pedagogikkens vekt på kunnskapsformidling. Sett i forhold til den gamle realskolen ble det mindre rom for ren kunnskapsformidling i den 9-årige skolen. Hva slags kunnskap ville Sivertsens prioritere, og hvilken rolle ble kunnskapen gitt?

Sivertsen tok fra først av til orde for at gammel kunnskap i den moderne skolen måtte vike for ny kunnskap. ”Den veldige voksteren i kulturarven, først og fremst i vitenskaplege granskingsresultat, stiller ei bønnehørlig krav til fornying av store delar av det undervisningsstoffet skolen arbeider med.”²¹⁵ Ny vitenskapelig og teknologisk kunnskap måtte erstatte kunnskap utgått på dato. I det hele la Sivertsen opp til at skolen måtte tilpasse seg det nye samfunnet og det nye samfunnets krav til kunnskap. Det nyttebetonte ble vektlagt. Samfunnskunnskap fremfor historie, engelsk fremfor tysk og ett norsk skriftspråk fremfor to ulike målformer. Samtidig unnlot ikke Sivertsen å peke på skolens ansvar for å formidle og innvie elevene i kulturarven, og holdt frem folkehøyskolen som ideal på dette området. Alle skulle få tilgang til kultur gjennom en felles skole, og bare det beste var godt nok. Sivertsen la ikke spesielt vekt på at det var den norske kulturen elevene skulle møte i skolen, men at den skulle være av god kvalitet. Sivertsens utvidede kulturbegrep rommet både den tradisjonelt sett borgerlige finkulturen og mer folkelige kulturformer.

Sivertsen påpekte at skolen, på grunn av kulturens kumulative karakter, stod overfor en veldig vanskelig oppgave som kunnskapsformidler. Det måtte gjøres et uvalg, men hvem skulle foreta utvalget og etter hvilke prinsipper? På Norsk Lektorlagsmøte i 1956 sa Sivertsen dette:

Det er eit val som vi berre delvis kan overlata til dei unge sjølve. Det er rett nok viktig at elevane i skolen får høve til å velje fag og stoff som interesserar dei, men det kan ikkje vera det einaste utgangspunktet. Dei som er vaksen generasjon til kvar tid, må ta ansvaret med å velje ut av vår kulturarv skolens stoff. Alle som arbeider medvite med desse spørsmåla, vil kjenne spaninga mellom det nære og tilsynelatande mest nyttige på den eine sida, og varige verk i åndskulturen på den andre. I USA toppar spaninga seg i dag i

striden mellom dei som vil byggje sterkast på elevane sitt eige val og på tilpasning til den aktuelle situasjonen på den eine sida og representantane for education by "the hundred great books" på den andre. Dei leiande colleges og universitet i USA arbeider nå intenst med desse problema. Det er eit arbeid som også vi har grunn til å følgje med i.²¹⁶

Dette innlegget forteller oss for det første at Sivertsen mente at en elevsentrert undervisning ikke rokket ved de voksnes ansvar for å velge ut hva som til enhver tid skulle være skolens innhold. For det andre forteller det oss at Sivertsen var bevisst på spenningen mellom, på den ene siden å bestemme skolens innhold ut i fra elevenes egne interesser og hva som tjente samfunnet best til enhver tid, og på den andre siden å bestemme skolens innhold ut fra et gitt kunnskaps- og kulturgrunnlag. Dette skal vi ta med oss til drøftingen om danningens plass i Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske tenkning i del IV.

SIVERTSENS REFORMPOLITISKE STRATEGI

Dette kapitlet handler om Sivertsens reformpolitiske strategi og om hvilken rolle han spilte i reformeringen av utdanningssystemet på 1950- og 60-tallet.

Selve drivkraften i Sivertsens utdanningspolitiske engasjement var de Grundtvigske tanker og ideer han var innforlivet med gjennom sin oppvekst i det norske folkehøyskolemiljøet. Folkehøyskolearven skulle komme til å brenne som en stille flamme i hans sinn, skriver Kjølvs Egeland i hedersskriftet til Sivertsens 70 års dag, og både han, Sirevåg, Nordland og Gjermundsen har pekt på hvordan denne arven kom til å gjennomsyre Sivertsens politiske virksomhet. På samme måte som Sivertsen ville at den offentlige skolen skulle adoptere folkehøyskolens vilje til bevisst å gi elevene en demokratisk oppdragelse og utvikle en forpliktende samfunnsånd, hadde denne arven ifølge Gjermundsen ført til ”en tvingende forpliktelse til samfunnsinnsats” hos Sivertsen selv.²¹⁷ Egeland mente at Sivertsen følte det som sitt ”personlige ansvar å være med på å flytte merkesteiner i verden”.²¹⁸ Enevald Skadsem og Sverre Smeland, Sivertsens nære medarbeidere gjennom flere år, har formulert det slik: ”Kanskje bør ein første peike på hans idealisme, trua på det gode mennesket, som ein nok i høg grad kan føre tilbake til heimen og oppvekstmiljøet, prega som det var av dei Grundtvigske tankar og idéar. Idealismen er ekte til den grad at ein del har meint at slikt finst ikkje. Men utan å forstå og godta dette skjønar ein ikkje drivkrafta bak Helge Sivertsens liv og gjerning.”²¹⁹

Hva var det i folkehøyskoletradisjonen som Sivertsen ville bringe med seg inn i den offentlige skolen? Først og fremst var det engasjementet og viljen til å ta aktivt del i samfunnsutviklingen. Sivertsen mente at folkehøyskolen med sin vekt på å utvikle hele mennesket gjennom et bredt kulturelt engasjement, hadde noe å tilføre den tradisjonelle folkeskolen som han fant heller grå og kjedelig og lite egnet til å skape den samfunnsånd som han var overbevist om at ville føre til et bedre samfunn for alle. I *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole* så vi imidlertid at Sivertsen tok avstand fra den Grundtvigianske folkehøyskolens fokus på individet, og heller vendte seg mot den nyetablerte arbeiderfolkehøyskolen og dens vekt på samfunnet framfor enkeltindividet. Sivertsen fant utløp for folkehøyskolens ideal om

en forpliktende samfunnsånd i arbeiderbevegelsens nye sosialstatlige prosjekt. Han ville gjøre den offentlige skolen til en spydspiss i arbeidet for et mer demokratisk og rettferdig samfunn.

Som student ved Universitetet i Oslo hadde Sivertsen gjort seg bemerket i studentmiljøet. Han var både skoleflink, politisk aktiv og en ener på idrettsbanen. Egeland, som møtte Sivertsen som hjelpelærer og foreleser om Bjørnstjerne Bjørnson, hadde dette å si i anledning Sivertsens 70-års dag: ”Jeg husker levende hvor godt forberedt han var, hvor – litt seigt – systematisk han gikk til verks, hvor nesten irriterende *vellykket* han virket på oss nye utgaver av Daniel Braut. Over alt støtte vi forresten på dette unge Sivertsen-lyset. Han var studentpamp og idrettsstjerne og så ut som Gary Cooper: han måtte det da være noe i veien med! Det verste var kanskje at han virket så grei og liketil, ganske uanfektet av sin mangefargede seiershette. En grannligelig sunn sjel i et sunt legeme, og slikt går virkelig ikke an i Jante.”²²⁰ Uttalelsen skulle tyde på at Sivertsen langt fra var en anonym gjennomsnittsstudent.

Da Einar Gerhardsen etter krigen så seg om etter nye, unge og samfunnsbevisste menn som kunne være med å forme det nye Norge, var Sivertsen utvilsomt en aktuell kandidat. Jens Chr. Hauge, som tidligere nevnt en god studievenn av Sivertsen, møtte Gerhardsen for første gang under frigjøringsdagene og presenterte kort tid etter Sivertsen for Gerhardsen. ”Jeg hadde en instinktiv kjensle av at Einar Gerhardsen og Helge Sivertsen burde treffe hverandre. Tro ikke at jeg først og fremst hadde i tanke at min venn Helge skulle lære statsministeren å kjenne. Det var like meget at min sjef Gerhardsen burde lære Helge å kjenne. Gerhardsen skulle lede gjenreisningen og nyreisningen av landet. Han trengte alle de gode menn og samfunnsbyggere han kunne få.”²²¹ Og Gerhardsen tok straks i bruk Sivertsen. Først som sekretær for Undersøkelseskommissjonen av 1945, og siden som utreder av den skolepolitiske linje. Arthur Gjermundsen har sagt det slik: ”Sivertsen var Gerhardsens personlige valg. Politikken og landet måtte bruke dette naturgitte høvdingemne. (...) Her var et glimrende hode, seig vilje og sterk rygg. Ingen skremmende åndssnobb, men en stillfarende, vennlig beskjedenhet – en staut kar som førte ro og tillit med seg.”²²² Også Eva Nordland har ment at Sivertsen så tydelig hadde eksponert sin evne til å tenke klart og sin vilje til å få noe gjort, at det var naturlig å bruke ham i gjenreisningen av landet: ”*Selvsagt* måtte han tas i bruk.”²²³

Sivertsens rolle

Stillingen som statssekretær ble oppfattet å være en aspirantstilling til politiske toppverv, men Sivertsen ble sittende som statssekretær i hele 9 år. Det førte til at han i enkelte kretser ble omtalt som ”den permanente statssekretær” eller ”den grå eminense”. Hvilken rolle hadde Sivertsen som statssekretær, og hvordan fungerte han i forhold til sine statsråder, først Fostervoll, så Moen og til sist Bergersen? Og hvorfor ble ikke Sivertsen kirke- og undervisningsminister tidligere? Dagbladet antydte imidlertid i et intervju i 1956 at Sivertsen kanskje fikk utrettet vel så mye fra sin posisjon som statssekretær med direkte kanal til landets øverste leder, som han ville gjort som statsråd. ”Og listige menn har tidligere oppnådd større resultater i ly av kardinalkappen enn de ville gjort fra pave stolen.”²²⁴

Kirke- og undervisningsminister Fostervoll ville iverksette den skolepolitikken som Arbeiderpartiet hadde lagt til grunn før krigen. Da han ikke lot seg bevege av de nye skolepolitiske tankene som tvang seg fram etter krigen, måtte han vike som statsråd. Sivertsen, som ble kallet til stillingen som statssekretær nettopp fordi han var eksponent for de nye skolepolitiske tanker, ble sittende i en nøkkelrolle.

Samarbeidet mellom statsråd Moen og statssekretær Sivertsen er av mange blitt beskrevet som ualminnelig godt. Einar Gerhardsen trakk ofte fram Moen og Sivertsen som ”det fineste eksempel jeg kjenner på samarbeid mellom statsråd og statssekretær”, og at de med sin forskjellige bakgrunn, Sivertsen som akademiker og Moen med lang erfaring fra praktisk politisk arbeid, ”utfylte hverandre på en sjelden fin måte”.²²⁵ Jens Chr. Hauge har omtalt tospannet Moen og Sivertsen som ”noe i retning av den ideale politiske ledelse”, og for å understreke forskjellen på dette samarbeidet og samarbeidet mellom Fostervoll og Sivertsen, sa han at Sivertsen var statssekretær *under* Kaare Fostervoll, og statssekretær *for* Lars Moen.²²⁶ Også i dette forholdet var det Sivertsen som stod for det nye tankegods og førte stortingsmeldingen om en ny skoleordning i pennen, men i motsetning til Fostervoll tok Moen til seg og kjempet for de nye skolepolitiske ideene. Torleif Øisang har ment at det var Sivertsen som i praksis var den egentlige statsråden. Sivertsen ”stod klart fram som leder da han var statssekretær og Moen minister. Og vi visste at det var Sivertsen som på mange måter var statsråden. (...) Og det som jeg nesten syntes var litt påfallende, det var ikke måte på – at Sivertsen fremhevet Moen – hvor fremragende han var og hvor stor innsikt han hadde. Vi syntes ikke det var riktig med

den skamrosingen han kom med av Lars Moen. Vi var jo klar over at Sivertsen var en veldig ærgjerrig mann, som ble båret fram av vennskapet med Werna og Einar og familien der.”²²⁷

Da Moen ble syk og måtte gå ut av regjeringen i 1953, midt under arbeidet med St. meld. nr. 9 (1954), ble Norges ambassadør i Stockholm, professor Birger Bergersen, kallet til stillingen som ny kirke- og undervisningsminister. Birger Bergersen var en fargerik og markant personlighet, og Sivertsen måtte finne seg i å spille en langt mindre fremtredende rolle som statssekretær under Bergersen enn under Moen. I 1956 gikk Helge Sivertsen av som statssekretær og ble skoledirektør i Oslo. En kan undre seg over at Sivertsen ga slipp på den innflytelsesrike stillingen som statssekretær til fordel for den litt mindre prestisjefylte jobben som skoledirektør i Oslo. Trivdes han ikke i rollen som statssekretær under Bergersen?

I et privat brev fra Sivertsen til Einar Gerhardsen i januar 1955, da Sivertsen var på en tre måneders lang studiereise i USA, kommer det fram at Sivertsen på dette tidspunktet vurderte å gå av som statssekretær i kirke- og undervisningsdepartementet. Han søkte Gerhardsen om råd i anledning saken.²²⁸ Den akutte årsaken til en eventuell avskjed skulle være Riksrevisjonens anmerkning om økonomiske misligheter i regnskapet til Norsk Film a/s, der Sivertsen var viseformann. Sivertsen mente at saken i Norsk Film ville kunne skade partiet hvis Riksrevisjonen gikk videre med den, og at det da ville være bedre at han tok støyten og gikk av før saken eventuelt kom opp. Men i brevet antydte Sivertsen at han også av andre grunner hadde vurdert om det ville være best om han gikk av som statssekretær. En ting var at han var misfornøyd med sin egen innsats i Norsk Film, men langt viktigere synes det å være at han ikke nådde fram i arbeidet med å bedre studiefinansieringen. Han skriver: ”Dersom du gjev meg det rådet å gå nå, så skriv eg til Birger Bergersen om det. Eg har vore inne på det av andre grunnar og, om ikkje med tanke på å gå akkurat nå. Stipendieordninga kom *ikkje* med i årets budsjett, og det kjenner eg som eit nokså sviande personleg nederlag. Eg gjorde det eg kunne for å overtale regjeringa, men mislyktes. Avgjerda er sakleg urett.”²²⁹ Samme dag som Sivertsen skrev dette brevet til Gerhardsen, fikk han beskjed om at regjeringen Torp hadde gått av, og at Gerhardsen igjen skulle danne ny regjering. Sivertsen skrev umiddelbart enda et brev til Gerhardsen der han opprettholdt sin tvil om hvorvidt han burde gå av som statssekretær eller ikke. I brevet tok Sivertsen til orde for at Bergersen burde fortsette som kirke- og undervisningsminister i den nye regjeringen.

”Spørsmålet om å halde fram eller ikkje halde fram som statssekretær er akutt i og med moglege skifte av undervisningsminister, enda eg kan ikkje sjå at det bør bli skifte der. Tvert i mot. Eg meiner Birger Bergersen bør bli dersom han synest han orkar meir”.²³⁰ Bergersen fortsatte som kirke- og undervisningsminister, og Sivertsen gikk over i stillingen som skoledirektør i Oslo.

Så vidt meg bekjent gikk ikke Riksrevisjonen videre med sine anmerkninger om økonomiske misligheter i Norsk Film, og dette var lite trolig årsaken til at Sivertsen gikk av som statssekretær. Brevene antyder at hovedårsaken til hans avskjed var at han ikke fikk nok gjennomslag for sin politikk i regjeringen. Sivertsen antyder i et av brevene at det også var andre grunner til at han ville trekke seg fra stillingen som statssekretær, men gikk ikke nærmere inn på dette. Birger Bergersen var mye syk på slutten av 1950-tallet og fikk ikke fornyet tillit av Gerhardsen. I 1960 var tiden kommet for Sivertsen som øverste leder for kirke- og undervisningsdepartementet.

Til tross for at Sivertsen hadde den noe tilbaketrukne stillingen som statssekretær i så mange år, er Sivertsen av mange blitt omtalt som den egentlige arkitekten bak hele den omfattende reformeringen av skolen etter krigen, både under Fostervoll, Moen og Bergersen.²³¹ Tønnes Sirevåg har pekt på det faktum at Sivertsen ved flere anledninger fremmet saker som andre kom til å høsten ære for. ”Det var lunene i vårt politiske system som førde til at andre kom til å leggja fram saker og få iverksett vedtak som Helge Sivertsen hadde emna på. (...) Helge Sivertsens kreative rolle i norsk kulturpolitikk og i norsk skolehistorie er likevel i dei fleste av desse sakene blitt rolla som ideolog.”²³² Ifølge Sirevåg var det Sivertsen som gjorde pionerarbeidet i Arbeiderpartiets utforming av et nytt skoleprogram.

”En utpreget lyttende holdning”

Mens det kan herske liten tvil om Sivertsens nøkkelrolle i reformarbeidet, har det vært delte oppfatninger om hans framtoning som utøvende politiker. Han var kjent for sin noe avventende og tilbakeholdne væremåte. I samtale lyttet han gjerne lenge før han i forsiktige ordelag kom med sin oppfatning. Han var alltid godt forberedt, men kunne framstå som litt grå og kjedelig. Likevel reiste han mye rundt og holdt mange taler.

Motstandere av Sivertsen kunne omtale ham som både slu og listig, og beskyldte ham for å ligge og vente på været, for så å svinge kappen med vinden. Enkelte lurte på om ”denne uavlatelig lovende statssekretæren” egentlig hadde noen meninger selv. Dagbladet tegnet i 1956 et lite flatterende portrett av Sivertsen, der det

blant annet ble antydnet at Sivertsens overgang fra Venstre til Arbeiderpartiet var en bevisst strategisk handling for å komme i maktposisjon.²³³ Men også folk som stod på samme skolepolitiske linje som Sivertsen, kunne irritere seg over Sivertsens litt tilbakeholdne og utydelige stil. Trygve Bull, som hadde et langvarig og knirkefritt samarbeid med Sivertsen i arbeidsutvalget til Arbeiderpartiets kulturutvalg, pekte på at Sivertsen ofte kunne være uklar og diffus og at ”det aldri riktig [ble] klart for oss andre hva han i enkeltheter tenkte.”²³⁴ I sine memoarer la ikke Bull skjul på at han opplevde dette som problematisk: ”Her støtte vi allerede i kulturkomitéen på en side ved hans personlighet som vedblir å skape problemer for alle dem som skal samarbeide med ham politisk, men derved også for ham selv.”²³⁵ Andre oppfattet dette personlighetstrekket hos Sivertsen som en genuin evne til å lytte og søke råd hos andre. Eva Nordland har omtalt Sivertsen som en spesielt ”lyttende leder”, en som var så trygg på seg selv og sine standpunkt at han var ”åpen for å gjøre alle mennesker til sine rådgivere”.²³⁶ Skadsem og Smeland tegnet et tilsvarende bilde av Sivertsen. Hans ”evne til å lytte er vel utvikla”, det er en ”aktiv form for lytting” som henger sammen med ”hans prøvende sinn”, sa de. Sivertsen kunne ”virke noko fjern og avmålt” med en gang det kom besøk til ham på kontoret i departementet. Det var ”hans vesen å kjenne seg for”. Men, mente Skadsem og Smeland, ”dei som hadde noko å fare med ville raskt erfare at dei var i dialog”.²³⁷ Sivertsen var lyttende fordi han var åpen og ville høre andres synspunkter før han fremmet sine. Det var ikke et tegn på veikhet og utydelighet. Eller som Jens Chr. Hauge formulerte det i festskriftet til Sivertsens 70 årsdag: ”Helge er lyttende, ikke sjelden intenst lyttende, inntil det kinesiske tålmodige og forstående, nennsom i sin omgang og i sin argumentasjon for ikke å såre noen. Så kommer det omsider: ”Men tror du ikke at ...”.²³⁸ Mer enn å lansere og kaste fram nye ideer, fanget Sivertsen ved sin lyttende holdning opp nye utdanningspolitiske strømninger og signaler og omformet disse til virksom politikk.

Skrittvis endringer

Demokratiske spilleregler var for Sivertsen et ideal, enten det gjaldt hans egen rolle som politiker eller skolens oppdragelse av elevene. Jeg vil hevde at Sivertsen lyttet til andre, fordi han så det som hensiktsmessig i sin strategi for å komme fram til politiske løsninger som hadde oppslutning og som kunne bli til virksom politikk. Utarbeidingen av Arbeiderpartiets nye skolepolitiske linje skjedde gjennom samarbeid og lagarbeid. Arbeiderpartiet satte først ned interne utvalg som la fram forslag til

arbeidsprogram på skolesektoren. Før disse ble vedtatt som endelig program for partiets arbeid, hadde de vært ute til omfattende høring på grasrotplan rundt om i landet. Gjermundsen mente at Sivertsens ”integritet og milde vesen” var ”som skapt til rollen som resultatorientert politisk formidler og megler mellom standpunkter”.²³⁹ Sivertsen ville samle framfor å splitte. ”Solospill og popularitetssøkende politisk kjendiseri lå ham fjernt”, hevdet Gjermundsen.²⁴⁰ Det var viktigere å oppnå resultater enn å høste personlig ære og heder.

I dette lå det også at Sivertsen var utpreget pragmatisk. Han la vekt på at reformeringen av skolen måtte være en kontinuerlig prosess i tett samarbeid med forsøksvirksomheten i skolen. Derfor var det ikke så viktig å komme fram til idealløsningen med en gang, reformeringen kunne skje skrittvis etter hvert som det var politisk oppslutning om ideene. Dette under forutsetning av at reformeringen gikk i riktig retning og var i tråd med de overordnede politiske målsettingene. Mønsteret for denne reformstrategien hadde han fått fra Sverige, der 9-årig enhetsskole prinsipielt ble vedtatt i 1950, men først etter omfattende forsøksvirksomhet ble vedtatt som endelig ordning i Riksdagen i 1962. En tilsvarende strategi ble valgt også for reformeringen av den norske folkeskolen. Forsøksrådet var et genialt grep fra Sivertsens side i så måte. Ny skoleordninger kunne settes i verk umiddelbart uten å måtte vente på tidkrevende lovendringer. Skritt for skritt kunne nye ideer prøves ut i skolen og bane vei for nye og omfattende reformer. Da det ble åpnet opp for en linjedelt felles ungdomsskole i Samordningsnemndas siste innstilling, ble det lagt vekt på at ungdomsskolen skulle være en sammensmelting av realskolen og framhaldsskolen, og at dette innebar en styrkning av framhaldsskolen. Reformeringen skjedde som skrittvis endringer av det bestående.

Vennskapet med Gerhardsen

Sivertsen og Gerhardsen ble raskt nære venner, og det livslange vennskapet inkluderte også ektefelle og barn. Familien Sivertsen var i hele 22 påskeferier gjester på Gerhardsens seterstue nord for Harpefoss. På disse turene stod fellesskapet i høysetet. Alle skulle ut på tur uansett vær og alle måtte gjøre sin del av arbeidet, enten det var oppvask, skismøring eller matlaging. I 1956 dro ekteparet Gerhardsen og Sivertsen på campingtur til Italia.²⁴¹

Politiske samtaler var en naturlig del av dette fellesskapet. De lange turene til fjells innbød til rasting og samtale rundt bålet, og samtalen fortsatte gjerne foran

peisen om kvelden. Det er ikke for ingenting at termen ”noen har snakket sammen” står som en karakteristikk for hvordan en kom fram til politiske løsninger under Gerhardsens regime. Mye av Arbeiderpartiets etterkrigspolitikk ble meislet ut på tur i skog og mark. Det var viktig å kunne snakke fritt om politikk uten at det i første omgang kom offentligheten for øret. Nye tanker og ideer kunne prøves ut i vind og blåst innover i fjellet.²⁴² Det nære vennskapet mellom Gerhardsen og Sivertsen gav Sivertsen en unik anledning til å få innsikt i Gerhardsens politiske tankeverden og politiske strategi. Sivertsen hadde også gjennom dette god anledning til å legge fram sine utdanningspolitiske ideer for statsministeren, og vinne ham for sitt syn før han gikk videre med ideene.²⁴³

Sivertsens nære vennskap med Werna Gerhardsen var ikke mindre viktig for hans rolle på det utdanningspolitiske området. De kom tidlig på bølgelengde utdanningspolitisk, og gjennom henne hadde Sivertsen både en god samtalepartner om skolepolitiske spørsmål, og en effektiv kanal for reell innflytelse på hva som ble virksom politikk.²⁴⁴ Torleif Øisang hevdet i et intervju i 2000 at Sivertsen og Werna Gerhardsen under AUFs skolepolitiske debatt i 1951, stod sammen om å ikke slutte seg til AUFs forslag i alle enkelheter, selv om de gikk med flertallet og stilte seg bak AUFs programfesting av 16 års obligatorisk skolegang. Øisang mente at dette kunne ha noe å gjøre med at både Sivertsen og Werna Gerhardsen ble med i det interne skolepolitiske utvalget som samme år ble nedsatt i Arbeiderpartiet.²⁴⁵ Werna Gerhardsen var også en viktig skolepolitisk kanal som sentralt medlem av Oslo skolestyre.

Enkelte motstandere opplevde Sivertsens nærhet til ekteparet Gerhardsen som smiger og ”spyttslikking”, og mente at Sivertsen holdt seg inne med Gerhardsen og Arbeiderpartiets politikk for å komme i maktposisjon.²⁴⁶ Men er det ikke grunnlag for å hevde at Sivertsen rett og slett passet veldig godt inn i Gerhardsens reformpolitiske strategi? At Helge Sivertsen var Gerhardsens mann? De kom godt overens – både politisk og strategisk – i Sivertsen så kanskje Gerhardsen igjen noen av sine egne lederegenskaper? Denne beskrivelsen som Haakon Lie har gitt av Gerhardsen som strateg kunne like gjerne vært en beskrivelse av Helge Sivertsen: ”Han var ikke den som kastet frem nye tanker og ideer – som formulerte en ny politikk. Men han lyttet og var lydhør – han fanget opp de fineste signaler og visste å svare på dem”.²⁴⁷ Gerhardsen så at Sivertsen var kreativ reformator med evnen til å balansere mellom ulike standpunkt.

Slagstad har hevdet at Sivertsens ”nærhet til statsminister og partiformann – og til Werna Gerhardsen – var viktigere enn de formelle posisjoner han drev sitt verk fra”.²⁴⁸ For Slagstad innebærer ikke dette en forringelse av Sivertsens betydning, det er heller slik at Sivertsen gikk inn som en komponist i ”gruppeverk av komponister”, mesterlig ”dirigert” av Gerhardsen.²⁴⁹

Statsministerkandidat?

Sivertsen var Gerhardsens førstevalg i Arbeiderpartiets ideologiske utredningsarbeid på skole- og kultursektoren på 1950- og 60-tallet, og fikk gjennom det stor innflytelse på utformingen av det norske sosialdemokratiske moderniseringsprosjektet. Gerhardsen berømmet også Sivertsen for å ta ansvar på andre saksområder enn sitt eget. ”Helge Sivertsen var en av dem som hadde overskudd til å interessere seg også for andre departementers saker når han mente å kunne bidra med tanker og meninger. Også i så måte var han et verdifullt medlem av regjeringen.”²⁵⁰

Slagstad har lagt stor vekt på det gode forholdet som utviklet seg mellom Sivertsen og Gerhardsen. ”Gerhardsen og Sivertsen fant hinannen, og Sivertsen ble etter hvert Gerhardsens mann fremfor noen,” skriver Slagstad i *Nasjonale strategier*.²⁵¹ Antyder Slagstad her at Gerhardsen hadde sett for seg Sivertsen som sin etterfølger som statsminister? Slagstad hevder i samme bok ”at Gerhardsen hadde vanskelig for å forsone seg med Bratteli som sin etterfølger”, og begrunner dette delvis med at Bratteli ”var blitt mer teknokratisk enn teknokratene selv”.²⁵² Ville Gerhardsen heller ha en fintfølende ”dirigent som hadde et spesielt øre for hva folk helst ville ha og maktet å forlike det med sektorspesialistenes forestillinger om hvordan folk burde ha det”?²⁵³ En som mer liknet ham selv? En som Sivertsen? I et intervju Finn Stoveland gjorde med Sivertsen i forbindelse med Sivertsens 70 års dag, skrev Stoveland om Sivertsen at det ”var kjent at Sivertsen av mange ble sett på som Einar Gerhardsens kronprins”.²⁵⁴

Merle Sivertsen har i samtale bekreftet at det i en periode var snakk om at Sivertsen skulle stille til valg til Stortinget for Oslo, med tanke på å gå videre i det politiske systemet, men at han på en eller annen måte ble utmanøvrert. Hun antydte at Trygve Bratteli muligens hadde en finger med i dette spillet, men at Sivertsens legning tilsa at han ”ville velges, ikke sloss”.²⁵⁵ Ifølge Merle Sivertsen tilhørte ikke Sivertsen den seirende Amerika-fløyen i Arbeiderpartiet, noe Bratteli så absolutt

gjorde. Hun mente også at utmanøvreringen kunne ha noe med at hennes nå avdøde mann var beskjeden og lite strategisk på egne vegne.

Sterk politisk styring

Jeg har så langt tegnet et bilde av Sivertsen som en nøkkelperson og selve strategen bak utformingen av Arbeiderpartiets skolepolitiske linje etter krigen. I *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole* la Sivertsen stor vekt på skolens nøkkelposisjon i arbeidet for et mer demokratisk samfunn, og at prinsippene i skolens oppdragelsesprogram derfor måtte være et *politisk* ansvar. ”Både skolefolks røynsle og vitskapleg gransking vil ha sitt å seia ved utforminga av programmet”, mente Sivertsen, men slo fast at ”avgjerda i prinsipielle spørsmål er og må likevel vera politisk.”²⁵⁶ Med det var ansvarsfordelingen i reformeringen av skolen klar, skolefolkets egne erfaringer og vitenskapelig kunnskap var viktig i utformingen av skolepolitikken, men likevel underordnet et politisk ansvar. Dette var i tråd med tidsånden og troen på at fellesskapet og demokratiet best ble ivaretatt gjennom sterk politisk styring. På hvilken måte ble den politiske styringen av reformarbeidet på det utdanningspolitiske området ivaretatt?

Reformarbeidet startet internt i Arbeiderpartiet. Arbeiderpartiet hadde forpliktet seg på Fellesprogrammets samordningslinje og Samordningsnemndas mandat om å sette i verk allerede vedtatte lover. Dette rimte dårlig med synspunktene til de unge dynamiske menn som med full tyngde kom inn i Arbeiderpartiet etter krigen. Flere av disse var engasjert i den skolepolitiske debatten i miljøet rundt Sosialistisk skolelag og Arbeidernes ungdomsfylking, og var godt kjent med at andre lands skoleordninger var i støpeskjeen. Werna Gerhardsen var aktivt med i dette miljøet og hadde nok et og annet å si til sin mann om å iverksette skolelover som ikke var tilpasset det moderne samfunnet som det nye Arbeiderpartiet ønsket å bygge. Helge Sivertsen ble på bakgrunn av dette kallet til stillingen som statssekretær og ble etter hvert den mest sentrale skikkelsen i utformingen av Arbeiderpartiets nye skolepolitiske linje gjennom sine oppdrag både som leder av Arbeiderpartiets skolepolitiske utvalg i 1951 og Arbeiderpartiets kulturutvalg i 1953. Da *Langtidsprogram for skolen* ble vedtatt på Arbeiderpartiets landsmøte i 1953, var kampen for en ny skoleordning vunnet innad i partiet. Opposisjonen var feid tilside.

Etter at de interne utredningene var blitt behandlet og hadde sluppet gjennom i partiapparatet, ble prinsippene for en ny skolepolitisk linje lagt fram for Stortinget i

St. meld. nr. 9 (1954) *Om tiltak til styrking av skoleverket*. Da Stortinget i januar 1954 gav sin tilslutning til meldingen, var grunnlaget for en strukturell reformering av skoleverket lagt, og Stortinget hadde samtidig åpnet opp for at det kunne settes i gang forsøk med ulike skoleordninger etter mønster fra Sverige. Som kjent ble den vide fullmaktsloven *Lov om forsøk i skolen* og opprettelsen av *Forsøksrådet* en realitet samme år.

Den reformteknokratiske ekspertise

Kirke- og undervisningsdepartementet brøt dermed den sedvanlige saksgangen, der departementet satte ned en bredt sammensatt skolekommisjon med oppgave å utrede saken, legge fram forslag til ny skoleordning og eventuelt utarbeide forslag til nødvendige lovendringer. I stedet fikk Forsøksrådet under departementets ledelse en fremtredende rolle som utreder og rådgiver i reformarbeidet. I tillegg satte departementet ned en rekke mindre, sakkyndige råd og utvalg til å utrede spesielle problem. Slagstad har omtalt denne reformstrategien som en ”avpolitisering” av skolepolitikken ”under sterk politisk kontroll”.²⁵⁷ Departementet beholdt den politiske styringen med reformarbeidet, men trakk reformarbeidet vekk fra den allmenne politiske debatten og overlot det til spesielt sakkyndige på området. På Arbeiderpartiets landsmøte i 1956 sa Sivertsen dette om forholdet mellom politikk og vitenskap i reformarbeidet: ”Skolereform er anvendt vitenskap på psykologiens og pedagogikkens område og på sosiologiens og økonomiens. Men først og fremst er det arbeid i kommunestyre, storting og regjering og i undervisningsrom og skole i heile landet.”²⁵⁸

Departementets framgangsmåte vakte sterke reaksjoner i opinionen. Ved å legge store deler av reformarbeidet i hendene på Forsøksrådet, ble departementet kritisert for å innføre en ny skoleordning ”i dølgsmål”. Under Odelstingets behandling av framlegg til ny folkeskolelov i 1959, målbar Per Lønning kritikken slik: ”I en tid da vi trenger å samle all den kapasitet og all den erfaring som vi finner innen vår skole i felles innsats for videre utbygging av vårt skoleverk, har proposisjonen splittet ved å skape inntrykk at det er noen ganske få som bestemmer retningen i fremtidens skoleutvikling, og at de mange mest mulig skal holdes utenfor.”²⁵⁹ Birger Bergersen uttrykte i debatten forbauselse over dette og mente at loven var forberedt på sedvanlig måte:

[D]et blir satt ned sakkyndige komiteer og sakkyndige utvalg for å få spesielle problemer utredet av de spesielt sakkyndige. Enkeltmannsutredninger og utredninger av særlig tilkalt sakkyndige blir brukt meget. Det koordinerende sluttarbeid blir alltid utført av departementet på nøyaktig samme måte, enten det er en enkelt komité eller en rekke komiteer og utvalg som har utført det første grunnleggende arbeid. Det er en direkte følge av at det er Regjeringen som har ansvaret for proposisjonene. Nettopp slik er denne lov forberedt.²⁶⁰

Bergersen viste til at flere av de tidligere skolekommisjonene hadde brukt både 15 og 20 år på sine utredninger. ”I vår tid”, sa Bergersen, ”tar det altfor lang tid å forberede en skolelov ved en stor skolekommisjon”.²⁶¹ Dessuten mente Bergersen at ”den 9-årige enhetsskolens innerste vesen er å peke ut over seg selv”.²⁶² Skolen må ha såpass frihet at den gjennom ”få sterke støtteorganer ... av egen kraft suksessivt kan nyttiggjøre seg sine egne erfaringer, tilpasse seg den pedagogiske vitenskaps resultater til enhver tid og utvikle seg i takt med den samfunnsutvikling som virkelig finner sted.”²⁶³ Bergersen ville at skolen skulle være gjenstand for kontinuerlig reformering, det vil si at skolen i seg selv skulle være ”en fremadskridende skolereform”.²⁶⁴

Opposisjonen opprettholdt sin kritikk om hemmelighetskremmeri i reformeringsarbeidet også under Stortingets behandlingen av de første meldingene om Forsøksvirksomheten i skoleverket, St. meld. nr. 75 (1959-60) og St. meld. nr. 14 (1958-59). Lønning var fortsatt den fremste målbæreren av denne kritikken. ”Imidlertid er det grunn til å beklage at det hemmelighetskremmeri som ble så sterkt kritisert i forbindelse med folkeskoleloven, i hvert fall delvis har fortsatt, og ganske særlig, må man si, i forbindelse med den nye læreplan. Lærerikt er det å sammenligne denne med den danske kollega, som kom ut i fjor, og som orienterer ganske inngående om sin tilblivelse, og bl.a. oppgir navnene på de medarbeidere som har vært ansvarlige for de ulike avsnitt.”²⁶⁵ Lønning reiste tvil om forsøksvirksomheten i skolen virkelig var en reell forsøksvirksomhet, eller om ”noe seiler under navn av forsøk, mens det i virkeligheten er noe helt annet – nemlig innføring i stor målestokk av en nyordning, født og utklekket ved diverse skrivebord – nærmere bestemt: ved et fåtall temmelig ensfabrikerte skrivebord.”²⁶⁶ Sivertsen unnlot å svare direkte på denne kritikken, men orienterte om den arbeidsform en hadde valgt i reformarbeidet, og Forsøksrådets rolle i dette:

Ved den arbeidsform ein på denne måten har, blir utforming av skolereform eit samspel mellom faglege ekspertar, departement og Storting, og som regel vil også organisasjonar og institusjonar kome inn med sine synspunkt gjennom fråsegner om viktige saker i samanhengen. Kyrkje- og undervisningsdepartementet er nå bygt opp med ei rad rådgjevande organ, og etter det den administrasjonsskipnaden som Stortinget nyleg har

godkjent, vil talet på faglege råd også bli utvida. I morgon skal Odelstinget ta stilling til skipnaden med eit lærerutdanningsråd, og det er alt gjeve løyving til eit eige folkeskoleråd.²⁶⁷

Etter ytterligere kritikk og forespørsel om Forskningsrådets rolle og fullmakt i reformarbeidet, sa Sivertsen: "Forskningsrådet har fullmakt og plikt til å gje tilråding om ordningane i dei kommunane som innfører 9-årig skole. Det er departementet som tek avgjerd i samsvar med lova om folkeskolen og om forsøk i skolen."²⁶⁸ I debatten vedgikk Sivertsen, så langt jeg kan se, at departementet i arbeidet med 9-årig skole valgte en annen arbeidsform enn tidligere. I stedet for å gå veien om et langvarig komitéarbeid med bred politisk sammensetning, tok departement og Storting beslutninger på bakgrunn av råd og uttalelser fra den faglige ekspertise. Reformarbeidet ble flyttet fra den åpne politiske debatt til et teknokratisk system av sakkyndige råd legitimert gjennom tillit til sikker vitenskapelig kunnskap. For Sivertsen innebar dette imidlertid ikke en mindre demokratisk framgangsmåte. Ekspertkunnskapen var for ham et objektivt og sikkert utgangspunkt for reformering.

Det er imidlertid verdt å merke seg at det også innad i Arbeiderpartiet ble reist kritikk mot en dreining av tyngdepunktet i beslutningsprosessen, bort fra det gode lekmansskjønn og over til et ekspertvelde. Trygve Bull advarte, på underfundig vis, mot denne tendensen. Til tross for at han lot seg imponere av de unge sakkyndige menn, så han klart faren for at de kunne gå ut over sitt rådgivende mandat:

Jeg tror en har rett til å si at vi på en rekke felter her i landet er i ferd med å få en ny embets- og tjenestemannstype; de fleste av dem det gjelder, hører også til en forholdsvis ung generasjon, eller i alle fall hva man kaller menn i sine beste år.

Det er på mange måter en lykke at vår offentlige forvaltning – og jeg tenker ikke her utelukkende på de grener av forvaltningen vi har å gjøre med i forbindelse med denne sak – disponerer over så mange dyktige, energiske og målbevisste menn, menn som er villige til å stille sin kunnskap, sin arbeidsevne – ved dag og ved natt – og sin viljestyrke til rådighet. De menn jeg tenker på, representerer i vårt land – enten det dreier seg om pedagoger og psykologer som på dette området, eller det dreier seg om sosialøkonomer, "statsvitere" eller bedriftsøkonomer på andre felt – førstegrøden av en omdannelsesprosess som i større samfunn er kommet så langt at man har kunnet snakke om en revolusjon, nærmere bestemt direktørens revolusjon – "the managerial revolution". Det dreier seg om en type som i mangt skiller seg fra vår gamle embetsstand. Den har lite av dennes byråkratiske omstendelighet og korrekte fjernhet. Den er til gjengjeld i høyeste grad livsnær, aktiv, initiativrik, pågående. Den er pliktoppfyllende, ikke av noen dydsbetont offertrang, men av appetitt på oppgavene, og den er full av indre sikkerhet både når det gjelder å erkjenne målene og forstå midlene. Den har utpreget sans for "effektivitet" også når det gjelder forholdet mellom mennesker, og den legger i denne forbindelse stor vekt på å gjøre sine medmennesker "tilpasningsdyktige".

Jeg gjentar at det har vært en lykke for det arbeid vi beskjefter oss med, at vi har hatt menn som aldri har spart seg, og som aldri har hatt lyst til å spare seg. Men jeg vil gjerne

personlig få lov til å tilføye – skjønt det er ikke uten en viss sammenheng med enkelte av de bemerkninger komiteen har funnet seg beføyet til å gjøre – at denne nye aktive, målbevisste type kan komme til å by på noe av et problem. Hvis direktørens revolusjon ikke også skal ende med denne revolusjons fulle seier, altså med et ekspertvelde istedenfor det herredømme for det gode lekmannsskjønn og det sunne folkelige omdømme som er selve demokratets vesen, ja da er det nødvendig både for den lovgivende makt og for den del av den utøvende makt som står til ansvar for lovgivende makt, å holde ekspertene innenfor bestemt opptrukne grenser.²⁶⁹

Bull viste i sitt innlegg til uttalelser fra forsøkslederen som tydet på at Forsøksrådet kunne stå i fare for utøve mer makt enn det de i utgangspunktet var tiltenkt. Han var imidlertid overbevist om at kirke- og undervisningsdepartementet under ledelse av Helge Sivertsen vil passe på at ekspertene ikke gikk ut over sitt myndighetsområde.

Under departementets ledelse ble altså sakkyndige råd trukket inn i reformarbeidet, og av disse hadde Forsøksrådet en sentral posisjon. Men også annen ekspertise ble trukket inn i reformarbeidet, og da i første rekke den pedagogisk vitenskapelige ekspertise ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Instituttets styrer, Johs. Sandven, utarbeidet etter departementets forespørsel tester som kunne måle elevenes modenhetsnivå.

Den pedagogisk-vitenskapelige ekspertise

Denne reformstrategien finner i alle fall delvis sin forklaring i arbeiderpartistatens tro på vitenskapelig kunnskap som grunnlag også for politiske beslutninger. I *Nasjonale strategier* holdt Slagstad fram sosialøkonomi og pedagogikk som arbeiderpartistatens fremste styringsvitenskaper. Politiske beslutninger på det samfunnsøkonomiske området ble fattet og retningslinjer utarbeidet på grunnlag av vitenskapsbasert sosialøkonomisk kunnskap. Jeg har tidligere pekt på at Sivertsens kamp for å få aksept for å se på utdanning som samfunnsmessig investering, nettopp må ses i lys av samfunnsøkonomiens sterke stilling. En aksept for å se utdanning som en samfunnsøkonomisk faktor ville legitimere større bevilgninger til skole og utdanning. På det utdanningspolitiske området ble pedagogisk-psykologisk kunnskap et av arbeiderpartistatens viktigste styringsmidler.

Mens Sivertsen altså holdt fast ved at prinsippene for skolens virksomhet var et politisk ansvar, hevdet han allerede i *Demokratisk oppseding i norsk skole* at "[det] trengst vitskapleg gransking for å finne den pedagogiske *form* som vil gi best resultat".²⁷⁰ Det var framveksten av den nye naturvitenskapelige amerikanskorienterte pedagogikken Sivertsen hadde i tankene. Den ble sett på som et særdeles nyttig instrument i arbeidet for å utvikle en moderne skole tilpasset det moderne samfunnets

behov. Den naturvitenskapelige pedagogiske forskningen gav løfter om sikker kunnskap om den menneskelige utvikling, og slik et sikkert grunnlag for utforming av elevtilpassede opplæringsprogram.

Det var en utbredt oppfatning at det var et stort sprik i elevenes evner, anlegg og interesser innenfor et årskull, og at en samling av alle elever i en felles 9-årig skole ville by på visse differensieringsproblemer. En hadde for det første store forventninger til at en på basis av den nye kunnskapen kunne utvikle undervisningsmetoder som var tilpasset elevenes ulike forutsetninger. For det andre så en de nye pedagogisk-psykologiske testene som på vitenskapelig grunnlag kunne skille de elevene som hadde evner og anlegg enten for praktiske eller teoretiske studier, som et tjenlig verktøy for en organisatorisk differensiering av elevene i ulike linjevalg på ungdomstrinnet. Da en på begynnelsen av 1970-tallet forlot organisatorisk differensiering som prinsipp og gikk over til pedagogisk differensiering av elevene innenfor klassens rammer, så en det som svært viktig å ha kunnskaper om elevenes psykologiske utvikling som grunnlag for å utforme undervisningsopplegg som fanget opp variasjonen i hele kullet.

Sivertsens tiltro til vitenskapens og sakkyndighetens objektivitet var så stor at han hadde minimale betenkeligheter med å erstatte de bredt sammensatte kommisjonene med den pedagogiskfaglige sakkyndighet. Under sterk politisk ledelse ble deler av skolens reformarbeid lagt i hendene på de pedagogisk sakkyndige, først og fremst den reformteknokratiske ekspertisen i Forsøksrådet, men også i hendene på den vitenskapelige ekspertisen ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Forsøksrådet fikk i oppgave å lede forsøksvirksomhet, innhente forskningsbasert vitenskapelig kunnskap, rapportere til departement og storting, og med dette som bakgrunn foreslå utdanningspolitiske tiltak.

På Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo ble den nye amerikanskinspirerte vitenskapelige pedagogikken og dens vekt på testpsykologi etter hvert den dominerende, og fikk sin endelige seier da Johs. Sandven ble utnevnt som professor i pedagogikk og ble bestyrer av instituttet i 1950, etter Helga Eng.²⁷¹ Rune Slagstad kobler den amerikanskorienterte progressive pedagogikkens seier i det pedagogiske fagmiljøet til dens sentrale ideologiske betydning i arbeiderpartistaten.²⁷² Arbeiderpartiet så tidlig at den nye vitenskapelige pedagogikken både kunne legitimere og gi retning til moderniseringen av skoleverket.

Sivertsen så ikke bare på vitenskapen som et tjenlig instrument i reformeringen av utdanningssystemet, han opphøyte vitenskapen som et ideal for menneskelig handling og væremåte. ”Vitskapsmannen kan ikkje fara med fusk, slurv eller usanning i arbeidet. Det einaste mål han har, er å finne sanninga, og mål og middel må falle saman.”²⁷³ De samme krav stilte Sivertsen til akademikere som deltok i den offentlige debatt. ”[N]år folk med embetseksamen uttaler seg offentlig, må det som sies være helt korrekt og bygge på kritisk vurderte opplysninger; det må være som en signert sjekk med full dekning”.²⁷⁴

Da Sivertsen ble kirke- og undervisningsminister satte han igjen ned bredt sammensatte offentlige skolekommisjoner, først Gjelsvikutvalget i 1962, så Folkeskolekomiteen i 1963, i 1965 Skolekomiteen med Reiulf Steen som formann og samme år Ottosen-komiteen, og da hadde det ikke vært nedsatt noe bredt skolepolitisk utvalg siden Samordningsnemnda ble oppnevnt i 1947. En kan spørre seg hvorfor. Tok Sivertsen kritikken om at skolen på 1950-tallet ble reformert ”i dølgsmål” til etterretning? Eller var det slik at retningslinjene for det videre reformarbeid nå var lagt og den videre utforming kunne overlates til et mer bredt sammensatt politisk utvalg? Eller hadde optimismen rundt vitenskapens evne til finne gode løsninger avtatt og mer myndighet blitt ført over til det politiske system?

Skolens egne folk

Når det gjelder lærerne og deres interesseorganisasjoners forhold til reformarbeidet, er det grunnlag for å skille mellom lærere med lærerskoleutdanning og lektorer med universitetsutdanning. Lærerne var langt mer positive til en felles 9-årig grunnskole enn lektorene. Gro Hagemann har hevdet at lærerne og Norsk Lærerlag var gode medspillere i reformprosessen, fordi den nye ungdomsskolen bød seg frem som et nytt og attraktivt arbeidsmarked for lærerne. Pedagoger som jobbet i ungdomsskolen fikk samme status og lønn, enten de hadde universitetsutdannelse eller hadde gått veien om lærerskole og tilleggsutdanning.²⁷⁵ Norsk Lektorlag likte dette dårlig. De mente at de som universitetsutdannede fortjente både høyere status og lønn. Sivertsen argumenterte for at ungdomsskolen først og fremst ville bli en *pedagogisk* utfordring og at de med lærerskoleutdanning var bedre rustet enn de universitetsutdannede til å ta denne utfordringen.

Slagstad kritiserte Sivertsen og kirke- og undervisningsdepartementet for å avpolitiserer skolepolitikken gjennom å legge deler av reformarbeidet i hendene på de

sakkyndige. Hva med skolens egne folk, fikk de være med i reformprosessen? Telhaug har pekt på at skolefolket for det første var godt representert i Arbeiderpartiets interne utredningsarbeid, og at de etter hvert utgjorde en betydelig del av det kommunale byråkrati som vokste fram i skolesektoren. Dessuten at lærerne var den viktigste høringsinstansen for forsøksvirksomheten ute i skolene.²⁷⁶

Men det var ikke tilfeldig hvem som fikk være med å formulere de utdanningspolitiske målene i de ulike råd og utvalg, og hvem som gjennom et voksende skolebyråkrati fikk i oppgave å implementere reformene i skolen. Sivertsen visste å posisjonere "sine" folk. Dette var hos Sivertsen en effektiv strategi for å få omgjort sine ideer til virksom politikk.

Sivertsen sørget for at mange av dem som han hadde møtt i det skolepolitiske miljøet rundt Sosialistisk skolelag og Arbeidernes ungdomsfylking etter krigen, etter hvert kom i stillinger med stor innflytelse på den konkrete skolepolitikken. Både Arthur Gjermundsen og Torleif Øisang gikk rett fra lærerstillinger til stilling som henholdsvis skoledirektør og skolesjef, etter forslag fra Sivertsen. Skoledirektørene skulle lede forsøksarbeidet med 9-årig skole på regionalt nivå, og Sivertsen var særdeles omhyggelig med å finne fram til de rette personene. Gjermundsen ble hentet til stillingen som skoledirektør i Finmark i 1956 uten engang å ha søkt stillingen. Sivertsen lokket med et uferdig skolestell som skrek etter reformering, og gode tilskuddsordninger for forsøk med 9-årig skole.²⁷⁷ Øisang gikk rett fra lærerstilling i Ski til stilling som skolesjef i Ski, etter at Sivertsen hadde anbefalt ham på forespørsel fra Ski kommune.²⁷⁸

Tønnes Sirevåg ble via Sivertsen kallet til den viktige stillingen som leder for det nyetablerte Forsøksrådet i 1954. Sirevåg var Bergersens mann, men det var Sivertsen som fremmet Sirevågs kandidatur for Bergersen.²⁷⁹ Sivertsen og Sirevåg hadde studert sammen ved Universitetet i Oslo på 1930-tallet, de hadde begge hovedfag i historie og de var begge aktive i studentpolitikken. Sivertsen hadde etter krigen holdt Sirevåg orientert om planene om en 9-årig grunntidning. Sirevåg, som var gymnaslektor, aktiv kommunepolitiker og medlem av departementets sakkyndige råd for den høyere skolen, Undervisningsrådet, hadde signalisert til Sivertsen at han gjerne ville være med i reformarbeidet. Sivertsen så seg tjent med Sirevåg i stillingen som forsøksleder. Andre betrodde menn og gjengangere i råd og utvalg, var Hjalmar Seim og Hans Østvold. Seim var leder av Forsøksrådet både på 1960- og 1970-tallet

og var med i Gjelsvikutvalget, Folkeskolekomitéen og Steen-komiteén. Østvold var konsulent i Forsøksrådet og sekretær både i Folkeskolekomitéen og Steen-komiteén.

Sivertsen plasserte i 1961 sin nære venn Eva Nordland som formann for Lærerutdanningsrådet. Som ung og skolepolitisk interessert pedagogikkstudent hadde Nordland i 1947 troppet opp på statssekretær Sivertsens kontor og ytret ønske om å diskutere skolens formålsparagraf.²⁸⁰ Etter eget sigende var Nordland en hyppig gjest på statssekretærens kontor, og det utviklet seg etter hvert til et nært vennskap og et tett skolepolitisk samarbeid. Da Lærerrådet i 1961 ble nedlagt til fordel for et departementalt oppnevnt Lærerutdanningsråd med oppgave å føre tilsyn med lærerutdanningen, pekte Sivertsen ut Nordland som formann. Sivertsens vennskap med Nordland gav ham innflytelse på rådets arbeid. Nordland på sin side oppfattet seg selv som en av Sivertsens nære rådgivere. Nordland har fortalt at statsråd Sivertsen ofte henvendte seg direkte henne for råd, framfor å rådføre seg med sin egen ekspedisjonssjef i kirke- og undervisningsdepartementet, Tønnes Sirevåg. Dette bekreftes av Sirevåg, når han i et intervju sier: ”Eg lika ikkje at statsråd Helge Sivertsen gjekk direkte til leiaren for eit av dei faglege råda med saker utan først å komme til meg.”²⁸¹ Nordland følte at hun gjennom Sivertsen hadde reell politisk innflytelse. Hun kunne ta opp saker med Sivertsen og slik påvirke hva han la fram av synspunkt overfor Gerhardsen og andre i regjeringsposisjon. Dette gjaldt ikke bare skolepolitiske spørsmål, men også i arbeidet for fred, som Nordland og Sivertsen senere engasjerte seg så sterkt i.

Også i andre viktige stillinger la Sivertsen ned et stort arbeid for finne fram til rett person. Både Sivertsens familie og Eva Nordland forteller om det grundige forarbeidet Sivertsen la for dagen da han utnevnte Monrad Norderval til ny biskop. Han leste alt det de ulike kandidatene hadde skrevet for å danne seg et bilde av hva de mente om sentrale saker. Det var viktig for Siverten å finne fram til den kandidaten som delte hans eget syn på kristendommen, det vil si en som var like åpen og tolerant som han selv overfor andre synspunkt.²⁸²

Sivertsen som strateg

Kort oppsummert kan en si at Sivertsen, til tross for sin noe tilbakeholdne og beskjedne stil, hadde en stø hånd på rattet i reformeringen av utdanningssystemet på 1950- og 60-tallet. Gjennom et langvarig utredningsarbeid som startet internt i Arbeiderpartiet, ble de nye utdanningspolitiske målene skritt for skritt meislet ut.

Under en sterk politisk ledelse ble deler av reformarbeidet overlatt den fremvoksende teknokratiske ekspertise i Forsøksrådet og den pedagogisk-vitenskapelige ekspertise ved Pedagogisk forskningsinstitutt, og i siste instans et voksende skolebyråkrati. Vitenskapelig kunnskap og forsøksvirksomhet var nyttige redskap i en sterkt politisk styrt reformprosess.

Som strateg var Sivertsen utpreget pragmatisk på den måten at han gikk skrittvis frem i reformeringen av utdanningssystemet. Han gjorde det som det til enhver tid var politisk oppslutning om og mulig å omsette i praktisk politikk. I dette siste var han utålmodig. ”Eg vil gjere noko!”, var et typisk Sivertsen-uttrykk. For Sivertsen var det dette som var det sentrale, å få omsatt utdanningspolitiske ideer til virksom politikk. I debattene på Stortinget kunne Sivertsen bli merkbart utålmodig og irritert hvis debattantene tok opp igjen spørsmål det allerede forelå vedtak om. Sivertsen ville videre, ta de neste skritt. I Sivertsens pragmatiske holdning til reformarbeidet lå også en ide om at skolen som en institusjon i samfunnet måtte være gjenstand for kontinuerlig reformering, og at målene derfor måtte være av en slik art at de bygget oppunder en videre utvikling av samfunnet – åpne og gjenstand for politisk debatt.

III

GUDMUND HERNES' PROSJEKT

KUNNSKAP OG ENKELTINDIVIDETS VILJE

HERNES' INNTREDEN

Gudmund Hernes meldte seg på i den norske utdanningspolitiske debatten, da han den siste dagen i desember i 1986 skrev kronikken *Kan man ha ambisjoner i Norge?* i Dagbladet.¹ Nettopp hjemvendt etter et halvt års forskningsopphold ved Harvard University i USA, kritiserte han det norske universitetet for å være middelmådig. Hernes viste til at Harvard, som i utgangspunktet hadde vært et lite og uanselig college, nå framstod som et av de fremste universitet i verden. Mens de ledende europeiske universitet tidligere hadde tjent som modell for utbyggingen av Harvard, var nå Harvard University modell for andre universitet. ”Hva kunne vi lære om vi snudde kikkerten [mot Harvard]?”, spurte Hernes. Kronikkens hovedbudskap var at kvaliteten på det som ble produsert ved de norske universitetene var for dårlig og at ambisjonsnivået var for lavt, både hos professorene og studentene, og ikke minst hos rektor Inge Lønning ved Universitetet i Oslo. Hernes savnet i det norske samfunnet, en vilje til og ambisjon om å ”mobilisere det ypperste i seg selv”. Han viste til en uttalelse av daværende president ved Harvard, Derek Bok: ”Av alle våre nasjonale ressurser, vil trenet forstand og evne til innovasjon bli de mest avgjørende.” Den viktigste lærdommen fra Harvard var, i følge Hernes, å stille høye og klare mål, og ”hamre dem ut i skikkelige oppgaver”. Hovedmålsettingen var å ”dyktiggjøre seg på måter som kommer alle til gode, og arbeide på måter som hever kvaliteten på andres arbeid”. Undervisningen skulle ”utvikle etisk bevissthet” hos studentene og ”et ansvar for utformingen av samfunnet, altså ’public spirit’”. En slik målsetting krevde reformering og ny organisering av universitetet, hevdet Hernes. Hernes’ kronikk avfødte en universitetsdebatt i avisspaltene. Både Vilhelm Aubert, Bernt Hagtvedt, Gunnar Skirbekk – og Inge Lønning – svarte på kronikken. Spesielt Lønning’s svar gikk Hernes i rette med. Hernes beskyldte Lønning for gjennom sin blendende retorikk å føre debatten bort fra universitetet som tema. Da Hernes avsluttet debatten i mai 1987, i dobbeltkronikken *Farvel universitetsdebatt*, holdt han fast på sin kritikk av universitetet: ”Dagens opplegg veies og finnes for lett. Fremtidens behov krever organisatorisk og faglig fornyelse.”²

Noen måneder etter ble Hernes satt til å lede Universitets- og høyskoleutvalget, oppnevnt ved kongelig resolusjon 22. juli 1987. Utvalget fikk i oppgave å ”vurdere mål, organisering og prioritering når det gjelder høyere utdanning og forskning mot år 2000-2010”, og avgav sin innstilling i september 1988, NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*.³ Under arbeidet med utredningen kom Hernes nok en gang med en oppsiktsvekkende og provoserende artikkel, *Dessert med bakrus-fare*, denne gangen i Aftenposten.⁴ Han hevdet at befolkningsnedgangen førte til at ungdommen lett fikk arbeid med kort utdanning og liten innsats, og at vi var i ferd med å få en dessertgenerasjon som hadde underinvestert i seg selv. ”Den lette start vil gi den tunge byrde”, skrev Hernes, og videre: ”Norsk kunnskapsindustri vil ikke få nok kunnskap.” Hernes kritiserte skolen for ikke å gi elevene et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag, og for å gi dem dårlige arbeidsvaner. Kritikken rettet seg mot utdanningssystemet som helhet. Han ville ha mer trening, mer struktur, mer standardisering, mer arbeidsdisiplin, mer faglig konsentrasjon, mer krav til innsats fra elevene og mer krav til engasjement fra foreldrene.

Så, i november 1990, ble Hernes kallet til stillingen som kirke-, utdannings- og forskningsminister i Gro Harlem Brundtlands tredje regjering. Han forlot sitt engasjement som gjesteprofessor ved Harvard University og tiltrådte stillingen umiddelbart. Han satte straks i gang med å reformere universitets- og høyskolesystemet i tråd med de retningslinjene som var nedfelt i NOU-utredningen *Med viten og vilje*. Men det ble snart klart at Hernes hadde til hensikt å reformere *hele* utdanningssystemet, fra topp til bunn. Dette ble første gang gjort kjent på Lærerlagets årsmøte i Loen 14. oktober 1991, der han la fram planene om en omfattende og samlet reformering av hele skolesektoren. Han omtalte de planlagte reformene som *90-tallsreformene* og presenterte dem som tre reformer under ett, en strukturreform, en innholdsreform og en personalreform. Det planlagte reformeringsarbeidet ble sagt å være et ledd i en videre utvikling av velferdsstaten.⁵ Hernes gikk av som kirke-, utdannings- og forskningsminister i 1995, da han ble kallet til stillingen som helseminister, fremdeles under Gro Harlem Brundtland som statsminister. Regjeringen hadde tillit til at Hernes også i forhold til den mektige helsesektoren ville kunne greie å foreta en snuoperasjon. Da var Høyskolereformen og Reform 94, reformeringen av den videregående opplæringen, satt ut i livet, og Reform 97, reformeringen av grunnskolen, nesten vel i havn. Hernes’ navn er uløselig knyttet til

1990-tallets omfattende reformering av det norske utdanningssystem. Hvem var han og hva var bakgrunnen for hans skolepolitiske engasjement?

Bakgrunn

Gudmund Hernes ble født i Trondheim 25. mars 1941. Faren, Asbjørn Hernes, var prest, og familien flyttet mye mellom bygdene rundt Trondheim de første årene; Stjørdal, Skatval, Frol og Selbu. I Selbu ble de boende inntil Gudmund var 12 år. Da ble moren og faren skilt, fordi faren fikk barn med en annen kvinne. Moren, Brynhild Tronesvold, tok med seg Gudmund og storesøsteren og flyttet til Trondheim, der hun hadde sine foreldre.⁶ Uten utdanning og sparsomt med yrkeserfaring måtte hun ta til takke med en dårlig betalt butikkjobb. De bodde i en liten og trekkfull leilighet i arbeiderstrøket i Kjøpmannsgata og hadde knapt med penger. Det holdt ikke alltid til mat.

Som barn var Hernes vilter og nærmest uregjerlig. Ikke var han så nøye med leksene på skolen heller. Et vendepunkt i holdningen til skole og skolearbeid, kom etter eget sigende i 6. klasse, da engelsklæreren, Olav Kjeldstad, truet med å kaste ham ut av engelskklassen fordi han sluntret unna leksene. Uten engelsk ville han sannsynligvis ikke ha kommet inn på realskolen og hans livsbane ville ha blitt en annen.⁷ Det *ble* realskole og det *ble* videre studier. Etter gymnaset studerte Hernes først historie ved Norges Lærerhøgskole i Trondheim. Deretter flyttet han til Oslo og avtjente verneplikten som forskningsassistent ved Krigshistorisk forskningsinstitutt i 1962-63. Etter avtjent verneplikt studerte Hernes økonomi og sosiologi ved Universitetet i Oslo. På sosiologi grunnfag fikk Hernes den beste karakter som til da var oppnådd i dette faget. Uten hovedfag ble han tildelt et Fulbright stipend ved Johns Hopkins University i Baltimore, USA, der han i 1971 tok Ph. D. graden i sosiologi på rekordtid.⁸

Under arbeidet med avhandlingen til Ph. D. graden, ble han engasjert som universitetslektor ved Sosiologisk institutt ved Universitetet i Bergen, den gang under ledelse av Stein Rokkan. Da Ph. D. graden var vel i havn, ble han professor. I 1972 ble han instituttleder, og fra 1978 til han forlot Bergen i 1982, var han direktør for det nyopprettede *NAVF's Senter for Samfunnsvitenskapelig Forskerutdanning* ved Sosiologisk institutt. Fra Bergen gikk veien tilbake til Oslo og til stilling som forskningsleder for Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon (FAFO).⁹

Hernes opprettholdt kontakten med amerikansk sosiologisk forskning gjennom flere forskningsopphold ved velrenommerte amerikanske universitet. I 1974-75 var han Invited Fellow ved Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences i Palo Alto, og i to omganger gjesteprofessor ved Department of Sociology ved Harvard University, høsten 1986 og høsten 1990.¹⁰

I 1972, mens Hernes var ved Sosiologisk institutt ved Universitetet i Bergen, ble han og kollega Knud Knudsen engasjert til å foreta en offentlig utredning om sosial ulikhet i samfunnet. Hernes og Knudsen fikk i oppgave å beskrive og forklare sosial ulikhet innenfor utdanningssektoren. Arbeidet resulterte i NOU 1976: 46 *Levekårsundersøkelsen. Utdanning og ulikhet*. Samme år som Levekårsundersøkelsen ble satt i gang, satte Regjeringen Bratteli ned en forskergruppe på tre som fikk i oppgave å utrede de faktiske maktforhold i Norge. Ideen om en egen maktutredning kom fra Per Kleppe.¹¹ Etter råd fra Arbeiderpartimannen Thormod Hermansen, den gang universitetslektor i sosialøkonomi ved Sosiologisk institutt i Bergen, ble Hernes utpekt til å lede utredningsarbeidet. Arbeidet resulterte i en rekke publikasjoner og en samlet rapport, NOU 1982: 3 *Maktutredningen: Sluttrapport*. I 1987 fikk Hernes igjen i oppgave å lede et offentlig utredningsarbeid, denne gangen om høyere utdanning og forskning. Dette arbeidet ble som kjent presentert i NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*.

Hernes var tidlig politisk engasjert og aldri i tvil om at Arbeiderpartiet var hans parti.¹² Som student i Oslo var han aktiv i studentpolitikken, i AUF og i kretsen rundt Reiulf Steen. Ytterligere kjennskap til politikkens virkemåter fikk Hernes gjennom sine sosiologiske studier. Stortinget, nærmere bestemt stortingspolitikkerne og deres maktutøvelse i perioden 1966-69, var tema i Hernes' Ph. D. avhandling. På bakgrunn av sitt omfattende utredningsarbeid, ble Hernes på slutten av 1970-tallet hentet inn til Arbeiderpartiets programarbeid, og ble således en viktig premissleverandør for Arbeiderpartiets ideologiske transformasjon på 1980-tallet. Fra 1979 til 1981 var han medlem av komiteen som skulle utarbeide partiets prinsipp-program for 1981, og i perioden 1983-1985 var han medlem av Arbeiderpartiets programkomité. I 1980-81 var Hernes statssekretær under Per Kleppe i Arbeiderpartiregjeringens planleggingssekretariat.¹³ På denne bakgrunn er det grunnlag for delvis å hefte *Arbeiderpartiets prinsippprogram 1981*, *Langtidsprogrammet 1982-1985* og *DNAs arbeidsprogram 1985-89* til Gudmund Hernes' navn.

Hernes' utgangspunkt

Hernes' utdanningspolitiske verk strekker seg fra slutten av 1980-tallet og fram til implementeringen av Reform 97. Mens Sivertsens utdanningspolitiske prosjekt enkelt lot seg plassere i arbeiderpartistaten og i et pedagogisk-vitenskapelig kunnskapsregime, hører Hernes' prosjekt hjemme i den epoken som Slagstad betegner som *skiftende fronter* og som er langt vanskeligere å gi en entydig beskrivelse av.¹⁴ Denne studiens hovedproblemstilling, om hvorvidt Hernes-epoken representerer noe kvalitativt nytt utdanningspolitisk sett i forhold til Sivertsen-epoken, springer nettopp ut av den uavklarte holdningen vi fremdeles møter nyere tid med.

Hernes hadde vokst opp under arbeiderpartistatens storhetstid og under utbyggingen av den norske velferdsstat. Han hadde nytt godt av de individuelle rettighetene og de fellesgodene Arbeiderpartiet hadde kjempet seg fram til. Han følte tilhørighet med arbeiderbevegelsens prosjekt og engasjerte seg på et tidlig tidspunkt aktivt for Arbeiderpartiet. Gerhardsens fall i 1965 markerte innledningen til en politisk oppbruddstid i Norge, men lenge var det slik at arbeiderpartistaten som samfunnsordning fortsatte å eksistere etter at Arbeiderpartiet hadde mistet sin hegemoniske posisjon, eller for å bruke en Slagstad-terminologi, at kroppen så og si fungerte uten hode.¹⁵ Et politisk systemskifte kom først med regjeringen Willoch i 1981.¹⁶ Kåre Willoch slakket av på den offentlige styringen og gjennomførte en omfattende *deregulering* både på kreditt-, valuta- og boligmarkedet. Det ble åpnet for en friere varehandel, NRK-monopolet ble oppløst, statsbedrifter ble avviklet, det ble gitt skattelette både på næringsinntekt og privat inntekt, og det ble åpnet opp for privatisering av offentlige tjenester. Willoch lyktes ikke i sin økonomiske snuoperasjon, og i 1986 dannet Gro Harlem Brundtland sin andre regjering. Brundtland-regjeringens resept var en økonomisk snuoperasjon som lå langt fra løftene om den sosiale politikken Arbeiderpartiet hadde gått til valg på i 1985. Fures dom er klar: "Langt på veg kom denne regjeringa til å gjennomføre den politikken Willochs regjering hadde sagt dei ville gjennomføra, men ikkje makta."¹⁷ Målet var å få kontroll med prisene og å få inflasjonen ned på samme nivå som andre OECD-land, få balanse i utenriksøkonomien og styrke konkurransevnen. Middelet var kraftige innstramminger både i privat og offentlig forbruk. Brundtlands andre regjering falt ved stortingsvalget i 1989, og vi fikk en samlingsregjering med Jan P. Syse som statsminister. Den falt etter ett år, grunnet uenighet om EF-spørsmålet. Brundtland

kunne danne sin tredje regjering, og her er det Gudmund Hernes trer inn på scenen som kirke-, utdannings- og forskningsminister i november 1990.

Den økonomiske veksten som det norske samfunnet hadde nytt godt av de første tiårene etter krigen, avtok på 1970-tallet og forble lav utover 1980-tallet, om vi ser bort i fra noen år omkring 1985. Den norske oljevirkosomheten økte, men veksten i næringsvirkosomheten på land sank. Norsk næringsliv ble i sterkere grad knyttet til internasjonal økonomi. Troen på en sterk statlig styring av økonomien ble svekket, og nyliberale ideer med tro på markedskreftene og en mer deregulert økonomi slo rot.¹⁸ Den keynesianske teorien om økt vekst gjennom et ekspansivt statsbudsjett virket ikke lenger. Selve hjørnesteinen i den sosialdemokratiske orden, lav rente og styring av kredittstrømmen, ble forlatt til fordel for markedskreftene. Furre har hevdet at dereguleringen av kredittmarkedet var den ”mest gjennomgripande forandringa i det økonomiske systemet på åttitalet”.¹⁹

Selve tidsånden var uoversiktlig og vanskelig å tolke. De politiske og økonomiske endringene på 1980-tallet ble fulgt av endringer også på et dypere samfunnsmessig plan – selve mentaliteten i samfunnet var i endring. Etterkrigstidens fellesskapskultur ble i økende grad erstattet av en mer individualistisk kultur. De kollektive og sosiale bevegelsene mistet oppslutning til fordel for økt oppmerksomhet om jeg-et.²⁰ Denne endringen i mentalitet bredte om seg og virket inn på hver en pore i samfunnet.

Selv Arbeiderpartiet stilte spørsmål vedrørende den norske velferdsstaten. Hadde den est ut og tatt på seg flere oppgaver enn den kunne makte? Hadde den fratatt det enkelte individ ansvar for eget liv? Hvor gikk grensen for fellesskapets omsorg for den enkeltes liv, og den enkeltes plikt til å ta hånd om seg og sitt? Slike spørsmål, sammen med markedsorienteringen på det økonomiske området, skapte grobunn for ønsket om å privatisere og konkurranseutsette også offentlige tjenester. De offentlige utgiftene hadde økt kontinuerlig gjennom flere tiår, uten at det kunne se ut som om behovet for velferd og ytelser noensinne ville bli mettet. Skolen ble kritisert for ikke å oppnå resultater som tilsvarte de ressursene det offentlige satte inn.

Familiemønsteret hadde endret seg dramatisk. Industrialiseringen hadde først ført far ut i lønnet arbeid utenfor hjemmet. Utdanningsekspløsjonen på 1960-tallet og kvinnefrigjøringen førte deretter også mor ut i lønnet arbeid. Hjemmene og nabolagene ble etter hvert tømte for det omsorgsfellesskap som tidligere hadde vært der. Konsekvensen ble at den daglige omsorgen for barn og unge i større grad ble et

offentlig anliggende. I tillegg økte antall skilsmisser og flere barn bodde sammen med enten bare mor eller far. Flere barn vokste opp med foreldre som ikke var gift, men som levde i samboerforhold.

Den norske kulturen ble utfordret på flere måter. Informasjonsstrømmen økte gjennom nye medier og elektronisk kommunikasjon. Dette har gitt enkeltindividet unik tilgang på informasjon fra hele verden og muliggjort effektiv kommunikasjon over landegrensene, men setter store krav til individet om å sortere informasjonen og å skille vesentlig fra uvesentlig. Innvandring fra fremmede kulturer har gitt oss et flerkulturelt samfunn, som på den ene siden oppfattes som en berikelse av det norske samfunn, men som på den andre siden setter den norske kulturen under press. Fremmede kulturer har gjort innslaget av andre religioner og livssyn større, og dette, sammen med en generell sekulariseringsprosess, har truet kristendommens hegemoniske posisjon i det norske samfunnet. Det norske samfunnet har endret karakter fra å være monokulturelt og entydig, med oppslutning om felles verdier og felles tradisjoner, til å bli flerkulturelt og mangfoldig, med økende verdimeslige valgmuligheter.

Mange har ment at disse endringene førte samfunnet inn i en postmoderne kultur. Betegnelsen ”det postmoderne samfunn” viser til et samfunn som på mange måter markerer et radikalt brudd med det moderne samfunn. Kjennetegnet på det moderne prosjekt var troen på en stadig bedre verden, at en gjennom fornuft, naturvitenskapelige forskning og teknologiske framskritt skulle finne løsningene på de problemene samfunnet stod overfor. Det var et optimistisk prosjekt som også ville gi den enkelte økt frihet. Ut fra et postmoderne ståsted er det moderne frigjøringsprosjekt og troen på naturvitenskapens evne til å avdekke Sannheten, kommet i miskreditt.²¹

Hernes var en modernitetens mann og ville ikke akseptere det som her er omtalt som postmoderne tendenser i samfunnet. Han hadde fortsatt tro på det moderne prosjekt, og så etter løsninger som kunne demme opp for uheldige aspekt ved samfunnsutviklingen. Han ville få det norske moderniseringsprosjekt på ”rett kjøp” – under nye og utfordrende samfunnsforhold. På skolens område ville det si en modernisering og videreføring av arbeiderpartiets skolepolitiske linje slik den ble utformet i årene etter krigen. 1970- og 80-tallet hadde etter Hernes’ oppfatning ført det norske skolesystemet på ville veier.

Med røtter i arbeiderbevegelsen

Hernes ble ikke født inn i arbeiderbevegelsen. Som prestesønn vokste han opp i det midlere sjiktet og i åndseliten i samfunnet. Hernes opplevde flyttingen til Trondheim og Kjøpmannsgata som en sosial degradering. Som 12-åring havnet han plutselig i det lavere sjikt av arbeiderklassen.²² Erfaringene fra oppveksten i Kjøpmannsgata og et matbudsjett basert på morens halve tarifflønn som ekspeditrise, formet hans politiske bevissthet og gav ham et ideologisk fundament i arbeiderbevegelsen. Han opplevde betydningen av skolefrokost og et godt offentlig skolesystem. Han fikk den muligheten til utdanning som moren hadde ønsket seg, men selv ikke fikk anledning til; ”den utdanningen hun trodde på men ikke fikk adgang til, overførte hun til meg – hun snudde den gamle vinterkåpen sin hele tre ganger slik at jeg skulle kunne fortsette på skolen. Og jeg slapp videre, på grunn av Arbeiderpartiets store utdanningsløft etter krigen. Jeg ble fanget opp av utdanningsrevolusjonen.”²³ Det var bare noen få av Hernes’ kamerater fra arbeiderstrøket i Trondheim som kom inn på gymnaset. Hernes’ egen vei ut av en økonomisk trang oppvekst, gikk gjennom den sjansen han fikk til utdanning i et offentlig utdanningssystem, i kombinasjon med sterk egenvilje og innsats. Denne erfaringen er sentral for å forstå Hernes’ politiske engasjement for det sosialdemokratiske prosjekt og Arbeiderpartiet.

Anvendt samfunnsvitenskapelig forskning

I sine sosiologiske studier orienterte Hernes seg mot amerikanskinspirert sosiologi og avanserte statistiske analysemetoder. Hans inspiratorer var Arthur Stinchcombe, Hubert Blalock og ikke minst James S. Coleman, som han studerte under ved Johns Hopkins University. Nettopp på grunn av sin orientering mot amerikansk sosiologisk forskning, ble Hernes hentet fra studieoppholdet i USA til Sosiologisk institutt ved Universitetet i Bergen i 1969. Instituttet i Bergen ville utvikle et alternativt sosiologisk studium til den mer etablerte og anerkjente ”Oslo-skolen” ved Sosiologisk institutt ved Universitetet i Oslo. Mens Oslo-skolen heget om sosiologi som opposisjonsvitenskap, var Bergensmiljøet mer opptatt av dens potensial som styringsvitenskap. I forhold til Oslo-skolen skulle Bergensalternativet være ”teoretisk mer stringent, empirisk mer avansert og politisk mer relevant”.²⁴

Sosiologisk institutt i Bergen utviklet således under Hernes’ ledelse en særegen variant av et sosiologisk studium, den såkalte Bergenssosiologien. Bergenssosiologien hadde sitt sosiologiske grunnlag i klassikerne Max Weber, Karl

Marx og Emile Durkheim, men støttet seg til andre disipliner som statsvitenskap, antropologi, organisasjonsfag, historie – og samfunnsøkonomi. Intensjonen var at støttefagene skulle supplere sosiologifaget med redskaper som gjorde det mer samfunnsrelevant. Størst lit satte en til samfunnsøkonomien, som skulle bidra med ikke mindre enn ”en enkel utsagnskraftig menneskemodell”, ”et velutviklet formalapparat for teoretisering” og ”avanserte teknikker for empirisk analyse”.²⁵

Påvirkningen fra amerikansk sosiologisk forskning var klar. Stinchcombe, Blalock, Coleman og flere andre amerikanske sosiologer ble invitert til Bergen som gjesteforskere og gjesteforelesere – og amerikansk sosiologi ble godt representert på pensumlistene. Stinchcombe brakte med seg organisasjonsanalyse og teorikonstruksjon, Blalock hypotesediagrammer og avanserte analysemetoder og Coleman maktmatriser og endringsmodeller.²⁶ I tillegg opprettet Hernes faglig samarbeid med sin tidligere medstudent i Baltimore, dansken Aage B. Sørensen, som nå hadde etablert seg i toppetasjen i Social Science-bygningen ved University of Wisconsin-Madison. Mange av forskningsrekruttene ved Sosiologisk institutt i Bergen fikk seg et års forskningsopphold hos Sørensen i USA, der de fikk trening i empiriske analyser og nye kvantitative metoder.

Den posisjonen Bergenssosiologien fikk, gav Gudmund Hernes internasjonalt ry som samfunnsforsker. Hernes' venn, Terje Rød Larsen, har formulert det slik: ”Hans evne til å fornye samfunnsvitenskapelig teori og å forene den med empirisk og anvendt sosiologi har gitt ham et internasjonalt ry som kommer ytterst få norske forskere til del. Moderne sosiologis nestor, Robert K. Merton, har kåret ham til en klassiker innen faget – i anerkjennelse av så vel hans kunnskapsdybde, nydannende kraft og stilsikre form.” Og videre: ”Det var ingen tilfeldighet at da den kanskje fremste grunnleggeren av moderne empirisk samfunnsforskning, Paul L. Lazarsfeld falt bort, ble Gudmund Hernes tilbudt hans lærestol ved Columbia University i New York.”²⁷ Dette takket Hernes nei til. Bergenssosiologiens dreining mot en mer anvendt sosiologisk forskning, en sosiologi som i større grad skulle tjene som redskap for samfunnsendring, åpnet opp en ny arena her hjemme; offentlig utredningsarbeid. Den forskningsmessige dreiningen fungerte etter hensikten.

Utdanning og ulikhet

Utdanning og ulikhet var mer eller mindre en replikasjon av Colemans studie, *Equality of Educational Opportunity* fra 1966, og likheten er såpass stor at jeg vil

bruke litt tid på Colemans rapport her.²⁸ Colemans studie innebærer også et tidsskille i amerikansk politikk fordi den var et bestillingsverk fra den amerikanske Kongressen. Oppdraget hadde sin bakgrunn i seksjon 402 av Civil Right Act fra 1964, der det innen to år ble avkrevd en rapport som belyste mangelen på like muligheter for utdanning, grunnet rase, hudfarge, religion og nasjonal opprinnelse i offentlige utdanningsinstitusjoner på alle utdanningsnivå i USA. Det var første gang den amerikanske kongressen bestilte en samfunnsvitenskapelig analyse som grunnlag for politiske beslutninger.²⁹ Coleman, som følte forpliktelse i forhold til arbeidet for sivile rettigheter, og som ville arbeide for økt likhet i utdanningsmuligheter for alle barn, så dette oppdraget som en anledning til å demonstrere verdien av samfunnsvitenskapelig forskning på dette feltet.

Studien skulle belyse skolens rolle i samfunnets reproduksjon av sosial ulikhet, ved å svare på hvem som ikke lyktes i skolesystemet og hvilke faktorer som best kunne forklare dette. Tradisjonelt hadde en svart på slike spørsmål ved å se på hvilke ressurser en puttet inn i skolen, det vil si skolebygningenes beskaftenhet, lærertetthet, spesialrom og bibliotekjeneste. Allerede før Coleman ble satt til å lede studien, hadde Office of Education et sterkt ønske om at en i tillegg til å se på skolefasiliteter også skulle måle resultat, altså hva elevene satt igjen med etter endt skolegang.

Rapportens konklusjon var overraskende, ikke minst for Coleman selv. Delresultatene viste, sa Coleman, at: "one implication stands above all: That schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background and general social context; and that this very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighborhood, and peer environment are carried along to become the inequalities with which they confront adult life at the end of school".³⁰ Studien konkluderte med at en elevs familiebakgrunn var bestemmende for hvor godt elevene gjorde det på skolen, og at dette ikke ble endret i løpet av årene på skolen. Videre viste studien at skolens utstyr, læreplan og personell hadde relativt liten innflytelse på skolerresultatene, men at av alle skolens ressurser betydde læreren mest. Elevsammensetningen på skolen syntes å ha mye å si, uavhengig av elevenes sosiale bakgrunn. De fant også stor sammenheng mellom elevenes holdninger til skole og utdanning, og senere skoleprestasjoner.

Rapportens konklusjoner vakte sterke reaksjoner i Office of Education.³¹ Informasjon om resultatene var lekket ut under arbeidet og ble sett på som en trussel

mot implementeringen av den offisielle desegregeringspolitikken.³² Denne politikken gikk kort ut på å blande fargede elever med hvite, ved å busse elevene til skoler utenfor egne, ofte etnisk rene, bomiljø. Da den fullstendige rapporten ikke var helt ferdig ved fristens utløp i juli 1966, lagde Office of Education en kortversjon av rapporten som underrapporterte de viktigste funnene. Coleman ble hånet av Civil Right-aktivister. De hadde forventet støtte for den omfattende desegregeringspolitikken. Den endelige rapporten som forelå i august, altså bare en måned senere, ble fullstendig ignorert. Kortversjonen av rapporten ble av dommere brukt til å argumentere for bussing av svarte elever til hvite skoler og vise versa, i desegregeringens navn. Coleman forklarte misbruket av rapporten og den manglende innflytelse den fikk på praktisk politikk, med den diffuse beslutningsmyndighet som rådet (og råder) i amerikansk utdanningspolitikk. Til tross for at Coleman-rapporten ikke fikk den innflytelse på praktisk politikk som han hadde håpet på, mente Coleman selv i ettertid at den hadde vist at samfunnsvitenskapelig forskning kunne danne et verdifullt grunnlag for politiske beslutninger, men at denne type forskning ennå bare var i startfasen og at forskningsdesign og analysemetoder måtte utvikles videre. Rapportens viktigste bidrag var ifølge Coleman, dreiningen i den utdanningspolitiske forskningens fokus, bort fra "input" i skolen og over til "output", det vil si på elevenes skoleprestasjoner.³³

Den store levekårsundersøkelsen som ble satt i gang i Norge 1972, hadde som oppgave å beskrive og forklare sosial ulikhet i det norske samfunnet. Hernes og Knudsen fikk i oppgave å se på sosial ulikhet i forhold til utdanning. De skulle se på "ulikhetsproduserende mekanismer", eller nærmere bestemt "ulikheten i adgangen til og ulikheten i virkningene av utdanning".³⁴ Deres studie var altså i stor grad en replikasjon av Colemans studie på norske forhold. Til tross for at sosial utjevning hadde vært Arbeiderpartiets overordnede skolepolitiske målsetting etter krigen, viste Hernes' og Knudsens studier at det offentlige skolesystemet i stor grad reproduserte den sosiale ulikheten blant elevene. Det faktum at det gjennomgående hadde "skjedd en økning av *antallet* elever fra de forskjellige sosiale lag" i utdanningssystemet, betydde ikke at *forskjellene* var blitt mindre.³⁵ Samtidig viste deres studie at utdanning i tiden etter andre verdenskrig hadde fått stadig større betydning for den enkeltes liv og posisjon i samfunnet, inntekt, status og arbeidsmiljø. Dessuten hadde utdanning betydning for evnen til å delta i det politiske liv, og for evnen til å være med på å fordele samfunnets goder. Hernes og Knudsen konkluderte kort og godt med

at ”det norske samfunn [var] blitt mer meritokratisk den siste generasjonen”.³⁶ Det de da satt igjen med, var at den norske lagdelingen på midten av 1970-tallet var en blanding av den tradisjonelle lagdelingen, der sosiale ressurser ble overført noenlunde direkte fra foreldre til barn, og en meritokratisk lagdeling der skole og intellektuelle evner bestemte senere sosial status og arbeidsinntekt. I dette lå det at skolegang og utdanning var viktigere enn noen gang for å rette opp sosiale skjevheter. Utdanningssystemet hadde feilet på dette punktet. Det hadde ”ikke klart å oppveie ulikhetene mellom elevene i startgrunnlag og utgangspunkt når de kommer til skolen”.³⁷ I et eget arbeidsnotat fra 1974, tok Hernes, på samme måte som Coleman, til orde for at en i større grad måtte se på *resultatet* etter endt skolegang, framfor å se på de *ressurser* som ble satt inn i skolen. Det ville åpne opp for kompensatoriske løsninger og ulik behandling for å oppnå større likhet i resultat.³⁸ Coleman-rapportens dreining av oppmerksomheten, bort fra ”input” av ressurser og over til ”output” i form av elevenes resultat på standardiserte tester, innebar i følge Coleman selv, et paradigmeskifte i amerikansk utdanningsforskning.³⁹ Innføringen av standardiserte tester og stadige målinger av resultatoppnåelse, viser at det også har vært tilfelle i norsk utdanningsforskning.

Hernes og Knudsen tillot seg også i rapporten, selv om det ikke lå til deres mandat, å ”antydde veier å gå for å få mer like utdanningssjanser mellom sosiale lag og mellom kvinner og menn”.⁴⁰ Hovedsynspunktet var at den obligatoriske undervisningen måtte settes inn på et tidligere tidspunkt enn det som da var gjeldende ordning, slik at skolen kunne kompensere for manglende stimulanser i hjemmemiljøet på et tidligere tidspunkt. Den samme konklusjonen fant vi hos Coleman. Videre mente Hernes og Knudsen at det måtte være mulig å påvirke flere elever til å ta videregående utdanning, ved å løse opp sammenhengen mellom skoleprestasjoner på et nivå og adgang til utdanning på et høyere nivå.

Med tanke på det utdanningspolitiske reformprosjekt som Hernes senere skulle komme til å gi seg i kast med, er NOU-rapporten *Utdanning og ulikhet* et svært viktig dokument. I denne rapporten hadde Hernes avklart og videreutviklet sitt eget standpunkt i forhold til arbeiderbevegelsens overordnede skolepolitiske målsetting etter krigen; sosial utjevning. Dreiningen over mot å legge vekt på likhet i resultat framfor å nøye seg med å sikre en viss ressurslikhet, skulle komme til å få konsekvenser både for skolens struktur og skolens innhold.

Maktutredningen

Bare året etter at Hernes hadde oppnådd Ph. D. graden i sosiologi på en studie om makt og innflytelse på Stortinget, satte regjeringen ned en forskergruppe på tre medlemmer og gav den i oppgave å utrede de faktiske maktforhold i det norske samfunnet. Hernes ble pekt ut som leder og fikk med seg Johan P. Olsen og Håvard Alstadheim. I utgangspunktet fikk ledergruppen bistand av et utvalg på 12 medlemmer. Antallet bistandsmedlemmer ble imidlertid fordoblet til 24 av regjeringen Korvald, da den rett etterpå tok over regjeringsmakten. I tillegg hentet forskergruppen inn en rekke vitenskapelige assistenter i arbeidet med delutredningene. Mandatet for Maktutredningen var svært omfattende. Hovedoppgaven var:

å skaffe til veie et best mulig kjennskap til de reelle maktforhold i samfunnet. Som utgangspunkt skal utredningen forsøke å klargjøre selve maktbegrepet. Det må videre klargjøres hva, eller hvilke forhold, som gir enkeltpersoner, grupper eller institusjoner makt. Utredningen må også ta sikte på å belyse hvilke følger eller resultater maktforholdene har innen de ulike felter av samfunnslivet.⁴¹

Regjeringens overordnede målsetting med utredningen var en videreutvikling av demokratiet, eller som det stod i mandatet, ”at hvert enkelt menneske i størst mulig grad skal ha en reell innflytelse på de disposisjoner som har betydning for ens egen livssituasjon”.⁴² Forskergruppen skulle analysere de reelle maktforhold innen ulike samfunnsfelt; det administrative apparatet, organisasjonene i arbeids- og næringsliv, økonomiske maktgrupperinger, multinasjonale selskap og massemedia.⁴³

Francis Sejersted mente imidlertid at demokratiproblemet i utredningsarbeidet ble skjøvet i bakgrunnen til fordel for styringsproblemet. Utredningen kom til å dreie seg mer om makt som mulighet for styring, enn om enkeltmenneskets innflytelse på egen situasjon og demokratisk fordeling av makt. Sejerstad forklarte denne forskyvningen på to måter.⁴⁴

For det første gjenspeilte forskyvningen en allmenn tendens i den politiske utviklingen. Den økonomiske krisen førte til at det utover 1970-tallet ble reist krav om sterkere styring, noe som førte til at den voldsomme oppmerksomheten omkring demokratiske spørsmål på begynnelsen av 1970-tallet gjennom tiåret forflyttet seg til styringsproblemet.

For det andre skyldtes forskyvningen over mot styringsproblematikken studiens analytiske perspektiv og det maktbegrepet som ble lagt til grunn. Maktbegrepet ble forstått som todelt, *makt* og *avmakt*, der makt ble knyttet til ”evnen

til å sette seg mål og få dem gjennomført”, og avmakt knyttet til skjebnen, ”enten som skjult styrelse eller som slump og tilfeldigheter”.⁴⁵ Makt og avmakt ble så koblet til Colemans maktmatriser og rasjonell aktør-modellen. Rasjonell aktør-modellen består av to grunnelementer, *aktører* og *saker*, som er knyttet sammen på to måter; ”for det første ved at aktørene har del i *kontrollen* over sakenes utfall, for det andre ved at utfallene har konsekvenser for aktørene slik at de knytter *interesser* til sakene. En aktør kan være en person eller en organisasjon.”⁴⁶ Kort sagt har en aktør makt når han kan virkeliggjøre sine interesser. Avmakt kan oppstå når forutsetningene for en aktørs makt ikke er oppfylt. Hernes hevdet ”at det er mest på sin plass å snakke om hensikter og interesser når vi beskriver makt, mens avmakt ofte må beskrives som uforutsette og uønskede resultater, med årsaker”.⁴⁷ Igjen er påvirkningen fra amerikansk sosiologisk forskning klar. Hernes støttet seg i Maktutredningen til Colemans maktmatriser og endringsmodeller.

I en av publikasjonene til Maktutredningen, boken *Forhandlingsøkonomi og blandingsadministrasjon*, beskrev Hernes fremveksten av et politisk-forvaltningsmessig system, der både organisasjoner og private foretak hadde gått sammen om å utforme den offentlige politikken, et forvaltningsmessig system som Hernes gav betegnelsen blandingsadministrasjon.⁴⁸ Hernes’ utgangspunkt var tre idealmodeller for hvordan samfunnet burde fungere på ulike institusjonelle arenaer; det perfekte marked, det perfekte demokrati og det perfekte byråkrati. Innenfor hvert av disse styringssystemene opptrer enkeltaktører. Ideelt sett realiserer de sine egne interesser ved å fremme andres. I hovedtrekk ville det felles beste på de fleste arenaer oppnås ved at aktørene søker det beste for seg selv. Dette utgjorde *den klassiske liberalistiske syntese* av politisk-økonomisk teori. Over tid hadde samfunnet fått en tiltagende sammenfletting av den offentlige og den private sfære, mente Hernes. Det økonomiske system var blitt preget av en blandingsøkonomi der private og offentlige bedrifter eksisterte side ved side. Tilsvarende hadde vi fått en blandingsadministrasjon, et politisk-forvaltningsmessig system der både organisasjoner og private foretak var med i utformingen av samfunnet, i fordelingen av offentlige goder og i gjennomføringen av politisk-administrative oppgaver. Interesseorganisasjoner var representert i den offentlige forvaltning, og offentlige funksjonærer var med i privat virksomhet. Blandingsadministrasjon kunne, ifølge Hernes, være et funksjonelt alternativ til nasjonalisering av bedrifter, fordi styring av bedriftene i betydelig grad kunne skje via offentlige organer med hjemmel i lovverket.

Blandingsadministrasjon kunne også være et funksjonelt alternativ til en utvidelse av statsapparatet. Organisasjonene og deres kompetanse kunne bidra til bedre informasjon, større legitimitet og mer demokratiske politiske beslutninger. Men blandingsadministrasjon kunne like gjerne ha negative konsekvenser, mente Hernes. Han reiste spørsmål om hvorvidt god politisk styring og kontroll kunne håndheves i de tette nettverkene mellom ulike forvaltningsorgan, interesseorganisasjoner og foretak. Ville styringen bli effektiv nok?

I artikkelen *Hva styrer styrerne?* fra 1980 oppsummerte Gudmund Hernes de viktigste funnene så langt i Maktutredningen, og forsøkte etter eget sigende å egge til en fornyet konstitusjonell debatt om styringen av landet.⁴⁹ Artikkelens hovedbudskap var at det hadde oppstått styringsproblemer mellom markedssystemet, forvaltningssystemet, organisasjonssystemet og de folkevalgte organer. Endringer i deres interne funksjonsmåte og innbyrdes forhold hadde skapt kapasitetsproblemer, autoritetsproblemer, representativitetsproblemer, prioritetsproblemer og legitimitetsproblemer. Hernes reiste spørsmål om hvorvidt de organisasjonsformene vi hadde kommet fram til skapte uheldige samfunnsmessige løsninger, og om ikke de samordnende og samfunnsomfattende institusjonene måtte styrkes. Endringene i styringssystemene hadde medført en forskyvning av makt som Hernes kort oppsummerte slik:

Departementets stilling er svekket.

Partiene er relativt svekket i forhold til organisasjonene.

Massemedia har bidratt til å omfordele makt i samfunnet.

Departementet fungerer i stor grad som interessegrupper.

Markedet er svekket som avgjørelsesinstans.

Vi har fått beslutningsstrukturer som kan gi resultater som ingen er tjent med.⁵⁰

Med *Maktutredningen* hadde Hernes utviklet en samfunnsanalyse og et fundament som kunne brukes for egen politisk virksomhet. Han hadde spesielt gått i rette med organisasjonene som han mente hadde fått alt for stor makt i samfunnet, et forhold som jeg skal komme tilbake til i kapitlet om Hernes' reformstrategi.

Positivistisk sosiologi

Mens det ellers foregikk en radikaliserings av sosiologimiljøet i Norge, med klasseperspektivet som den dominerende innfallsvinkel i samfunnsvitenskapelige analyser, og med økende motstand mot amerikansk positivisme og statistisk tallmagi, gikk Bergenssosiologien mot strømmen og utviklet stadig mer raffinerte statistiske metoder. Bergenssosiologien ble kritisert for sin uhemmede bruk av statistikk og den hyppige brukte rasjonell aktør-modellen ble kritisert for å være både begrensende og mangelfull. Hovedfagsstudentene ved Sosiologisk institutt i Bergen gjorde opprør mot det de kalte den positivistiske dreiningen av studiet, og spesielt gjorde de opprør mot obligatorisk statistikkurs med separat karaktergivning, men forgjeves. Gudmund Hernes og dekanus, rektor Ørjar Øyen, holdt stand.⁵¹ Gudmund Hernes ble de radikale sosiologenes fremste skyteskive.

Levekårsundersøkelsen og *Maktutredningen* ble fra radikalt hold kritisert for ikke å ivareta klasseperspektivet. Det vil si, de ble kritisert for ikke å ha tatt i betraktning samfunnsklassenes avgjørende betydning for ulikhet og konflikt i samfunnet.⁵² Som svar på tiltale foretok Bergenssosiologene sin egen klasseanalyse, men ved hjelp av regresjonsanalyse og andre statistiske metoder. De bygde på den amerikanske sosiologen Erik Olin Wrights syntese av teoretisk marxisme og avanserte statistiske metoder, den såkalt ”regresjonsmarxismen”.⁵³ Deres første studie, *Klassestruktur og klasseskiller*, som kom ut i 1982, ble slaktet av det dominerende sosiologimiljøet.⁵⁴ I følge Tom Colbjørnsen, førsteforfatter av studien, var kritikken berettiget. Han innrømmet en del mangler, men mente at studien ble gjenstand for atskillig strengere kontroll enn andre studier, og forklarte det med at ”postulatet om samfunnsklassenes avgjørende innflytelse var på mange måter hevet over diskusjon i store deler av fagmiljøet; det var ikke en hypotese som skulle testes, men et aksiom man skulle ta for gitt”.⁵⁵ Deres neste studie, *Klassesamfunnet på hell* fra 1987, som konkluderte med at ”yrke, utdanning, bosted, karrieremuligheter og kjønn skaper ulikheter som ofte er mer synlige enn klasseskillene”, og dermed innebar en sterkere kritikk av klasseteorien, vakte imidlertid mindre furore enn den første studien. Colbjørnsen forklarte dette med at metoddebatten hadde skiftet karakter i løpet av 1980-årene. Det var ikke lenger massiv avvisning av kvantitative metoder, og det var mer vanlig å kombinere kvalitative metoder med kvantitative.

Etter hvert forvitret det sosiologiske miljøet i Bergen, for, med Knudsens egne ord: ”Den rasjonelle aktør-modellen ga utgangspunkt for mer enn samfunnsvitenskapelig analyse. Den representerte også en rettesnor for egen framdrift. Enhver var sin egen lykkes smed, også i sitt faglige liv.”⁵⁶ Da Gudmund Hernes forlot Bergen i 1983 for å opprette et nytt forskningsinstitutt i Oslo, FAFO, forsvant, slik Knudsen så det, selve drivkraften i Bergensmiljøet. ”Tomrommet etter Hernes var stort, og ingen kunne helt erstatte hans viljestyrke, arbeidskraft og intellektuelle tyngde.”⁵⁷ Som forskningsleder for FAFO var Hernes fortsatt aktuell som offentlig utreder. I 1986 ledet han Utvalget for spredning av offentlig informasjon i forbindelse med Tjernobyli-katastrofen.

HERNES' UTDANNINGSPOLITISKE VERK

Norgesnettet – ny organisering av høyere utdanning

I juli 1987 ble Universitets- og høyskoleutvalget oppnevnt med Gudmund Hernes som leder. Utvalgets oppgave var å ”vurdere mål, organisering og prioritering når det gjelder høyere utdanning og forskning fram mot år 2000-2010”.⁵⁸ Det ble hevdet at høyere utdanning nå stod overfor utfordringer som strakk seg ut over Ottosenkomiteens arbeid og St. meld. nr. 17 (1974-75) *Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning*. Samfunnets kulturelle og teknologiske utvikling, sammen med økt internasjonalisering, gjorde det nødvendig med nytenkning. Videre ble det sett som et problem at det var blitt for mange og for små institusjoner for høyere utdanning spredt utover hele landet. Utvalget fikk i oppgave ”å finne organisatoriske løsninger for sammenslåing av institusjoner, eller former for samarbeid mellom institusjoner, med sikte på mer rasjonell drift, bedre ressursutnyttelse, og ikke minst bedre forutsetninger for faglig utvikling.”⁵⁹ Utvalget ble spesielt bedt om å utrede grunnforskningens kår og vilkårene for den langsiktige faglige utviklingen, sett i forhold til den stadig voksende oppdragsforskningen. Det ble også bedt om å vurdere opprettelsen av et eget råd for høyere utdanning. Det ble eksplisitt sagt at *lik rett til utdanning, uavhengig av sosial, etnisk, eller kulturell bakgrunn, bosted eller kjønn*, fortsatt måtte være et overordnet mål.⁶⁰

Universitets- og høyskoleutvalget slo i NOU 1988: 28 *Med viten og vilje* fast at utdanningssystemet vurdert under ett, led under manglende kvalitet og trengte en reorientering og et samlet utdanningspolitisk grep. Det nasjonale kunnskapsnivået holdt ikke mål i internasjonal målestokk. Innledningsvis i rapporten finner vi den hyppig siterte utfordringen:

Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles. Dette er ikke bare et spørsmål om å heve prestasjonene hos dem som har høyere utdanning, men om bedre å utnytte evnene hos alle.⁶¹

Resepten var en omfattende kompetanseheving i befolkningen som helhet. Lik rett til utdanning ble knyttet sammen med målet om kompetanseheving og sett som ”en

forutsetning for å få nok ferdigheter ut av befolkningens evner”.⁶² Samtidig ble økonomisk vekst knyttet til nasjonens evne til å vinne og anvende kunnskap. Fortsatt økonomisk vekst stod og falt på en kompetanseheving i befolkningen. ”Utvalget er av den oppfatning at ressursinnsats til utdanning og forskning må betraktes som investering både for samfunnet og for den enkelte”.⁶³ Når det gjaldt personlig investering i utdanning, måtte den enkeltes økonomiske utgifter veies opp mot forventet livsinntekt. Samfunnet på sin side måtte ”vurdere det bidrag økt kompetanse gir til større produksjon og økt velferd, mot kostnadene ved å subsidiere utdanningen”.⁶⁴

Det økonomisk-instrumentelle motiv stod sentralt i denne utredningen. Det ble gitt lite rom for utdanning som kilde til et rikere personlig liv. Like fullt fremholdt utredningen at det ikke var noen motsetning mellom disse to motiv, tvert i mot. ”[A]t mennesket skal tøyne sine evner, utvikle overgripende forståelse og ta seg selv i bruk for å skape et rikere samfunn og en spennende verden for hverandre” er ”et budskap i flukt med betingelsene for økonomisk vekst”.⁶⁵

Det overordnede grepet i utvalgets forslag til omorganisering av høyere utdanning, var en klarere arbeidsdeling mellom universitetssektoren og den regionale sektor, bundet sammen i et nettverk for høyere utdanning og forskning, *Norgesnettet*. På bakgrunn av Ottosen-komiteens arbeid ble det på 1970-tallet etablert et regionalt postgymnasialt skolesystem, benevnt som *distriktshøyskoler*, som et alternativ til universitetet og de vitenskapelige høyskolene. Distriktshøyskolenes fremste oppgave var å tilby varierte former for yrkesrettet utdanning for å imøtekomme den forventede etterspørselen etter utdanning fram mot midten av 1980-tallet. Det lå ikke i Ottosen-komiteens planer at distriktshøyskolene skulle drive med forskning. Året etter, i St. meld. nr. 35 (1975-76), ble det likevel åpnet for at distriktshøyskolene kunne drive med anvendt og regionrettet forskning, og i den etterfølgende tida ble det opprettet mange små og spredte institusjoner som hver styrte med sitt. Universitets- og høyskoleutvalget konkluderte med at kvaliteten samlet sett var alt for dårlig. De måtte tilbake til det konseptet Ottosen-komiteen først hadde anlagt, og utvide og styrke dette.

Utvalget gikk inn for en klarere arbeidsdeling mellom universitetssektoren og den regionale sektor, der universitetene skulle ha et hovedansvar for grunnforskningen og forskerutdanningen, og de regionale høyskoler og sentra et hovedansvar for yrkesrettet utdanning og regionrettet anvendt forskning. Samtidig

skulle samarbeidet og kontakten mellom de ulike institusjonene styrkes i et integrert nettverk for høyere utdanning og forskning, *Norgesnett*. Nettet skulle knytte sammen spesialiserte og solide knutepunkt for utdanning og forskning. Nasjonal politisk styring og fastlagte rammer skulle kombineres med større faglig selvstendighet på institusjonsnivå. Utvalget sa nei til å opprette flere universitet eller regionale høyskoler. Doktorgradsutdanningen skulle i større grad formaliseres gjennom fastlagte doktorgradsprogram og fullfinansieres gjennom stipendiatlønn.

Universitets- og høyskoleutvalget nøyde seg ikke med å foreslå en omorganisering kun av høyere utdanning, det skisserte også et program for omorganisering av hele utdanningssystemet fra topp til bunn. Det var nødvendig med sterkere styring og mer struktur på alle nivå i utdanningssystemet, hvis kvaliteten skulle heves og en skulle oppnå større likhet i resultat. Utvalget kritiserte M 87 og dens bruk av lokale læreplaner. For å heve kompetansenivået i befolkningen, måtte også grunnskolen, videregående opplæring og lærerutdanningen gjøres bedre. Utredningen pekte på tre sterke omdanningskrefter i samfunnet som en reorganisering av utdanningssystemet måtte ses i forhold til, *kunnskapsekspløsjonen*, *internasjonaliseringen* og *befolkningsendringene*. På bakgrunn av en forventet nedgang i rekrutteringsgrunnlaget til høyere utdanning, mente utvalget at andelen som tar høyere utdanning måtte økes kraftig om antallet skulle opprettholdes på dagens nivå. Innholdsmessig gikk utvalget inn for at hele utdanningssystemet – fra grunnskole til universitet – måtte legge større vekt på læring av *basiskunnskap* og innforlivelse i et *felles kulturgrunnlag*. Globalisering og internasjonalisering satte nasjonale verdier og nasjonal identitet under press, og det nasjonale kulturgrunnlaget måtte hegnes om. Kunnskapsekspløsjonen gjorde det nødvendig med en grunnleggende referanseramme for ny kunnskap. Spesialkompetanse måtte bygge på generell basiskunnskap. Et fungerende demokrati krevde i seg selv et visst felles kunnskapsgrunnlag hos borgerne. Kunnskapsekspløsjonen krevde i tillegg stadig ajourføring av ny kunnskap. Det innebar etter utvalgets oppfatning at en måtte gå bort fra å forbeholde utdanning til en avgrenset fase i livet, men heller se på *læring som en livslang prosess*. Endringer i markedet ville føre til at noen yrker ble uaktuelle og forsvant. Nye yrker ville dukke opp, med krav til ny kunnskap og nye metoder. Dette ville kreve omskolering i voksen alder. Læring som livslang prosess ble også begrunnet i et fungerende demokrati. Etter- og videreutdanning av voksne som manglet grunnutdanning måtte innpasses i det ordinære utdanningssystemet. Det

offentlige utdanningssystemet måtte ta ansvar for den generelle kompetansehevingen, mens den bedriftsspesifikke opplæringen kunne overlates til næringslivet. Utvalget la opp til at mye av etter- og videreutdanningen kunne tilbys som fjernundervisning gjennom nye medier.

Da Hernes ble hentet til stillingen som kirke-, utdannings- og forskningsminister av Brundtland i november 1990, var det naturlig at han begynte reformarbeidet fra toppen av utdanningssystemet, på universitets- og høyskolenivå. Han tok fatt i sitt eget dokument, NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*, og utarbeidet på rekordtid St. meld. nr. 40 (1990-91), som betegnende nok fikk tittelen *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*. Meldingen ble avgitt 19. april 1991, altså bare 4 ½ mnd etter at Hernes ble minister. Meldingen endte stort sett opp med de samme konklusjonene som NOU-utredningen *Med viten og vilje*.

Meldingen slo fast at det nasjonale kunnskapsnivået ikke holdt mål i internasjonal sammenheng. Kvaliteten måtte heves, og det hjalp ikke at bare en liten prosentandel av befolkningen fikk høyere utdanning, kunnskapsnivået måtte heves i befolkningen som helhet. Nasjonaløkonomisk vekst ble i stadig større grad knyttet til nasjonens evne til å vinne og anvende kunnskap, og økt satsning på utdanning ble dermed sett på som god nasjonaløkonomisk investering. Med forventet nedgang i befolkningsveksten måtte en stadig større andel av ungdomskullet rekrutteres til høyere utdanning for å opprettholde og heve kunnskapsnivået. Utdanningens doble siktemål ble understreket, både i meldingen og i Hernes' innlegg under Stortingets behandling av meldingen: "Kunnskap er både verdi i seg selv og virkemiddel for å opprettholde og videreutvikle velferdssamfunnet".⁶⁶ Hernes knyttet her samfunnets kvalitet, ikke bare materielt sett, men også intellektuelt, emosjonelt og estetisk, til kvaliteten på utdanningen.

Hernes fikk under Stortingets behandling av meldingen tilslutning til å opprette et Norgesnett for høyere utdanning og forskning, i den hensikt å konsolidere og styrke forskningens kvalitet, gi rom for spesialisering ved de enkelte institusjoner og å skape bedre forbindelse mellom institusjonene. Det ble vedtatt å ikke opprette nye universitet eller høyskoler, men gjennom Norgesnettet å samordne de som var og avklare arbeidsdelingen mellom institusjonene. Universitetene og de vitenskapelige høyskolene fikk ansvaret for grunnforskningen og forskerutdanningen, og de regionale høyskolene skulle i større grad ha ansvaret for profesjonsutdanningen. Utvalgte institusjoner skulle være faglige knutepunkt i nettverket. Studentene skulle

kunne bevege seg mellom universitet og høyskole og det skulle åpnes for større flyt av informasjon mellom institusjonene. Ny teknologi i form av elektroniske kunnskapsnettverk ble sett på som viktig i denne forbindelse. En så også for seg økt bruk av fjernundervisning. Det ble også lagt til rette for økt internasjonalt samkvem gjennom deltakelse i internasjonale forskningsprogrammer og utenlandsopphold for studenter og forskere. Den eksisterende gradsstrukturen med Cand. mag., hovedfag og doktorgradsstudier ble beholdt, men meldingen gikk inn for en bedre og mer formell organisering av forskerutdanningen. Meldingen anslo at høyere utdanning de kommende år måtte dimensjoneres til å kunne ta i mot 40 % av ungdomskullene.

St. meld. nr. 40 (1990-91) la også føringer for den videre reformeringen av utdanningssystemet. Den gikk inn for at alle studieretninger på videregående nivå måtte tilby et så sterkt innslag av allmenne fag at de kunne føre til generell studiekompetanse etter 3 år. Meldingen hadde også synspunkter på lærerutdanningen, som måtte endres ”for å oppnå faglig styrking og konsentrasjon om grunnskolens obligatoriske fag”.⁶⁷ Hernes ville ha en 3 + 1 løsning, det vil si en 3-årig lærerutdanning, så noen års yrkespraksis og deretter 1 års videreutdanning. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen gikk imidlertid i sin innstilling inn for et 4-årig løp, noe som ble bifalt i Stortinget. Den praktisk-pedagogiske utdanningen ved universitetene ble styrket og utvidet fra et halvt til ett år.

Målstyringsprinsippet – også i utdanningssektoren?

Einar Steensnæs var på det nærmeste ferdig med St. meld. nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*, da Hernes gikk inn i stillingen som kirke-, utdannings- og forskningsminister. Hernes var etter eget sigende ikke så veldig opptatt av målstyring, og i den grad han hadde noen innvirkning på dette dokumentet, så var det ifølge ham selv ”å dempe betydningen av målstyring, fordi jeg er jo glad i regler, jeg”.⁶⁸ Han kunne likevel ikke forhindre at målstyring ble vedtatt som styringsprinsipp også i utdanningssektoren.

Meldingen slo fast at eksisterende styringsstruktur, med stor vekt på regelstyring, vanskeliggjorde nasjonal enhetlig styring, at det var dårlig samordning mellom de ulike utdanningsområdene, og at de igjen hadde ulike styringsmønstre som ytterligere svekket styringsmulighetene. Løsningen var, som ellers i statsforvaltningen på denne tiden, *målstyring*. Det ble imidlertid streket under at målstyringsprinsippet måtte tilpasses utdanningssektorens spesielle behov. Meldingen hadde både

innvendinger mot, og manglende tro på, muligheten av å måle noe så sammensatt og komplisert som utdanning; utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger.

Under Stortingets behandling av meldingen *Om organisering og styring i utdanningssektoren*, argumenterte Hernes for at den nye styringsmodellen ville gi økt nasjonal styring av utdanningspolitikken, en klarere arbeidsdeling mellom de ulike styringsnivåene og større sammenheng mellom utdanningsområdene.⁶⁹ En klarere arbeidsdeling ville legge forholdene til rette for delegering til fylkeskommunalt og kommunalt nivå. Hovedmålsettingen for en ny modell var å gjøre departementet bedre i stand til "å ivareta de nasjonale mål som storting og regjering trekker opp i utdanningspolitikken".⁷⁰ Under debatten spurte Theo Koritzinsky, stortingsrepresentant for SV, utdanningsministeren om de utdanningspolitiske mål ikke var av en slik karakter at de umulig kunne nås, og at en i beste fall bare kunne nærme seg dem? Hernes ga følgende redegjørelse for hva han la i mål. "Når det gjelder spørsmålet om mål, er 'et mål' for meg noe man kan vite om man nærmer seg eller fjerner seg i forhold til. Det må ikke defineres for smalt, og det er ikke bare tale om det kvantitative. Men man må kunne si om man nærmer seg det eller ikke."⁷¹

Målstyringsprinsippet overført på utdanningssektoren, slik det ble redegjort for i meldingen, gjorde det til en hovedoppgave for departementet "å beskrive de nasjonale utdanningsmålene så presist og klart at de kan egne seg som redskaper i den nasjonale utdanningspolitikken".⁷² Departementets oppgave var å formidle målene videre nedover i systemet, analysere resultatene og følge opp virksomheten i underliggende organer. Departementet måtte derfor utvikle gode *styringsinstrumenter* som ville sikre stor grad av måloppnåelse; lov og forskrifter, nasjonale læreplaner, et evaluerings- og tilbakemeldingssystem, styrking av rektor som arbeidsgiverrepresentant for overordnede myndigheter, sentralt styrt forsøks- og utviklingsarbeid og bedret grunnutdanning og etterutdanning av lærere. Det som kunne delegeres, uten at den nasjonale styringen ble svekket, skulle delegeres på regionalt og lokalt nivå. Et effektivt evaluerings- og tilbakemeldingssystem skulle sikre at målene ble nådd. Departementet la opp til evaluering på tre nivå; elevvurdering som fanget opp hele bredden av de mål skolen arbeidet mot, intern skolevurdering der skolene vurderte egen virksomhet, og ekstern skolevurdering der en kontrollerte i hvilken grad de nasjonale mål ble nådd.

Under Stortingets behandling av Stortingsmeldingen *Om organisering og styring i utdanningssektoren*, ble det også vedtatt visse organisatoriske endringer i

styringen av utdanningssektoren. På nasjonalt nivå skulle det opprettes et nasjonalt læremiddelsenter med oppgave å utvikle faglig og pedagogisk hjelpemateriell. Læremiddelsenteret skulle samordne det arbeidet som tidligere ble gjort av de ulike sakkyndige råd og ulike nasjonale institusjoner. På regionalt nivå ble de 18 skoledirektørkontorene avløst av 18 statlige utdanningskontorer, som skulle ha et samlet ansvar for de ulike utdanningsområdene i regionen. Bare få måneder etter at Hernes ble minister, var prinsippene lagt for en ny styringsmodell for utdanningssektoren.

Felles generell læreplan

På Lærerlagets årsmøte i Loen 14. oktober 1991 presenterte Hernes departementets planer for en samlet reformering av hele utdanningssystemet – ”fra vugge til disputas”.⁷³ Reformene ville berøre utdanningssystemet for alle fra 6 til 60 år, og fikk betegnelsen *90-tallsreformene*. Et viktig ledd i dette samlende grepet var ideen om å lage en felles, generell læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Og Læreplanverkets generelle del er kanskje det mest sentrale dokumentet i 90-tallsreformene. Dette dokumentet ble et synlig bevis på kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets vilje til å samordne de ulike nivåene i utdanningssystemet, både organisatorisk og ideologisk.⁷⁴

I overgangen 1991-92 satte kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet ned tre grupper som skulle bistå departementet i arbeidet med å lage et høringsutkast til ny felles generell del. En gruppe hadde sin forankring i grunnskolen, en i videregående opplæring og den tredje gruppen var en mer bredt sammensatt referansegruppe.⁷⁵ Av disse tre gruppene var referansegruppen den mest betydningsfulle.⁷⁶ Nedsettelsen av disse gruppene innebar et brudd med gjeldende tradisjon, både fordi skolefolket, som hadde hatt en dominerende rolle i skolens reformarbeid etter krigen, nærmest ble utelatt, og fordi gruppene ikke skulle utforme noe endelig sluttprodukt, men kun fungere som en uformell idébank for departementet.

Høringsutkastet til generell del forelå høsten 1992, og i løpet av våren 1993 utarbeidet departementet et endelig forslag til en felles generell læreplandel på bakgrunn av høringsuttalelsene fra lærerne i grunnskolen, videregående opplæring og andre. I endelig forslag var det ifølge Telhaug ”i noen grad tatt hensyn til kritikken fra den sosialdemokratiske progressivismen”, det vil si at blant annet tilpasset

opplæring, lokal tilpasning og ulike minoritetskulturer ble viet større oppmerksomhet.⁷⁷ Departementets forslag til generell del av læreplanen ble lagt fram som *vedlegg* til St. meld. nr. 40 (1992-93) ... *vi smaa en Alen lange* på forsommeren 1993. Forslaget gikk gjennom i Stortinget uten at et eneste parti eller noen enkeltperson kom med forslag til konkrete endringer. Koritzinsky forklarer dette med at stortingsrepresentantene syntes innholdet i generell del av læreplanen var for vagt og vanskelig til å si seg uenig i, de regnet med at alle hadde fått uttale seg og blitt hørt i høringsrunden og mente ellers at det ikke var forventet at de skulle bry seg om slike detaljer (slike dokument var ikke behandlet i Stortinget tidligere). Dessuten var det snart sommerferie, og følgelig tidspress. Det faktum at forslag til generell del av læreplanen ble lagt fram som *vedlegg* gav i seg selv inntrykk av at dette ikke var så viktig, mente Koritzinsky.⁷⁸ Ifølge Koritzinsky la imidlertid stortingsflertallet ved en del merknader til meldingen; om betydningen av et bredt og tverrfaglig kunnskapssyn, om betydningen av læring gjennom elevdeltakelse, om betydningen av lokalt tilpassede læreplaner og lokalt utviklingsarbeid, og skepsis til en rendyrket målstyringsstenkning på utdanningssektoren.

Generell del av læreplanen skilte seg på flere måter fra tidligere læreplaner. For det første var språket et annet enn i de foregående læreplanene M 74 og M 87. Mens disse ble skrevet i en pedagogisk fagsjargong, var den nye planen nærmest kjemisk fri for den slags. Ifølge Hernes selv hadde *Normalplan for landsfolkeskolen av 1939*, ført i pennen av Ribsskog, vært et språklig forbilde.⁷⁹ Hernes begrunnet sin språkbruk med at læreplanen ikke var skrevet for fagmiljøene, men for foreldre, elever og lærere – for allmennheten. Telhaug var av dem som lot seg begeistre av Hernes' språkføring og som fant fraværet av det grå, pedagogiske ekspertspråket befriende. Læreplanens generelle del var preget av "[s]tor språklig spenstighet" i kombinasjon med "en viss forkjærlighet for *konservative* uttrykk og former" og "fyndige uttrykk, bilder eller *metaforer*", skrev Telhaug.⁸⁰ Koritzinsky har hevdet at det konservative språket i læreplanens generelle del signaliserer kulturarvens betydning i Hernes' reformprosjekt, samtidig med at det markerte en viss avstand både til fagpedagogene og den progressive og barnesentrerte pedagogikken i M 87.⁸¹ Den språklige formen ble underbygd av en utsøkt layout og rikholdige illustrasjoner fra det beste i den norske kulturarven.

For det andre var læreplanens generelle del disponert på en ny og overraskende måte. Den tok utgangspunkt i sju ulike egenskaper eller personlighetstrekk hos

mennesket, symbolisert gjennom sju ulike mennesketyper. Hernes gjør innledningsvis rede for disposisjonen som han hadde kommet fram til ved å plukke ut nøkkelord fra formålsparagrafene i gjeldende lovverk for grunnskole, videregående opplæring, fagopplæring i arbeidslivet, voksenopplæring og folkehøyskole, og gruppert dem i hovedområder som han mente fanget inn ulike sider ved et helstøpt menneske.⁸² Med tanke på at disposisjonen synes å være Hernes' egen idé, kan det være betimelig å nevne at Hernes og Knudsen, i *Utdanning og ulikhet* fra 1976, argumenterte for at skolens planer, i tillegg til å formulere pensuminnhold, måtte peke på hvilke menneskelige egenskaper skolen ønsket å utvikle. Hernes og Knudsen skilte den gang mellom selvsentrerte og sosialsentrerte egenskaper, det vil si egenskaper knyttet til utvikling av enkeltindividet og egenskaper som skulle tjene fellesskapet.⁸³

Læreplanens generelle del var opptatt av å signalisere skolens doble oppgave, slik det formuleres på planens siste side i sluttmålet for opplæringen, nemlig ”å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.”⁸⁴ En annen formuleringvariant av skolens doble formål, finner vi i opplæringens overordnede målsetting; ”å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.”⁸⁵ Denne formuleringen skulle komme til å gå igjen i flere dokument, taler og innlegg signert Hernes.

Skolens doble oppgave utdypes i kapitlene om de sju mennesketyper; det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannede mennesket, det samarbeidende mennesket, det miljøbevisste mennesket og til slutt det integrerte mennesket. De seks første viser til ulike egenskaper en ønsker å utvikle hos elevene, mens det siste, det integrerte mennesket, forsøker å samle opplæringens ”tilsynelatende motstridende formål” i et bilde av et helhetlig menneske.⁸⁶ Innholdsmessig ble læreplanens generelle del endret noe fra høringsutkast til den forelå i sin endelige form. I kapittelet om *Det meningssøkende mennesket* fikk religionen en noe mer fremskutt plass enn i høringsutkastet, og trosdimensjonen kom inn i endelig plan gjennom tilføyelse av ord som håp, tilgivelse og tro. I kapittelet om *Det arbeidende mennesket* ble det i endelig plan gitt større rom for den progressive pedagogikkens vekt på elevens behov og pedagogisk-psykologisk

kunnskap enn i høringsutkastet. Læreren som formidler ble dempet noe til fordel for læreren som veileder.

I det avsluttende kapittelet om *Det integrerte mennesket* ble de forutgående formålene for skolens opplæring forsøkt forent. Læreplanen underslår ikke at formålene på mange måter kan virke motstridende, men mener det er skolens oppgave å ”balansere disse doble formålene”.⁸⁷ Dessuten hevdes det at motsetningen er tilsynelatende, den er falsk. Jeg gjengir det hele her:

Opplæringen har en rekke tilsynelatende motstridende formål:

- å bibringe vår kulturs moralske fellesgods, dens omtanke for andre – og gi evne til å stikke ut sin egen kurs;
- å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv – og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn;
- å bryte med selvopptatthet og tro på den sterkeste rett – og gi styrke til å stå alene, gå på tvers og ikke legge seg flat eller bøye av for andres meninger;
- å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter – og evner til å virke og arbeide i lag;
- å fremelske den enkeltes særpreg, de forskjeller som gjør hvert individ til et fond for andre – og å formidle de felles kunnskaper og ferdigheter som gjør at vi lett kan fungere med andre og sammen bidra til samfunnets vekst;
- å gi rom for barns kultur og unges stil – og ruste dem til å gå inn og ta ansvar i de voksnes verden;
- å gi praktiske ferdigheter for arbeid, yrke og livets konkrete oppgaver – og å by på romslige vekstvilkår for karakter og følelsesliv;
- å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag – og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster;
- å gi kunnskap om menneskenes konfliktfylte historie og om fortidens landevinninger – og om samtidens kriser og muligheter;
- å skape bevissthet om hvordan vår tid og vår hverdag er bestemt av tidligere generasjoners valg – og om de føringer vi legger for kommende generasjoner;
- å gi fakta nok til å fatte og følge den løpende samfunnsdebatt – og formidle verdier som kan veilede i de valg som ny kunnskap åpner for;
- å gi sterke opplevelser ved de fremste menneskelige ytelser slik vi kjenner dem fra litteratur og kunst, fra arbeid, handling og forskning – og gi hver enkelt sjansen til å oppdage og utvikle de kimer som ligger i egne anlegg;

- å inngi respekt for kjensgjerninger og saklig argumentasjon – og oppøve kritisk sans til å gå løs på gjengs tenkning, innarbeidede forestillinger og bestående ordninger;
- å åpne sansene for de mønstre som har festnet seg som tradisjoner, i alt fra musikk til byggekunst – og fantasi til å tenke nytt og evne til å bryte opp;
- å tilføre de unge en solid kunnskapsbase – og forme den slik at det både gir trang til ny viten og evne til å erverve ny kunnskap gjennom hele livet;
- å lære elevene å bruke naturen og naturkreftene for menneskelige formål – og lære dem å verne miljøet mot menneskelig dårskap og overgrep.⁸⁸

Og sluttmålet for opplæringen er altså, som vi tidligere har sitert: ”å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.”⁸⁹

Til tross for at målstyring var blitt vedtatt som bærende styringsprinsipp også i utdanningssektoren, ble læreplanens generelle del mer et verdi- og visjonsdokument enn et målstyringsdokument.⁹⁰ Riktignok definerer læreplanens generelle del mål som ”noe en arbeider mot” og ”noe en kan vite om en nærmer seg eller ikke”⁹¹, en definisjon som er i full overensstemmelse med målstyringsprinsippet, men dette ble ikke fulgt opp i formuleringene ellers i generell del. Skolens rolle i læreplanens generelle del er, slik Koritzinsky ser det, tvert i mot forankret i ”en allmennkulturell og humanistisk tradisjon”, snarere enn i en kristen påvirkningstradisjon eller ”som opplæringssted for elever som senere i livet skal bidra til økonomisk vekst og styrket konkurransevne”.⁹²

Reform 94

I arbeidet med St. meld. nr. 33 (1991-92) *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*, tok Hernes tak i tidligere utredninger og meldinger om videregående opplæring, i første rekke Blegenutvalgets innstilling, NOU 1991: 4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*, med Felleserklæringen fra LO og NHO som vedlegg, og St. meld. nr. 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere*. I tillegg lå det en del føringer også for videregående opplæring i de stortingsmeldingene Hernes hadde vært hovedansvarlig for, *Om organisering og styring i utdanningssektoren* og *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*. En rekke delspørsmål var derfor etter Hernes' oppfatning avklart og dannet utgangspunkt for reformarbeidet:

- All ungdom som ønsker det, bør kunne få utdanning som fører fram til studiekompetanse eller yrkeskompetanse/fagkompetanse.
- Tilbudsstrukturen bør bygges ut slik at det er mulig å nå denne kompetansen innenfor de tilbud som gis i videregående opplæring.
- Strukturen må endres med tanke på bedre gjennomstrømningsmuligheter og ressursutnytting.
- Det legges opp til bredere utdanninger, spesielt på grunnkursnivå.
- Det tilstrebes god sammenheng og koordinering mellom de forskjellige opplæringsformene på videregående opplærings nivå.
- Det utvikles modeller som gir bedre samordning mellom skole og bedrift/arbeidsliv.
- Det bør bli bedre rekrutteringsmuligheter fra yrkesfaglig utdanning og fagopplæring for høgre utdanning.⁹³

Det var et overordnet mål for Hernes' reformprosjekt å samordne de ulike utdanningsnivåene i utdanningssystemet. For den videregående opplærings del gjaldt det å gjøre den til et bedre og mer tilpasset bindeledd mellom grunnskole og høyere utdanning eller arbeidsliv. Målsettingen med Reform 94 var todelt, å heve statusen til yrkesrettet utdanning opp på linje med allmennrettet utdanning og imøtekomme arbeidslivets krav om godt kvalifiserte yrkesutøvere. Det siste hadde stor gjennomslagskraft i en forestilling der økonomisk vekst var uløselig knyttet til befolkningens kunnskapsnivå.

Meldingen gikk inn for lovfestet rett til tre års videregående opplæring for alle mellom 16 og 19 år, med plikt for fylkeskommunen til å sørge for tilstrekkelig antall studieplasser. Opplæringen skulle føre frem til enten studiekompetanse eller yrkeskompetanse (fagbrev/svennebrev eller annen dokumentert yrkesopplæring). Den gamle ordningen ble kritisert for å tilby for stor valgfrihet med sine 109 grunnkurs, og for ikke å forhindre at elevene beveget seg på tvers i utdanningssystemet over flere år uten å erverve seg formell kompetanse, verken studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Meldingen la opp til en tettere sammenkobling mellom yrkesrettet og allmennrettet studieretning, med større innslag av allmenne fag i de yrkesfaglige studieretningene og muligheter for å oppnå studiekompetanse via yrkesfaglig studieretning. Dessuten ble overgangen til høyere utdanning lettet ved at det ble foreslått å innføre generell studiekompetanse som opptakskriterium til høyere utdanning. For å sikre en tettere kobling mellom yrkesutdanningen og arbeidslivet, ble

det foreslått at den generelle delen av læreplanen for videregående opplæring også skulle inkludere opplæring i bedrift. Som vi vet, ble resultatet en enda mer omfattende samordning, med en felles generell læreplan for grunnskole, videregående opplæring (også opplæring i bedrift) og voksenopplæring.

Under Stortingets behandling av St. meld. nr. 33, sa Hernes seg vel tilfreds med at kirke-, utdannings- og forskningskomiteen i sin innstilling i det store og hele hadde sluttet seg til hovedmålene i meldingen. Innstillingen ble enstemmig vedtatt i Stortinget 16. juni 1992.⁹⁴ Theo Koritzinsky, leder av kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, var imidlertid under Stortingets behandling opptatt av å markere at komiteens innstilling, etter hans oppfatning, skilte seg fra departementets melding på vesentlige punkter. Han ordla seg slik:

Endringene dreier seg bl a om utvidelse av antall grunnkurs fra ni til tretten, lovfesting av den spesialpedagogiske oppfølgingstjenesten, at det skal lages ny instruks for rådgivere, og at departementet skal lage – som det heter i innstillingen – en faglig pedagogisk og økonomisk forpliktende handlingsplan for grunn- og etterutdanning av lærere i forbindelse med reformen, og komiteen understreker spesielt viktigheten av å utdanne instruktører og veiledere i lærlingebedriftene, slik at de på en pedagogisk måte kan ta seg av opplæringen av lærlinger.⁹⁵

Reform 94 skulle settes i verk fra høsten 1994. Reformen forholdt seg til det eksisterende lovverk, med separate lover for fagopplæring i arbeidslivet, lov om videregående opplæring og lov om voksenopplæring, men det var nødvendig med visse lovendringer. Disse ble bifalt i Odelstinget 29. april 1993.⁹⁶

Reform 94 var en videreføring av det arbeidet Sivertsen satte i gang på 1950-tallet, da realskole og framhaldsskole ble forent i en felles, obligatorisk ungdomsskole, og som Steen-komiteén fulgte opp i sine innstillinger om videregående opplæring på slutten av 1960-tallet. Meldingen *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*, var, slik Hernes så det, sluttsteinen i det reformarbeidet Steen-komiteén hadde startet.⁹⁷ I praksis kunne Reform 94 komme til å innebære en utvidelse av enhetsskolen fra 9 til 12 år.

I det store og hele brakte ikke Reform 94 med seg så mye nytt. I mangt var 90-tallets reformering av videregående opplæring en videreføring av det arbeidet som ble påbegynt de første tiårene etter krigen – tilført erfaringer og forslag nedfelt i ulike komiteer og utvalg i årene etter. Grunnlaget og føringene lå der. Det er ikke det samme som å si at Hernes, med Blegenutvalgets innstilling i ryggen, kom til dekket bord. Reformen krevde et samlet grep for å samordne det hele og omsette det til

virksom politikk. Og lovfestet rett til 3 års videregående opplæring er noe ganske annet enn like muligheter til 3 års videregående opplæring.

Til tross for dette vakte Reform 94 sterke reaksjoner, spesielt blant lærerne i den videregående opplæringen. Hernes ble lærernes hatobjekt. Han ble for det første kritisert for å holde for høyt tempo og trykk i reformprosessen. Hernes lot ikke denne kritikken gå inn på seg. Han mente at en implementeringstid på 2 ½ år fra avgitt innstilling til gjennomført reform ikke var urimelig kort, tatt i betraktning av at det arbeidslivet som utdanningen endres i forhold til, selv er i rask endring. For Hernes var det dessuten viktig at det på grunn av den store arbeidsledigheten blant ungdom på dette tidspunktet, var mulig å få tak i friske penger for å iverksette reformen. ”[T]imingen” var god, sa Hernes. ”I 1993 var det mulig å få overført midler som ble brukt til å redusere arbeidsledighet til en grunnleggende reform av videregående opplæring”.⁹⁸ Det gjaldt å handle mens de økonomiske betingelsene var tilstede.

Konflikten mellom Hernes og lærerne i den videregående skolen toppet seg med forslaget til en ny arbeidstidsavtale for lærerne. Den trådte i kraft fra 1. januar 1994 og førte til en tilstramming av lærernes frihet. Dessuten førte forslaget om en opplæringsbok for hver enkelt elev til voldsomme protester. Opplæringsboken skulle sikre at intensjonene i reformen ble oppfylt gjennom å dokumentere det arbeidet som hver enkelt elev hadde gjennomført. Lærerforbundet med Anders Folkestad i spissen mente at opplæringsboka ville føre til økt byråkratisering og mer papirarbeid i skolen.⁹⁹ Og sist, men ikke minst, ble Reform 94 kritisert for i for stor grad å teoretisere yrkesrettet studieretning. Det ble hevdet at elever på yrkesrettet studieretning ble pådyttet teoretiske fag i et omfang de ikke kunne mestre.

Reform 97

6-årig skolestart og 10-årig grunnskole

St. meld. nr. 40 (1992-93) ... *vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringene i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold* fremmet forslag om omfattende reformering av grunnskolen. Stortingsmeldingen tegnet et bilde av en skole som var i utakt med dagens samfunn og med barn og unges oppvekstvilkår. Samfunnsendringene ble tegnet med bred pensel, fra ”det gamle samfunn” der ”[d]e unges liv fra de tidligste år var handlingsrikt, voksenært, verdistyrkt og informasjonsfattig”, til dagens samfunn der ”[d]e unges verden er blitt fattigere på

praktisk rettet handling, fjernere fra voksnes liv, og rik på informasjon med mangfoldige og motstridende verdipåvirkninger”.¹⁰⁰ Hernes så det som skolens oppgave å svare på disse samfunnsendringene. En sentral idé bak Reform 97 var derfor å demme opp for det som var gått tapt i dagens samfunn, og gjøre de unge i stand til å møte fremtidens utfordringer.

Meldingen ble presentert som fire reformer under ett; en *skolereform*, fordi den senket skolestarten til seks år og gav rett og plikt til 10-årig skolegang; en *familiereform*, fordi utvidet skoletid skulle kompensere for tapt familieliv; en *barnereform*, fordi skolen skulle dekke en større del av barnas behov; og en *kulturreform*, fordi det lokale kulturlivet skulle bringes inn i skolen. I dette lå også innføring av ulike skolefritidsordninger med tilsyn av de minste elevene før og etter skoletid.

Knudsen og Hernes hadde i *Utdanning og ulikhet* slått fast at det norske samfunnet var blitt mer meritokratisk de siste tiårene, det vil si at skole og utdanning betydde stadig mer for ens posisjon senere i livet, og at skolen reproduserte sosiale ulikheter til tross for at sosial utjevning hadde vært den mest sentrale målsettingen i norsk utdanningspolitikk etter krigen. I rapporten fra 1976 hadde Knudsen og Hernes tatt til orde for at tidligere skolestart i større grad kunne kompensere for den ulikhet i startgrunnlag elevene møtte på skolen med. Dette synspunkt ble fremmet med full tyngde i St. meld. nr. 40 (1992-93). Meldingen hevdet at 6-årig skolestart ”vil kunne motvirke utslagene av de forskjeller i læringsevne som skyldes ulike oppvekstvilkår og sosial bakgrunn”.¹⁰¹ Barn med innvandrerbakgrunn ble spesielt nevnt.

Litt overraskende viste departementet til at tilgjengelig forskning ikke hadde kunnet dokumentere at senket skolestart ville føre til bedre skolerresultat på senere trinn, men det var åpenbart at departementet ikke helt hadde tillit til denne forskningen. Det kan synes som om departementet i denne meldingen underkjente det tilbudet som hittil var blitt gitt til denne aldersgruppen. Kanskje et bedre tilbud, med større og mer variert rom for egenaktivitet, utforskning og opplevelse, på sikt også vil føre til bedre resultater? Hernes hadde i det hele tatt i meldingen vanskelig for å slippe troen på at tidligere skolestart til en viss grad ville kompensere for ulike oppvekstvilkår. Forøvrig hadde han tillit til den forskningen som viste at det ikke var grunnlag for å forsere læringsprosessen. Opplæringen måtte ta utgangspunkt i barnas modenhet og utvikling. Meldingen gav klare signaler om at senket skolestart måtte

medføre at skolens undervisning for de aller yngste måtte bygge på elementer både fra førskolepedagogikken og småskolepedagogikken, og at det måtte gis rom for mye lek.

Stortingsmeldingen ble behandlet i Stortinget 15. juni 1993. Statsminister Gro Harlem Brundtlands deltakelse i debatten viser at denne meldingen ble regnet som særdeles viktig. Det var ikke vanlig at statsministeren overvar skolepolitiske debatter. Meldingens forslag om 6-årig skolestart ble bifalt under Stortingets behandling, mens forslaget om å utvide grunnskolen til 10 år falt i denne runden. Ot. Prp. Nr. 21 (1993-94) fremmet imidlertid forslag om endringer i grunnskoleloven som innebar 6-årig skolestart for alle og en utvidelse av grunnskolen fra 9 til 10 år. Lovendringen ble vedtatt 9. mai 1994. Grunnskolen skulle deles i et barnetrinn fra 1. – 7. klasse og et ungdomstrinn fra 8. – 9. klasse og det ble åpnet for et 11. frivillig år. Under behandlingen av lovendringen, sa en tydelig stolt Hernes:

Noen dager bør en her i salen rette ryggen, løfte hodet og heve blikket. Når Odelstinget i dag behandler Ot. prp. nr. 21 og Innst. O. nr. 36, er det en slik dag. De senere år har man her i huset behandlet og vedtatt en rekke reformer i vårt utdanningsverk: etableringen av et Norgesnett for høyere utdanning, Reform 94 for videregående opplæring og så i dag et vedtak om å senke skolestart til seks år for et ti års løp i grunnskolen. De tre buene er nå strukket, sluttsteinen legges i dag i den siste hvelvingen.¹⁰²

Med dette var de strukturelle endringene i grunnskolereformen på plass og det ideologiske grunnlaget for videre reformering lagt i læreplanens generelle del. Neste ledd i reformeringen av grunnskolen var utarbeidelse av prinsipp og retningslinjer for grunnskolens oppbygning, organisering og innhold. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* utgjorde dette del II og fikk tilnavnet *Broen*. Det var bindeleddet mellom læreplanens generelle del og læreplanene for de ulike fagene.

Broen

Også når det gjaldt *Broen*, knyttet departementet til seg en referansegruppe som skulle bistå departementet i utarbeidelsen av et høringsutkast. I tillegg ble det også nedsatt en kvalitetssikringsgruppe som skulle kommentere utkastet. Høringsutkastet ble sendt ut til høring 1. august 1994, med uttalefrist 1. november.

De mer enn 2000 høringsuttalelsene som kom inn, ble av departementet innarbeidet i St. meld. nr. 29 (1994-95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*. Den ble avgitt i mai 1995 og behandlet i Stortinget 31. oktober. På bakgrunn av Stortingets behandling tok departementet hånd om den endelige utformingen av *Broen*. Endelig utgave av Læreplanverket, med *Broen* som del II, forelå i elektronisk utgave i august 1996. Da Hernes gikk av som kirke-,

undervisnings- og forskningsminister i 1995, måtte han derfor gi slipp på kontrollen med den endelige utformingen av *Broen*.

Høringsutkastet til *Broen* var i det store og hele Hernes' verk, og *Broen* i sin endelige form skilte seg på vesentlige punkter fra det høringsutkastet som Hernes sendte fra seg. Høringsutkastet var for det første langt mer utdypende og argumenterende enn endelig plan. Dessuten divergerte de rent språklig. Mens høringsutkastet var preget av Hernes' bruk av metaforer og heller konservative ord og vendinger, var endelig plan ifølge Telhaug "et hemningsløst uttrykk for byråkratens og fagpedagogenes språk som er tungt og grått, farget av plikt og utmattelse, og ikke egnet til å glede et eneste hjerte".¹⁰³ Innholdsmessig ble det i endelig plan gitt større rom for tilpasset opplæring, lokalt lærestoff og lokalt læreplanarbeid enn det som først var skissert i høringskastet. La oss gå litt mer konkret inn på innholdet i *Broen* og omtalen av enhetsskolen, oppvekst- og læringsmiljø og grunnskolens organisering og innhold.

Enhetsskolen. Fellesskapet var det sentrale i Hernes' forestilling om enhetsskolen, noe som resulterte i at fellesskapet i høringsutkastet til *Broen* fikk en klart overordnet rolle, i forhold til både individuell tilpasning og tilpasning til lokale forhold. Skolen skulle gi den enkelte vekstmuligheter, men det skjedde best i samspill med en felles kultur, eller som det står i høringsutkastet, det "å vokse *opp* vil si å vokse *inn* i denne felles kulturen".¹⁰⁴ Felles innhold, felles arbeidsmåter og felles struktur skulle fremme likeverdig utdanning og gjøre flytting lettere. Felles rammer for forståelse ble sagt å være en forutsetning for demokratisk deltakelse i samfunnet, og ble fremholdt som stadig viktigere i en fragmentert og internasjonal verden. Fellesstoffet måtte nå, til forskjell fra tidligere tider, favne videre og inkludere stoff fra "andre kulturer, kontinenter og religioner".¹⁰⁵ Høringsrundet avdekket stor bekymring for at *Broen* ikke ivaretok mulighetene for lokal og individuell tilpasning i tilstrekkelig grad, og denne bekymringen ble tatt til følge. I St. meld. nr. 29 (1994-95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*, ble det slått fast at enhetsskolen skulle ha et dobbelt siktemål, i det den både skulle gi "et felles grunnlag og vekstmuligheter for individuelle forutsetninger og forskjeller".¹⁰⁶ Fellesskapet og verdien av et felles kunnskaps- og verdigrunnlag ble ivaretatt, men tilpasset opplæring ble kjørt fram som sideordnet med fellesskapet. I endelig plan ble tilpasset opplæring fremstilt som et ufravikelig prinsipp. "Grunnskolen bygger på prinsippet om

einskapsskolen – om likeverdig og tilpassa opplæring for alle i eit samordna skulesystem bygd på den same oppbygginga og strukturen alle stader i landet.”¹⁰⁷

Under omtalen av enhetsskolen fikk samisk språk og kultur bred, men lite forpliktende omtale. Samisk representasjon i referansegruppen og i nesten alle læreplangruppene bidro imidlertid til å fremme samenes interesser i den videre beslutningsprosessen, og i Stortinget fikk samene ytterligere støtte. Det endte med egen samisk læreplan, *L 97 Samisk*.¹⁰⁸ *Broen* omtalte bare i begrenset omfang andre kulturelle minoriteter, og det førte til forsinkelser i arbeidet med egen læreplan for morsmålsopplæringen for disse gruppene. Kamil Z. Øzerk har hevdet at mens samisk språk og kultur ble *inkludert* i L 97, ble andre språklige minoriteter *ekskludert*.¹⁰⁹ I følge Koritzinsky ble dette delvis rettet opp i St. meld. nr. 25 (1998-99) *Morsmålsopplæringen i grunnskolen*.¹¹⁰ Men det var altså etter at Hernes hadde gått av som utdanningsminister.

Oppvekst- og læringsmiljø. I dette delkapittelet ble det slått fast at skolen hadde et *særlig ansvar* for læringsmiljøet på skolen og et *medansvar* for elevenes oppvekstmiljø, mens foreldrene hadde *hovedansvaret* for sine barns oppdragelse og et *medansvar* i skolen. En forutsetning for dette var et godt og gjensidig samarbeid mellom skole og hjem. Samarbeid elevene i mellom ble fremholdt som sentralt i et godt læringsmiljø. Gjennom samarbeid skulle elevene utvikle sosiale ferdigheter og demokratiske arbeidsformer. Om dette var det liten endring fra høringsutkast til endelig plan.

Hernes mente at skolen gjennom en utbygging og videreutvikling av skolefritidsordningen ville innta en stadig viktigere rolle i barns totale oppvekst- og læringsmiljø. I *Broen* skisserte han sine planer om å skape et kvalitativt godt skolefritidstilbud gjennom å knytte det lokale kultur- og fritidstilbud til de nyetablerte skolefritidsordningene. Dette var en kongstanke hos Hernes og et ledd i det kulturelle løft han mente Reform 97 skulle være. Nå skulle dette vise seg å ikke være så enkelt. Lokalt kultur- og fritidsarbeid ble gjerne drevet på kveldstid, utenom ordinær arbeidstid. Det var vanskelig å omorganisere det frivillige foreningsarbeidet innenfor rammene av ordinær arbeidstid. Skolefritidsordningene ble derfor ikke det kulturelle løft Hernes hadde forestilt seg.

Dette kapittelet omtaler også forholdet mellom nasjonal og lokal kultur. Som i forholdet mellom fellesskap og tilpasning, kan vi her se en vektforskyvning fra

høringsutkast til endelig plan. I høringsutkastet leser vi: ”Skolen skal bringe og bringe videre den nasjonale kulturarven, og *berike* den med den lokale kultur og barnas egne bidrag.”¹¹¹ Og i endelig plan: ”Skolen må derfor dra nytte av nærmiljøet og lokalsamfunnet for å eksemplifisere, konkretisere, og utfylle læreplanane for faga.”¹¹² I høringsutkastet hadde den lokale kulturen en markert instrumentalistisk funksjon i forhold til den nasjonale. I endelig plan ble det nasjonales forrang dempet noe ved at skolen skulle ta utgangspunkt i nærmiljø og lokalsamfunn, men jeg vil hevde at det lokale lærestoffet også i endelig plan er underordnet det nasjonale fellesstoffet. Koritzinsky, som i sin analyse av L 97 har en tendens til å bruke M 87 som normativt ideal, hevder at det kan ”neppe være noen tvil om at L 97 i sin endelige form i langt sterkere grad enn M 87 understreker verdien av et felles nasjonalt kunnskapsgrunnlag, og at lokalt tilpasset lærestoff i hovedsak skal motivere for og konkretisere det nasjonalt bestemte lærestoffet”.¹¹³

Grunnskolen organisering og innhold. Både høringsutkastet og endelig plan la vekt på at lærestoffet i grunnskolen skulle velges ut på basis av det verdi- og kulturgrunnlaget som lå nedfelt i skolens formålsparagraf, læreplanens generelle del og retningslinjene i *Broen*. Denne koblingen ble imidlertid langt mer tydelig i endelig plan ved at skolens innhold ble nært knyttet til utviklingen av de sju personlighetstrekkene som disposisjonen i *Broen* hvilte på. Det overordnede målet for opplæringen var å ”stimulere utviklinga av heile mennesket – det integrerte mennesket”.¹¹⁴

Høringsutkastet fremmet en rekke hovedprinsipp for utformingen av fagplanene; fast progresjon, økende faginndeling med økende skoletrinn og den omvendte pyramiden, det vil si at det nasjonale fellesstoffet økes gjennom skoleløpet. Det nasjonale fellesstoffet måtte være sentralt gitt, tydelig spesifisert og konkret – og angi *hva* elevene skulle lære *når*. Hernes hadde tidligere stilt seg svært kritisk til M 87, fordi den delte lærestoffet i treårs-bolker, var for lite fagspesifikk og ga rom for store lokale valgmuligheter. Hernes ville ha et mer sentralistisk opplegg. Dette vakte sterke reaksjoner. Høringsrunden avdekket frykt for at et for stramt felles skoleløp ville sette retten til lokal og individuell tilpasning ytterligere til side. Hovedprinsippene fra høringsutkastet ble imidlertid opprettholdt i St. meld. nr. 29 (1994-95). ”*Departementet* legger vekt på at opplæringen skal organiseres slik at skoleløpet framstår som en tydelig vei med merkesteiner og milepæler. De elevene

som har gått foran, kan bistå dem som kommer etter, og vise at oppgavene er overkommelige. (...) Læreplanene for fagene skal angi hva elevene skal arbeide med, og på hvilket trinn dette skal skje. Dette gjøres gjennom et felles lærestoff, som skal utfylles og varieres gjennom lokal og individuell tilpasning.”¹¹⁵ Et sentralt bestemt felles lærestoff og fastlagt progresjon ville, slik departementet så det, motvirke sosial og geografisk ulikhet mellom elevene. Uansett hvor en flyttet fra eller til, ville en på samme klassetrinn møte en felles kjerne av et nasjonalt bestemt lærestoff. Endelig plan holdt fast ved dette som et hovedprinsipp i utarbeidelsen av fagplanene, men i forhold til høringsutkastet ble det gitt større rom for individuell tilpasning. I endelig plan het det: ”Tilpassa opplæring er eit overordnet prinsipp. Alle elevane skal få møte oppgåver og utfordringar dei kan strekkje seg etter og vekse på og som dei maktar og meistrar. For å møte individuelle behov må både det felles og det lokale lærestoffet tilpassast føresetnadene til elevane. Det gir høve til ulik behandling og fordjuping for variasjon i art, vanskegrad, mengd, tempo og progresjon.”¹¹⁶ I endelig plan ble valg av lærestoff i større grad underlagt kravet om balanse mellom fellesskap og tilpasning, eller om en vil, skolens doble siktemål.

Den nye 10-årige grunnskolen ble organisert i tre hovedtrinn, et småskoletrinn fra 1.-4. klasse, et mellomtrinn fra 5.-7. klasse og et ungdomstrinn fra 8.-10. klasse. *Broen* la vekt på at pedagogikken på småskoletrinnet, som nå også inkluderte 6-åringene, skulle ta opp i seg det beste fra både barnehagetradisjonen og grunnskoletradisjonen og legge stor vekt på lek og andre utviklende aktiviteter. Lærestoffet skulle på dette trinnet for det meste organiseres tematisk. På mellomtrinnet skulle fagene tre tydeligere frem og prosjektarbeid introduseres. Både teoretisk innsikt og praktisk dyktighet stod sentralt. Det ble lagt mer vekt på mulighetene for fordypning og konsentrasjon, selvstendig arbeid og utvikling av kritisk sans. Samtidig var det et mål å utvikle sosiale evner gjennom arbeid i grupper og på tvers av klasser og klassetrinn. På ungdomstrinnet ble de fagspesifikke kravene ytterligere skjerpet, samtidig som tverrfaglighet og prosjektarbeid ble tillagt stor vekt. Det ble gitt mer rom for fordypning og oppøving av kritisk sans. Elevene skulle få større innflytelse på valg av lærestoff. Innslaget av praktiske aktiviteter skulle fremdeles være stort. Vitenskapelig arbeidsmåte tilpasset alderstrinnet ble fremmet som viktig redskap for å vinne ny kunnskap og for å oppøves i kritisk analyse. Opplæringen skulle være handlingsrettet.

Både høringsutkast, stortingsmelding og endelig utgave av *Broen* la vekt på at grunnskolen måtte ta i bruk ulike og varierte arbeidsformer. Varierte arbeidsformer ble sett som en forutsetning for tilpasset opplæring. Mens høringsutkastet kun omtalte temaundervisning og prosjektarbeid, ble spekteret av ulike arbeidsmåter i endelig plan utvidet til også å romme skapende virksomhet, kreative uttrykksformer, lek, praktisk arbeid, selvstendig arbeid og fordypning. Og mens høringsutkastet var heller uklart med hensyn til hva som legges i prosjektarbeid som arbeidsform, ble dette mer klargjort i endelig plan:

Prosjektarbeid er ei arbeidsform der elevane med utgangspunkt i eit problemområde, ei problemstilling eller ei aktuell oppgåve definerer og gjennomfører eit målretta arbeid frå idé til ferdig produkt, konkret resultat eller praktisk løysing. Kravet om ferdig produkt, konkret resultat eller praktisk løysing skal gjere sitt til at røynsler, opplevingar og kunnskapar blir formidla og presentert for andre.

Planlegging, gjennomføring og vurdering av prosjektarbeidet skal gå føre seg i nært samarbeid mellom elevar og lærarar. Lærarane har ei viktig rolle som rettleiarar og rådgivarar.

Prosjektarbeid kan gjennomførast både innanfor og på tvers av fag og knytast til lokale val og konkretiseringar. Breidda i problemområdet kan variere. Den aukande faginndelinga gjennom skuleløpet stiller sterkare krav om samarbeid mellom lærarane. Prosjektarbeidet må tilpassast alderen, interessene og føresetnadene til elevane. Siste året i grunnskolen skal dei gjennomføre ei prosjektoppgåve som skal vurderast skriftleg.¹¹⁷

I St. meld. nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren* ble et effektivt evaluerings- og tilbakemeldingssystem sett på som svært viktig for å vite om en nærmet seg de utdanningspolitiske målene som var satt. I høringsutkastet til *Broen* ble det foreslått at skolen skulle evalueres på tre ulike nivå, elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonal vurdering. Vurderingen av elevene og den skolebaserte vurderingen var tenkt som et ledd i et mer omfattende nasjonalt system for evaluering og tilbakemelding. Forslaget reiste voldsom debatt. Det var stor uenighet både om formålet med evalueringen og hva som skulle evalueres. Stortinget og kirke-, utdannings- og forskningskomiteen krevde at det ble utarbeidet en egen melding om disse spørsmålene. St. meld. nr. 47 (1995-96) *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem* ble imidlertid ikke lagt fram før 14. juni 1996, og kom altså for sent til at den kunne få noen innflytelse på læreplanverket. I endelig versjon av *Broen* var omtalen av et nasjonalt evalueringssystem utelatt. Elevenes læring og skolene skulle vurderes i forhold til mål, innhold og prinsipper i læreplanverket. Det ble uttrykkelig sagt at formålet med elevvurderingen var å fremme læring og utvikling. Elevene skulle ikke få karakterer på barnetrinnet, men

jevnlig vurdering gjennom samtaler mellom lærer, elev og foreldre. Fra ungdomsskolen ble det i tillegg gitt tallkarakterer. Den skolebaserte vurderingen skulle inngå som et ledd i skoleutviklingen.

Høringsutkastet presenterte alle grunnskolens fag, men unnlot å komme med forslag til fordeling av timer på de enkelte fagene. Under Stortingets behandling av St. meld. nr. 29 (1994-95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan* i oktober 1995, ble det vedtatt å utarbeide en egen melding om fag- og timefordelingen. I forhold til forslaget i høringsutkastet gikk stortingsmeldingen inn for å styrke KRL-faget, kunst & håndverk og kroppsøving, mens samfunnsfag og tilvalgsfag i meldingen ble gitt noen færre timer. Det totale antall årstimer ble ikke endret, men forskjøvet litt mellom hovedtrinnene til fordel for mellomtrinnet. Stortinget gav sin tilslutning til meldingen. Både høringsutkast og endelig utgave av *Broen* angav en mal for oppbyggingen av de ulike fagplanene; først fagets plass i skolen, så felles mål for faget, deretter faglige mål for hvert hovedtrinn og til slutt innholdsmessige hovedmomenter for hvert klassetrinn.

Kort oppsummert kan vi si at de hovedprinsipp og retningslinjer som ble skissert for opplæringen i grunnskolen, i høringsutkastet i stor grad overlevde hele prosessen frem mot endelig utgave i Læreplanverket, men at det ble gitt større rom for tilpasset opplæring, lokalt lærestoff og lokalt læreplanarbeid.

Fagplanene

I 1995 utarbeidet kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet til sammen tre høringsutkast. Foruten *Høringsutkast: Forslag til fag- og timefordeling. L 97* som også ble lagt fram som egen melding, St. meld. nr. 15 (1995-96) *Om fag- og timefordeling i den 10-årige skolen*, utarbeidet departementet også *Høringsutkast: Plan for tema- og prosjektarbeid* og *Høringsutkast: Læreplaner for fag i 10-årig grunnskole. L 97. Læreplangruppene*.

Det var umulig for departementet å utforme læreplanene for de enkelte fag selv (selv om de kanskje hadde ønsket det), slik de hadde gjort det både for *Generell del* og *Broen*, men departementet sikret seg god styringen også over denne prosessen. Departementet nedsatte i november 1994 læreplangrupper som allerede innen mai 1995 skulle ha høringsutkast for de enkelte fagplanene klare.¹¹⁸ I juli ble utkastene sendt ut til høring med uttalefrist 15. november. Departementet gikk så gjennom høringsuttalelsene og kom i januar 1996 med en sammenfatning av

høringsuttalelsene. Deretter oppnevnte departementet egne ”opprettingsgrupper” som, med basis i departementets sammenfatning og gitte retningslinjer i *Broen*, skulle utarbeide forslag til endelig utgave av Læreplaner for fag.¹¹⁹

St. meld. nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren* hadde lagt vekt på at 1990-årenes læreplaner ikke måtte være for detaljerte. ”Departementet vil være opptatt av at de læreplaner som godkjennes, ikke er for detaljerte i sin oppbygging.” Samtidig ble det presisert at: ”Målene og hovedmomentene for det nasjonale fellesstoffet i det enkelte fag må likevel være så klare og retningsgivende at det er fullt mulig å evaluere i hvilken grad målene er nådd.”¹²⁰ Einar Steensnæs, som var utdanningsminister under forberedelsene til St. meld. nr. 37, har i ettertid sagt at han var opptatt av at målstyrte læreplaner ikke måtte være så detaljerte at de ikke gav rom for lærernes eget faglige skjønn.¹²¹ Det er ulike oppfatninger av hvor detaljerte fagplanene egentlig ble og detaljeringsgraden varierer fra fag til fag, men Koritzinsky, som igjen bruker M 87 som normativ målestokk, konkluderer med at fagplanene i L 97 stort sett ble mer detaljerte i sin opplisting av hovedmomenter og arbeidsmåter enn det M 87 hadde vært. Hernes, tydelig inspirert av ”the cultural literacy movement”, ivret sterkt for å navngi sentrale personer i planene for de enkelte fag, en nasjonal faglig kanon som skulle være en del av alle norske elevers allmenndannelse. Fagplanen i norsk hadde en lang liste over navngitte forfattere som elevene skulle lese utvalgte tekster av. Mange kritiserte dette og mente at lærernes selv kunne foreta dette utvalget ut fra visse faglige kriterier. Andre fagmiljø var fornøyd. I 1997, to år etter at Hernes var ute av kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, ble læreplanen gjort om til bindende forskrift. Læreplanverket fikk dermed en langt sterkere posisjon som styringsinstrument enn det Hernes først hadde tenkt seg.

Jeg vil i denne avhandlingen ikke gå nærmere inn på arbeidet med de enkelte fagplanene, med unntak av planene for det nye KRL-faget.

Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering

Det nye faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering fikk en sentral rolle i Hernes’ utdanningspolitiske prosjekt. I august 1994 satte departementet ned et utvalg for å se nærmere på kristendoms-, livssyns- og religionsfagene i grunnskolen, videregående opplæring og lærerutdanningen. Utvalget skulle jobbe i nær kontakt med læreplangruppen for kristendomskunnskap og livssynskunnskap i

grunnskolen som ble opprettet noen måneder senere, og utvalgets leder skulle være med i læreplangruppen. Hernes utarbeidet selv et meget detaljert og retningsgivende mandat for utvalgets arbeid, og hadde slik en viktig finger med i utviklingen av faget. Departementets kontroll med arbeidet ble ytterligere styrket ved at utvalgets sekretariat ble lagt til departementet.¹²²

Hernes' utgangspunkt var et omskiftelig samfunn, også på det religiøse og kulturelle området. Innslaget av fremmede kulturer, religioner og livssyn var blitt stort, også i Norge. I dette lå, ifølge Hernes, "kimen til større og rikere fellesskap, men også til konflikt".¹²³ De unge var utsatt for "mangfoldige og motstridende verdipåvirkninger".¹²⁴ Skolen, den eneste samfunnsinstitusjonen som samlet alle unge, måtte ta utfordringen. Slik Hernes så det, var denne utfordringen todelt. Skolens oppgave var å gi elevene felles referanserammer ved at de "innforlives i nasjonal kultur og historie, der kristendommen har hatt en helt sentral plass", og samtidig fremme toleranse for forskjeller ved å "møte mangfoldet hos elevene med mangfold i undervisningen".¹²⁵ Mandatet gav utvalget eksplisitt i oppgave å "fremme forslag til hvordan opplæringen kan gi *alle* barn og unge innsikt i og forståelse for kristen tro og tradisjon og kulturarv".¹²⁶ Dette var samlet sett en utfordring for hele skolesamfunnet, men kristendomsfaget ble gitt et særlig ansvar. Som et ledd i utvalgets arbeid ble det foretatt en områdevurdering av den eksisterende undervisningen i kristendomskunnskap og livssynskunnskap; de ulike tilbud, elevenes religiøse-, livssynsmessige- og kulturelle tilhørighet, elevenes og foreldrenes ønsker, erfaringer og behov, og i tillegg utarbeidet utvalget en oversikt over fagenes organisering og utforming i andre nordiske land.

Utvalget skulle som sagt ta utgangspunkt i Læreplanens generelle del. Jeg har tidligere påpekt at første kapittel i Læreplanens generelle del ble noe endret fra høringsutkast til endelig utgave. Foruten at tittelen ble endret fra *Det moralske mennesket* til *Det meningssøkende mennesket*, ble "den kristne arv" i høringsutkastet erstattet med "den kristne tro og tradisjon" i endelig plan, likeså kom ord som "håp" og "tilgivelse" til. Etter utvalgets oppfatning hadde dermed endelig utgave av Læreplanens generelle del åpnet opp for trosdimensjonen i faget.¹²⁷ Høringsutkastet hadde ensidig fokusert på fagets kulturelle dimensjon. Flere spørsmål tvinger seg frem her. Var ikke Hernes i utgangspunktet så opptatt av trosdimensjonen? Hadde ikke kristendommen den sentrale posisjonen i vår nasjonale kulturarv eller som samfunnslim, som en kunne få inntrykk av? Eller var det en overfortolkning fra

utvalget side når det mente at generell del ”åpner for en forståelse av kristendommen som det ’jordsmonnet’ den etiske bevissthet skal vokse i” og at ”[e]t rotfeste av religiøs forpliktelse, en forankring i troen er med på å gi livshjelp i møte med etiske og eksistensielle utfordringer”? Utvalget hevdet at læreplanens begrepspar ”tro” og ”tradisjon” var ”en invitasjon til å hente fram det bibelske materialet i sin fulle bredde” og at ”[b]ibelfortellingene kan gjenerobre plassen som hovedkilde i undervisningen når nye læreplaner i fagområdet skal utarbeides”.¹²⁸

Utvalget anbefalte at ”det utformes et utvidet kristendomsfag (...) som i utgangspunktet er felles for alle elevene i grunnskolen”.¹²⁹ Det skulle ikke utformes alternative planer i offentlig regi, faget var i utgangspunktet obligatorisk. Utvalget foreslo imidlertid at barn av foreldre som ikke var medlem av Den norske kirken, kunne fritas for deler av undervisningen. Det utvidede kristendomsfaget skulle inkludere lærestoff om ikke-kristne religioner på mellomtrinnet og filosofi og etikk på ungdomstrinnet. Det skulle være et holdningsdannende fag og konfesjonelt bundet i pedagogisk forstand, det vil si at undervisningen skulle ta utgangspunkt i den evangelisk-lutherske lære uten å være forkynnende. Faget skulle gjenspeile at det norske samfunnet også har elever med en ikke-kristen kulturbakgrunn. Utvalget gikk inn for at religion fortsatt burde være et allment orienteringsfag i videregående opplæring.

Utvalget hevdet at et møte mellom mennesker fra ulike kulturer ”alltid vil finne sted i en majoritets- og en minoritetsramme” og at ”møtet mellom elever fra ulike kulturer som finner sted i det norske utdanningssystemet” derfor vil ”finne sted på den norske kulturens premisser”. ”Ulike grupper eller elever med en annen kulturell, etnisk eller religiøs bakgrunn må derfor forholde seg til de rammer majoritetssamfunnet setter”.¹³⁰ Dette knyttes til skolens demokratiske opplæring og elevenes fremtidige demokratiske deltakelse i det norske samfunn. ”Opplæringen har altså et demokratisk ansvar for å sikre at de felles norske referanserammene læres og deles av innvandrere og kulturelle minoriteter, slik at de blir i stand til å ta seg fram, fungere i og påvirke det norske majoritetssamfunnet”.¹³¹

Utvalget avgav sin innstilling, NOU 1995: 9 *Identitet og dialog*, 3. mai 1995. Den kom som vedlegg til St. meld. nr. 29 (1994-95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole- ny læreplan*. 20. juli samme år ble det, på samme måte som for de andre fagplanene, lagt fram et høringsutkast til læreplan for et utvidet kristendomsfag.¹³² Resultatet ble et utvidet kristendomsfag kalt *kristendomskunnskap*

med religions- og livssynsorientering, som i utgangspunktet var ment å favne alle skolens elever uansett religiøs og livssynsmessig tilknytning. I tiden etterpå ble imidlertid spørsmålet om en skulle legge seg på begrenset eller generell fritaksrett fra faget gjenstand for juridisk vurdering.

Lærerutdanningen

Under reformeringen av høyere utdanning hadde Gudmund Hernes bebudet en reformering også av lærerutdanningen. Da Hernes kom til kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, trakk han tilbake St. meld. nr. 53 (1989-90) *Om lærerutdanning ved høyskoler og universitet*, som gikk inn for 4-årig lærerutdanning. I St. meld. nr. 40 (1990-91) *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*, foreslo Hernes heller en 3 + 1 løsning, dvs en 3-årig lærerutdanning, så noen års praksis ute i skolen og deretter 1 års videreutdanning.¹³³ Dette forslaget falt imidlertid under Stortingets behandling av meldingen 18. juni 1991.¹³⁴

Etter dette ble reformeringen av lærerutdanningen utsatt. Hernes ville vente med å reformere lærerutdanning til Læreplanverket for 10-årig grunnskole på det nærmeste forelå. I oktober 1995 satte Hernes ned Lærerutdanningsutvalget, med Kristin Hille Valla som leder. Allerede 16. september 1996 avgav utvalget innstillingen NOU 1996: 22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Lærerutdanningsutvalget fikk i oppgave å utrede allmennlærerutdanningen, den praktisk-pedagogisk utdanningen og faglærerutdanningen. Dessuten skulle utvalget utrede et videreutdanningstilbud for lærere på småskoletrinnet. Målet med utredningen var, naturlig nok, ”å bringe både organisering av og innhold i lærerutdanningen best mulig i samsvar med de endrede forholdene i utdanningssektoren for øvrig”.¹³⁵ I denne avhandlingen er det utvalgets mandat som er viktig, fordi dette i sin helhet ble utformet av statsråd Hernes. Da han gikk av som statsråd et par måneder etterpå, mistet han videre innflytelse på arbeidet. Mandatet var svært omfattende og detaljert.

Utvalget fikk en tredelt oppgave. Først skulle den *beskrive* sentrale sider ved norsk læreutdanning. Dernest skulle den *vurdere* samsvaret mellom fagtilbud, studentenes fagvalg og kompetansebehovene i grunnskole og videregående opplæring, kvaliteten på nåværende lærerutdanning, lærerutdanningsinstitusjonenes oppfølging av reformene i grunnskole og videregående opplæring, og samsvaret mellom innholdet i nåværende utdanning og lærernes arbeid i dagens og fremtidens

skole. Til sist skulle den *fremme forslag om* tekst til en felles innledende, prinsipiell del til rammeplaner for alle grunntidningene, prinsipper for utarbeidelse av rammeplaner for de ulike fag og hvordan utdanningstinstitusjonene kunne være ressursentra for utvikling i barnehage, skole og annen opplæring i regionen. Rammeplanene var tenkt iverksatt fra høsten 1997. Det ble angitt underveis-frister for deler av arbeidet, eller såkalte milepeler.

Kort oppsummert skulle utvalget vurdere hvorvidt lærerutdanningen gav læreren den nødvendige kompetanse for å oppfylle kravene i den nye læreplanen. Mer spesifisert gjaldt dette ferdighet i ulike arbeids- og vurderingsmåter, ferdighet i tverrfaglig undervisning og prosjektarbeid, ferdighet i å legge til rette for elevmedvirkning og i å ta i bruk IT som faglig og pedagogisk hjelpemiddel, og evne til å balansere mellom kravet til fellesskap og kravet til tilpasning i undervisningen. Litt uventet sa mandatet ingenting om at utvalget skulle vurdere hvorvidt lærerutdanningen oppøvde evnen til entusiastisk formidling, som jo sto sentralt i grunnskolens læreplan.

Et knapt halvår etter Hernes' avgang som statsråd, 8. mai 1996, ble imidlertid mandatet for utredningsarbeidet endret. Det skulle "ikke omfatte konkrete forslag til rammeplaner for fag i de ulike lærerutdanningene". Rammeplanene skulle utarbeides *etter* at utredningen hadde vært til høring og iverksettingen ble utsatt med ett år, til høsten 1998. Dette medførte at føringene i det opprinnelige mandat utformet av Hernes ble noe redusert og prosessen roet ned. I brev datert 20. mai 1996, ble mandatet endret enda en gang. Mens gruppen i det opprinnelige mandat måtte holde seg innen eksisterende økonomiske rammer for lærerutdanning, fikk den nå anledning til å fremme *flere* forslag, *også* forslag som gikk ut over eksisterende økonomiske rammer.

Utvalget avgav sin innstilling høsten 1997. Den endte opp som en todelt innstilling, en flertallsinnstilling og en mindretallsinnstilling. Flertallets innstilling, som stod på fagpedagogenes og Lærerlagets linje, gikk imot de føringene som Hernes hadde lagt for lærerutdanningen, mens mindretallet, og deriblant fagpedagogen Telhaug, stod på Hernes' linje.

HERNES' UTDANNINGSPOLITISKE TENKNING

Jeg bruker de samme grove kategoriene for å fange opp de utdanningspolitiske motivene i Hernes' utdanningspolitiske tenkning som jeg brukte i analysen av Sivertsens' utdanningspolitiske tenkning; det sosiale motiv, det instrumentelle motiv, det kulturelle motiv og det demokratiske motiv. Det gir i neste omgang et grunnlag for å sammenligne vektingen av de ulike motiv og den innbyrdes vektingen i hvert enkelt motiv.

Det sosiale motiv

Hernes' vei ut av et tilsynelatende forutbestemt liv blant de dårligere stilte, gikk gjennom utdanning og de veiene utdanning åpnet for ham. Denne erfaringen gav Hernes en ballast og en identifikasjon med de sentrale ideer i Arbeiderpartiets utdanningspolitiske prosjekt som han bar med seg i sitt senere virke som utdanningspolitisk reformator. Sosial utjevning gjennom å gi alle lik rett til utdanning var en bærende idé i arbeiderpartistatens utdanningspolitiske tenkning etter krigen, og det sosiale motiv fortsatte å være et udiskutabelt motiv også i Hernes' utdanningspolitiske reformprosjekt.¹³⁶ Telhaug har gjentatte ganger hevdet at sosial utjevning var et grunnleggende motiv også for 90-tallsreformene,¹³⁷ mens andre forskere har sett dette motivet som mindre sentralt. Årsaken til dette kan være at det sosiale motiv ikke ble så eksplisitt argumentert for på 1980- og 1990-tallet som på 1950- og 1960-tallet, under Helge Sivertsen. Under Sivertsen fikk prinsippet om lik rett til utdanning politisk gjennomslag, og har siden vunnet tverrpolitisk oppslutning og blitt gjort gjeldende for stadig flere grupper i samfunnet. I reformeringen av utdanningssystemet på 1990-tallet lå det sosiale motiv fast, og det var ikke nødvendig i samme grad å argumentere eksplisitt for dette motivet. Det har likevel ikke forhindret at også Slagstad har anerkjent det sosiale motiv som grunnleggende i Hernes' utdanningspolitiske tenkning. Slagstad, som ellers har vært sterkt kritisk til skolepolitikken under arbeiderpartistaten, gir i *Kunnskapens hus* Hernes honnør for å fullende Sivertsens enhetsskoleprosjekt. "Heri ligger storheten også i Hernes' regime", sier Slagstad.¹³⁸ Slagstad hevder at hans kritikk av Arbeiderpartiets skolepolitikk er et uttrykk for anerkjennelse og respekt, at han identifiserer seg med

det grunnleggende sosiale motiv i Arbeiderpartiets skolepolitikk, i Hernes' reformregime så vel som i Sivertsens. I et tilbakeblikk på 1990-årenes utdanningsreformer karakteriserer Hernes sitt prosjekt som en videreføring av Arbeiderpartiets skolepolitiske linje på dette området. "Hovedlinjen i norsk skolepolitikk i etterkrigstiden har vært denne: å virkeliggjøre målet om lik rett til mer og bedre utdanning uavhengig av evner og anlegg, sosial status eller bosted."¹³⁹

Likhetsbegrepets innhold

Dette betyr imidlertid ikke at det sosiale motiv på 1980- og 1990-tallet var av samme karakter eller hadde samme innhold som i de første tiårene etter krigen. Hernes hevder tvert i mot i intervju i 2003 at "ulikheter produseres på stadig nye måter" og at en til enhver tid må ha blikket på "hvordan de best kan møtes".¹⁴⁰ NOU-rapporten fra 1976, *Utdanning og ulikhet*, var indirekte en kritikk av Arbeiderpartiets utjevningpolitikk på skolesektoren. Rapporten konkluderte, som vi har sett, med at det offentlige skolesystemet i stor grad reproduserte den sosiale ulikheten som lå hos foreldregenerasjonen, og det til tross for at sosial utjevning gjennom like rettigheter hadde vært Arbeiderpartiets overordnede skolepolitiske mål gjennom hele etterkrigstiden.¹⁴¹ Og enda verre, skolen skapte aksept for den ulikhet den selv var med på å opprettholde gjennom å gi den enkelte ansvaret for de resultatene en oppnådde. "Når alle får prøve seg i den samme enhetsskole på det samme grunnlag og med offentlig støtte, kan de som får dårlig eksamen og ikke kommer videre, bare anklage seg selv. Den utsiling som skjer på grunnlag av prestasjoner (...) tilskrives individuelle skrøpeligheter: manglende evne, manglende vilje eller karakterløshet."¹⁴² Skoletaperen vil derfor rette aggresjonen over manglende suksess på skolen mot seg selv, snarere enn på skolen som institusjon. At skolesystemet framstår som åpent og rettferdig og at enkelte fra lavere samfunnslag gjør det svært godt, legitimerer skolesystemet som rettferdig utvelgelsesmekanisme, hevdet Hernes og Knudsen.

Tydelig påvirket av Coleman, forklarte Hernes og Knudsen den tilstand av aksept overfor skolens reproduksjon av sosial ulikhet, med det likhetsbegrep som hadde ligget til grunn for den sosiale utjevningspolitikken de første tiårene etter krigen. I et eget arbeidsnotat fra 1974 gjorde Hernes rede for at likhetsbegrepet over tid hadde skiftet innhold og at dette innholdet igjen var retningsgivende for hvilke sosiale utjevningstiltak som ble satt i verk.¹⁴³ Skolelovene av 1860, 1869 og 1889 gav borgerne formelt sett lik adgang til skolesystemet, altså at venstrestatens likhetsbegrep

dreide seg om *formallikhet*. I de første tiårene etter krigen ble det etablert økonomiske støtteordninger i den hensikt å gi alle et tilstrekkelig ressursgrunnlag for utdanning, i tillegg til de formelle rettighetene. Under arbeiderpartistaten opererte en dermed med et likhetsbegrep som baserte seg på likhet i ressurser. En trodde at *ressurslikhet* ville jevne ut sosiale skjevheter i rekrutteringen til skoleverket, og at det igjen på sikt ville føre til sosial utjevning i den norske befolkning. Hernes hevdet at det offentlige på denne bakgrunn hadde sprøytet penger inn i det norske skolesystemet, men uten at de sosiale ulikhetene i tilstrekkelig grad ble visket ut. De sosiale forskjellene ble opprettholdt og skjult bak en misforstått og forfeilet likhetsideologi, hevdet Hernes. Alle var med på å betale regningen, men ikke alle fikk like mye igjen i form av høyere utdanning. I notatet argumenterte Hernes for et likhetsbegrep som i større grad la vekt på likhet i resultat. Dette var helt i tråd med konklusjonen i Coleman-rapporten.

Formell likhet og like muligheter til utdanning var nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å jevne ut sosiale forskjeller. Hernes kastet altså ikke vrak på Arbeiderpartiets utjevningsspolitikk etter krigen, men mente med basis i egne analyser at den hadde vist seg å være utilstrekkelig. Et likhetsbegrep som vektla *resultatlikhet* ville ifølge Hernes åpne opp for en forståelse for at ulik behandling kunne være nødvendig for å oppnå større likhet i resultat. Målet var at ”det resultat den enkelte [oppnådde] i skolen [skulle] være uavhengig av sosial bakgrunn”.¹⁴⁴ Skolen måtte kompensere for den ulikhet elevene kom til skolen med. Elever fra svakere stilte hjem måtte gis støtte og hjelp fra det offentlige, slik at de kunne nå samme grunnleggende standard. Målet om likhet i resultat banet vei for senket skolestart og kompensatoriske tiltak på andre områder. I NOU-rapporten hevdet Hernes og Knudsen også at en forskyvning over til et likhetsbegrep basert på likhet i resultat, ville forskyve ansvaret for dårlige skoleprestasjoner fra enkeltindividet og over til skolen som institusjon.¹⁴⁵

Kunnskapssolidaritet

Et likhetsbegrep som legger vekt på likhet i resultat forklarer Hernes' vekt på tilegnelsen av et felles kunnskaps- og kulturgrunnlag, og viktigheten av en felles nasjonal læreplan. Større likhet i resultat måtte implisere at elevene etter endt skolegang satt igjen med en viss basiskunnskap som var felles for alle. Hernes selv omtalte dette som *kunnskapssolidaritet*.¹⁴⁶ Kunnskap skulle ikke bare forbeholdes de få, men være for alle. Derfor ble det viktig med en viss standardisering gjennom en felles læreplan, med klare angivelser av hva som skulle læres når. I dette ligger det

også en tro på at alle kan lære, bare målet er klart nok, eleven yter sitt beste og skolen kan trå til med kompensatoriske tiltak.¹⁴⁷

Hos Hernes innebar dette en dyp mistillit til det han omtalte som den terapeutiske ideologi, og som etter hans oppfatning var den rådende i skolen da han kom inn som kirke-, utdannings- og forskningsminister. Han mente at den terapeutiske ideologi var blitt et organisatorisk prinsipp, at en i spesialundervisningens eller tilpasningens navn frarøvet såkalt svake elever de mulighetene de faktisk hadde. Hernes hevdet at vi måtte stille de største ambisjoner på vegne av de svakeste elevene, og at det var skolens hovedoppgave å forløse det som måtte finnes av talent hos det enkelte barn.¹⁴⁸ Det ville være usolidarisk å ikke la alle få tilgang til et felles kunnskapsgrunnlag. Dette peker selvsagt tilbake på Hernes' syn på mennesket og dets muligheter til utvikling. "Du må ta tak i styrken de svake har".¹⁴⁹

Enhetsskolen

Hernes var en sterk forsvarer av enhetsskolen: "Enhetsskolen er utviklet på prinsippet om *alles rett til tilpasset opplæring* i et *samordnet felles skolesystem* bygget på *den samme læreplan*".¹⁵⁰ Han var i mot å lette betingelsene for å etablere flere privatskoler, og argumenterte for at enhetsskolen hadde en særdeles viktig oppgave som samfunnslim i et samfunn truet fra tre hold – "truslen mot det sosiale samhold fra et samfunn som blir mer uensartet, truslen mot folks kompetanse som kunnskapsutviklingen selv reiser, og truslen mot et aktivt skapende liv fra ensrettende medier og teknologier som lokker til et mer passivt stueliv".¹⁵¹ Under Hernes ble enhetsskoleprinsippet utvidet til å gjelde en stadig større andel av befolkningen og innholdsmessig ble det lagt større vekt på fellesskapet.

Enhetsskoleprinsippet ble med 90-tallsreformene i praksis utvidet både oppover og nedover i skolesystemet. Obligatorisk 6-årig skolestart og lovfestet rett til 3 års videregående opplæring utvidet i praksis enhetsskolen fra 9 til 13 år.¹⁵² Videre ble inngangen til høyere utdanning gjort lettere, ved at all videregående utdanning kunne føre fram til studiekompetanse. Og høyere utdanning ble samordnet gjennom Norgesnett. I Hernes' reformperiode ble prinsippet om lik rett til utdanning altså utvidet gjennom strukturelle grep, som senket skolestart og et mer samordnet skolesystem helt opp på universitetsnivå, eller som det het, fra vugge til disputas.

Hernes' skepsis til M 87 og dens vekt på valg og lokale læreplaner, lå til grunn for følgende uttalelse på Startkonferansen i november 1993: "Har vi enhetsskolen i navnet, men ikke i gavnet, fordi skolen sender ikke bare på flere kanaler enn NRK, men også med atskillig flere lokalsendinger i de tusen skolestuer?"¹⁵³ Hernes utelukket ikke at gode skoler kunne gro fram i dette systemet, men tvilte på at et slikt system kunne garantere for et godt, helhetlig skolesystem. For å sikre alle en god skolegang og lette overgangen fra en skole til en annen, var det etter Hernes' oppfatning nødvendig med felles læreplaner som angir hva elevene skal lære når. Hernes viste til at han på grunn av flytting fra Selbu til Trondheim fremdeles hadde mangelfulle kunnskaper i grammatikk og botanikk.¹⁵⁴ Felles læreplaner var essensielt for en enhetsskole etter Hernes' prinsipper.

Hernes' sterke betoning av felles læreplaner og nasjonale standarder utfordret fagpedagogenes vekt på elevenes interesser som utgangspunkt for læring og tilpasset opplæring overhodet. Nasjonale standarder og detaljerte læreplaner med fastlagt progresjon, ble av Hernes' kritikere sett på som uforenlig med ønsket om tilpasset opplæring og lokal tilpasning. Hernes' kritikere mente tvert imot at tilpasning, både individuelt og lokalt, var en forutsetning for en enhetsskole som skulle favne alle. En kunne enes om målsettingen – å jevne ut sosial forskjeller i en skole for alle – men det var stor uenighet om midlene. Hernes ville utjevne sosiale forskjeller ved å etterstrebe et så likt og høyt kunnskapsnivå som mulig for alle. Med dette som overordnet målsetting mente han at det likevel måtte være "rom for ulikt tempo og rytme" og at "etappene måtte tilpasses barnas ben".¹⁵⁵

Etterkrigstidens oppslutning om enhetsskolen ble noe svekket utover 90-tallet. Nyliberale strømninger dreide samfunnet vekk fra fellesskapsløsninger og over mot mer individualistiske løsninger. Enhetsskolen ble, spesielt fra høyresiden i norsk politikk, kritisert for å behandle alle likt og ikke ta tilstrekkelig hensyn til at elevene er forskjellige med ulike anlegg og interesser. Den ble kritisert for å legge listen på det gjennomsnittlige og dermed svikte både de flinke og de svake elevene. Høyresiden ville bygge ned enhetsskolen gjennom å åpne opp for organisatorisk differensiering av elevene etter evner og anlegg, og de ville gi elevene større valgfrihet. Altså, bort fra enhetstenkning og standardisering. Hernes kjempet imot disse kreftene og prøvde å blåse liv i enhetsskolen som samfunnets fellesskapsinstitusjon. Hernes' vekt på kunnskap og skolen som kunnskapsinstitusjon

vant gehør på høyresiden i norsk politikk, men høyresiden var fremmed for Hernes' begrep om kunnskapssolidaritet.

Jevnbyrdige studieretninger i den videregående opplæringen

Sentralt i det sosiale motiv for utdanningsreformene på 1950- og 1960-tallet, stod utjevning av praktisk og teoretisk utdanning. Ved å forene det beste fra framhaldsskolen og realskolen i en felles ungdomsskole, startet Helge Sivertsen arbeidet med å heve statusen til yrkesrettet utdanning opp på linje med statusen til allmennutdanningen. Til tross for den uttalte målsettingen om å heve statusen til yrkesfaglig studieretning, hadde yrkesfaglig studieretning på slutten av 1980-tallet lav prestisje, samarbeidet med næringslivet om relevante lærlingplasser fungerte dårlig og studiet gav ingen garanti for formell yrkeskompetanse etter endt løp. Hernes ville styrke den yrkesfaglige studieretningen, gjøre den mer jevnbyrdig med allmennfaglig studieretning og lette overgangen mellom de to studieretningene. Skillet mellom de to studieretningene var for skarpt. Hernes ville gjøre det mulig for en elev å få studiekompetanse selv om han eller hun hadde begynt på et løp som i utgangspunktet endte opp med yrkeskompetanse. Dessuten ville Hernes styrke den allmennfaglige kompetansen hos alle, også hos dem som valgte en yrkesfaglig utdanning. Dette ble både begrunnet ut fra næringslivets økte behov for kvalifisert arbeidskraft og økt krav til befolkningens allmennkunnskaper i et moderne, komplekst samfunn. Demokratisk deltakelse i samfunnet fordret et visst kunnskapsnivå. Dessuten var generell kunnskap nødvendig som basis for omskolering senere i livet.

Som vi har sett var ikke ideene bak Reform 94 nye, men implementeringen av Reform 94 ble et gjennombrudd for ønsket om å likestille yrkesfaglig og allmennfaglig studieretning. I ettertid oppsummerer Hernes det hele slik: "Yrkesfagene ble styrket og faktisk likestilt med allmennfag. Allmennfagene ble styrket også i yrkesfaglige studieretninger. Alle fag fikk nye læreplaner etter samme lest. Læreplanene ble bygget opp på samme måte, med moduler, som også kan brukes for etter- og videreutdanning av voksne. Med oversiktlige tilleggskurs kan elever fra yrkesfag få studiekompetanse etter å ha tatt fagbrev – man kan velge et annet livsløp uten å gå tilbake til start."¹⁵⁶ En kan selvfølgelig diskutere i hvilken grad yrkesfaglig og allmennfaglig studieretning virkelig er blitt likestilt, og resultatet vil naturlig nok la vente på seg, men det er på det rene at søknaden til yrkesfaglige studieretninger høsten 2002 var rekordhøy, og at rådgivningstjenesten oppfordret elevene sterkt til å

søke yrkesfaglige studieretninger. Et argument var at alt for mange elever mistrivdes på allmennfaglig studieretning og endte opp med en lite anvendelig studiekompetanse.¹⁵⁷

Hernes er blitt kreditert for å ha hevet statusen til yrkesfaglig studieretning og for å ha gjort den mer jevnbyrdig med allmennfaglig studieretning, men han er blitt sterkt kritisert for å teoretisere yrkesutdanningen. Kritikerne mente at ikke alle ville mestre det sterke innslaget av allmenne fag, men Hernes gav seg ikke på dette. Han forsvarte innslaget av teori, eller allmennkunnskap, ut fra det moderne næringslivs behov og ut fra alle menneskers behov for å være allment orientert. Å lempe på kravene til generell kunnskap i yrkesutdanningen vil undergrave elevenes posisjon på arbeidsmarkedet. Det var lærernes oppgave å formidle allmennfagene på en forståelig og inspirerende måte.

Det instrumentelle motiv

Da Gudmund Hernes startet universitetsdebatten i Dagbladets spalter den siste dagen i 1986, stod det økonomisk-instrumentelle motiv mest sentralt i hans argumentasjon for å reformere universitetet og sette resten av skoleverket under lupen.¹⁵⁸ Hans utgangspunkt var at kunnskap ville få økt betydning i et stadig mer teknologisert, komplekst og internasjonalt samfunn. ”Vi må mer og mer leve av vårt vett”, hevdet Hernes, og føyde til: ”Av alle våre nasjonale ressurser, vil trenet forstand og evne til innovasjon bli de mest avgjørende”.¹⁵⁹ Sammenhengen mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst ble av Hernes presentert som en uomtvistelig sannhet. Et lavt kunnskapsnivå i befolkningen ville true velferdsstaten. Han kritiserte universitetet for å være middelmådig og for ikke å ha ambisjoner om å strekke seg og nå lenger. Skulle vi hevde oss internasjonalt måtte kunnskapsnivået i befolkningen som helhet heves. Kritikken rammet ikke bare universitetet, også grunnskolen ble kritisert for ikke å sette tilstrekkelig krav til elevene. Norsk konkurranseevne ”vil bero på kull som ikke har fått nok evne til å konkurrere”.¹⁶⁰ Hernes spådde en dyster fremtid; en ny dessertgenerasjon som hadde underinvestert i seg selv og som ikke ville være i stand til å konkurrere på det internasjonale markedet. Landet ville gå på en økonomisk baksmell. ”Skal den unngås, må dagens praksis endres. Det strategiske inntak er utdannelsen”, proklamerte Hernes.¹⁶¹

I NOU-utredningen *Med viten og vilje* trer det økonomisk-instrumentelle motiv fram som det dominerende i den mye siterte innledningen: ”Utfordringen for

norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent.”¹⁶² Dette understrekes ytterligere et par sider lenger ut i utredningen, der det hevdes at ”[v]år velferd avhenger av vår evne til å vinne og anvende kunnskap”.¹⁶³ Aksiomet er en kausal sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst. På bakgrunn av disse og lignende formuleringer er Hernes blitt kritisert, slik vi har sett, for først og fremst å ha latt seg styre av økonomisk-instrumentelle motiv i utdanningspolitikken.

I *Utdanning og ulikhet* et tiår tidligere, var ikke det nasjonaløkonomiske argument fremme. Riktignok var et av funnene at samfunnet var blitt mer meritokratisk, det vil si at den enkeltes utdanning hadde stor betydning for den posisjon og den inntekt en får senere i livet, men motivet for å heve utdanningsnivået lå den gang på det individøkonomiske plan. Dette argumentet var i høyeste grad gjeldende også på slutten av 1980-tallet, men kom i bakgrunnen for det nasjonaløkonomiske argument under den økonomiske krisen på slutten av 1980-tallet. I reformeringen av universitets- og høyskolesystemet var det nasjonaløkonomiske argument fremtredende. Dette kan være et direkte svar på den økonomiske krisen som landet befant seg i, men det kan også være, som Gustav Karlsen har hevdet i sin studie av nyere norsk utdanningspolitikk, en tilpasning til internasjonale trender og internasjonal politikk.¹⁶⁴ Ifølge Karlsen er europeiske organisasjoner som OECD og EU blitt viktige premissleverandører for europeisk utdanningspolitikk, også for den norske utdanningspolitikken. Humankapitalteorien har fått sin renessanse ved at EU har kjørt fram utdanning og forskning som hovedvirkemidlene for å fremme kvalitet, effektivitet og raskere omstilling til ny teknologi og nye markedskrav. I dette anses utviklingen av de menneskelige ressurser som selve nøkkelen til å oppnå suksess i den globale økonomien.

Hernes har ved flere anledninger hevdet at Reform 94 var et økonomisk kupp.¹⁶⁵ Med det mener han at han dro nytte av den store arbeidsledigheten på begynnelsen av 1990-tallet, at han kuppet midler øremerket til arbeidsledighetstiltak og fikk dem overført til skolesektoren. Utdanning som investering var utvilsomt et viktig argument for å ompostere disse pengene til en reformering av videregående opplæring. Foruten å sørge for et høyt kunnskapsnivå i inntaket til høyere utdanning, var det et klart mål å heve statusen til yrkesfag på linje med allmennfag, og å tilpasse yrkesutdanningen til næringslivets og samfunnets behov. Den yrkesrettede utdanningen og næringslivet skulle kobles tettere sammen. Det økonomiske argument

stod sentralt også når det gjaldt utbygging av voksenopplæringen. Forestillingen om læring som livslang prosess, imøtekom kravene til omstilling og omskolering fra et næringsliv i rask endring. I reformeringen av grunnskolen veide andre motiv tyngre. I utarbeidelsen av generell plan for Læreplanverket for grunnskole, videregående skole og voksenopplæringen, trer det økonomiske argument i bakgrunnen til fordel for det kulturelle argument.

Hernes selv går sterkt i rette med den kritikken som hevder at det økonomiske motiv var det mest sentrale i hans utdanningspolitiske tenkning. Mens de aller fleste knytter uttalelser som ”hovedutfordringen er at vi ikke får nok ut av befolkningens talent” til nasjonaløkonomiske interesser, så knytter Hernes dette til unge Marx og det at alle må få tatt ut det som bor i dem. Alle har en individuell rett til å ta ut det som bor i en. Koblingen herfra til landets nasjonaløkonomiske interesser er uproblematisk for Hernes, og han viser liten forståelse for den kritikken som har hevdet at han her med et kunstgrep forsøker å forbinde to utførelige motiv. Hernes hevder for det første at det er empirisk feil at det nasjonaløkonomiske argument var det absolutt overordnede, og for det andre avviser han dem som mener at landets økonomiske basis ikke er viktig.¹⁶⁶ ”Og da vil jeg be mine 68er venner om å gå tilbake til den grunnleggende marxisme og spørre hva som er den grunnleggende basis. Og hvis du tror det er å tvinne tommeltotter, da er du på feil spor! Du må sørge for at du har folk som kan lage noe som andre er nok interessert i til at du kan leve av det. Og da må du ha kompetanse”.¹⁶⁷ Hva som enn var Hernes’ hovedmotiv for å reformere, er det viktig å få med seg at i Hernes’ verden er det umulig å skille mellom landets nasjonaløkonomiske interesser og den enkeltes personlige utvikling.

I 2003 liker Hernes dårlig å koble humankapitalteorien til egen utdanningspolitiske tenkning. ”Jeg er ikke glad i en slik økonomistisk terminologi. Jeg kan nok ha brukt det ved enkelte anledninger, men du vil finne veldig lite av det i det jeg selv har formulert.”¹⁶⁸ Han avviser at han var ”påvirket eller infisert” av en slik tankegang. Jeg vil likevel hevde at Hernes bar med seg sine sosialøkonomiske modeller fra tidligere forskning inn i virket som utdanningspolitisk reformator. I en av maktutredningens mange publikasjoner, *Forhandlingsøkonomi og blandingsadministrasjon* fra 1978, lanserte Hernes begrepet ”institusjonell økonomi” for å vise at det økonomiske feltet var i et gjensidig påvirkningsforhold til andre samfunnsinstitusjoner.¹⁶⁹ ”Økonomien er ikke et lukket eller selvregulerende system i et institusjonelt tomrom. Det formidles viktige impulser og foreligger grunnleggende

gjensidige påvirkningsforhold mellom ulike samfunnsinstitusjoner, som økonomi og politikk, religion og lovverk, produksjonsprosesser og fordelingsprosesser.”¹⁷⁰ I dette ligger at institusjonelle endringer på ikke-økonomiske områder likevel kan påvirke den økonomiske utviklingen. Selv om utdanning ikke er nevnt i denne forbindelsen, ligger koblingen snublende nær. Et høyere kunnskapsnivå i befolkningen og kompetanseheving i tråd med næringslivets behov, kan endre produksjonen, som igjen kan endre økonomien.

Jeg har brukt termen økonomisk-instrumentelt om dette motivet, mens Slagstad har valgt å bruke termen ”det kognitivt-instrumentelle motiv”.¹⁷¹ Koblingen er den samme, økonomisk vekst fordrer kunnskapsvekst, men det kognitive skyver, slik jeg ser det, vekten over mot Hernes’ ønske om å utvikle utdanningsinstitusjonene som kunnskapsinstitusjoner, og dermed mot Hernes’ kulturelle motiv, som ved siden av det identitetsdannende også var preget av det instrumentalistiske. Kunnskap skulle ikke bare gi nasjonaløkonomisk vekst, kunnskap skulle også danne grunnlag for en nasjonal identitet som bolverk mot et samfunn i normativ oppløsning.

Det kulturelle motiv

Det kulturelle motiv dreier seg i det store og hele om skolen som identitetsdannende institusjon. Men i dette ligger det en spenning – spenningen mellom å se danning som en ytre, styrt prosess henimot et fastlagt mål, og å se danning som en indre selvinitiert prosess. Den viktigste målsettingen i Hernes’ reformarbeid var å sikre et felles nasjonalt kunnskaps- og kulturgrunnlag, og veien dit gikk først og fremst gjennom skolens innhold. Hernes ville styre i hvert fall deler av elevenes personlighetsutvikling henimot en vel definert nasjonal identitet. Det innebar at vekten i Hernes’ i kulturelle motiv kom til å ligge på skolens innhold. Dette forholdet gjenspeiles i dette delkapittelet, for i Hernes’ kulturelle motiv gis det relativt liten plass til den selvinitierte og åpne identitetsutvikling.

Hernes’ utgangspunkt var et samfunn i normativ oppløsning, slik han selv hadde beskrevet det. Han hadde tegnet skarpt skårne bilder av samfunnet før og nå, og viste til at dagens samfunn hadde mistet mange av kvalitetene fra det gamle samfunn. Internasjonalisering, informasjonsflom, endrede familiestrukturer og økt innvandring fra fremmede kulturer hadde satt norsk kultur og norske verdier under press. Det sosiale samholdet hadde slått sprekker og den kulturelle overlevering fra en

generasjon til den neste hadde sviktet. Han tegnet et bilde av dagens samfunn som forringet. Hernes' svar var å gjenreise skolen som nasjonsbyggende institusjon.

I dette var Halvdan Koht en inspirator for Hernes.¹⁷² Koht ville smelte den norske befolkningen sammen i en felles skole som gjorde elevene kjent med norsk historie og norsk kultur. Hernes ville revitalisere skolen som samfunnsintegrerende institusjon. En av skolens aller viktigste oppgaver var ifølge Hernes å holde samfunnet sammen – å være samfunnets lim. Samfunnsutviklingen de siste tiårene hadde, slik Hernes så det, reaktualisert denne oppgaven. Skolen skulle gjenreise et truet nasjonalt fellesskap. Den nasjonsbyggende rollen Hernes ila skolen kan forklare hvorfor Hernes reserverte seg for å anvende målstyringsprinsippet fullt ut på utdanningssektoren. St. meld. nr. 37, *Om organisering og styring av utdanningssektoren*, presiserte at staten foruten å definere klare og overordende mål og prinsipper for utdanningsvirksomheten, måtte ”fastsette et innhold i opplæringen som kan sikre et felles nasjonalt kunnskaps- og kulturgrunnlag”.¹⁷³ Det holdt ikke med ren målstyring av utdanningssektoren hvis skolen skulle ta på seg oppgaven som nasjonsbygger. De utdanningspolitiske myndighetene måtte, slik Hernes så det, ha kontroll også over skolens innhold. Hernes' kulturelle motiv kommer klarest til uttrykk i Læreplanens generelle del, og i det nye obligatoriske KRL-faget.

Et felles nasjonalt kunnskaps- og kulturgrunnlag

Hernes hadde, før han kom inn som utøvende utdanningspolitiker, tilfeldigvis kommet over professor Donald Hirschs bok *The Cultural Literacy*, og umiddelbart latt seg inspirere av ideen om at det opp igjennom historien hadde utkrystallisert seg kulturelle verk som betydde mer for folks bevissthet enn andre, og at det måtte la seg gjøre å definere en kulturarv som alle samfunnsborgere burde innforlives i.¹⁷⁴ Under sterk innflytelse av *the cultural literacy movement*, mente Hernes at skolen skulle formidle det beste av den nasjonale kulturarven, det som hadde overlevd og blitt overlevert gjennom generasjoner. ”Og det vet vi om nedarvete eventyr, sagn, sanger, fortellinger og liknelser, er at de utgjør historiens beste utvalg. Det som ikke fanget og holdt oppmerksomheten, ble gjennom en Darwinistisk seleksjonsprosess sjaltet ut.”¹⁷⁵ I kulturarven lå de norske verdiene som var gått tapt.

Fra mer hjemlig hold lot han seg inspirere av *Nordahl Rolfsens leseverk*, det dominerende leseverket i norsk skole i over to generasjoner fra slutten av 1800-tallet, og det leseverket Hernes selv hadde møtt på som elev.¹⁷⁶ Leseverket hadde vært et

nasjonalt felleseie og det samme om elevene byttet skole eller flyttet fra øst til vest i landet. Nordahl Rolfsen hadde gjennom sitt 5 binds leseverk utmeislet et program for å sveise befolkningen sammen, hevdet Hernes. Gjennom konkret kunnskap om vårt folk og menneskehetens historie, skulle skolen skape en fellesskapsfølelse i folket. *Nordahl Rolfsens leseverk* hadde slik en samfunnsintegrerende funksjon og stod for Hernes fram som et forbilde i utarbeidelsen av en ny læreplan. Han pekte på noen element det var vel verdt å bringe med seg:

Læring er ikke formalisme; å lære å lese er samtidig å tilegne seg konkret kunnskap

Den konkrete kunnskapen skal velges med omhu og presenteres med progresjon som gir sammenheng og oversikt

Kunnskap skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet

Kunnskapen skal presenteres som fortellinger og bygge på tidligere kunnskap

Formidlingen tar også i bruk bilder, kunst, sang og musikk.

Hernes' kulturelle prosjekt ble fortettet i det nye faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Hernes' utgangspunkt var et flerkulturelt samfunn der minoritetskulturene hadde liten kjennskap til norsk tro og kultur, og der den enkelte kultur levde temmelig avsondret fra andre kulturer. Faget hadde ifølge Hernes en todelt utfordring. For det første måtte faget gi alle barn og unge innsikt i og forståelse for kristen tro, tradisjon og kulturarv, og for det andre måtte faget fremme toleranse og aksept for forskjeller. Resultatet ble et utvidet kristendomskunnskapsfag som skulle være felles for alle elevene i grunnskolen. Faget skulle gjenspeile at det norske samfunn også hadde elever med en ikke-kristen kulturbakgrunn, men, som det ble sagt i NOU utredningen *Identitet og dialog*: "ulike grupper eller elever med en annen kulturell, etnisk eller religiøs bakgrunn, må (...) forholde seg til de rammer majoritetssamfunnet setter".¹⁷⁷ Den kristne tro, tradisjon og kultur ble altså gitt en hegemonisk posisjon i forhold til ikke-kristne kulturer. Undervisningen skulle riktignok ikke være forkynnende, men være konfesjonelt forankret, det vil si, ta utgangspunkt i den evangelisk-lutherske lære. Slagstad har hevdet at kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering inngikk i en reorientering av skolens identitetsprosjekt, "det nye kristendomsfaget som nasjonal integrasjonsideologi for et flerkulturelt samfunn i normativ forvitring".¹⁷⁸

Hernes' kulturelle motiv i reformarbeidet gikk først og fremst ut på å demme opp for det han mente var en heller uheldig samfunnsutvikling. Det norske samfunnet var satt under press; internasjonal påvirkning, fri flyt av informasjon og innvandring av fremmede kulturer truet den norske kulturen, og en stadig større andel yrkesaktive foreldre førte til et forringet oppvekstmiljø for barn og unge. Samfunnet var i normativ oppløsning, fellesskapsløsningene som hadde preget det gamle samfunn var i ferd med å smuldres opp. Skolen fikk i oppgave å kompensere for samfunnsutviklingens uheldige sider, og i utformingen av den nye politikk hentet Hernes inspirasjon i egne erfaringer fra egen skoletid. Dette gav Hernes' utdanningspolitiske prosjekt, og spesielt hans kulturelle prosjekt, et *restaurativt* trekk.

Alfred Oftedal Telhaug mente å kunne påvise en restaurativ dreining i norsk utdanningstenkning allerede på midten av 1980-tallet, under arbeidet med M 87. I det lå det at det ble lagt ny vekt på tradisjon og eldre tiders pedagogiske hovedoppgaver. Den restaurative pedagogikken fant sitt særpreg gjennom å legge vekt på kognitiv og teknisk kompetanse for å imøtekomme krav fra arbeids- og næringsliv. Men også skolens kulturelle oppgaver fikk et restaurativt tilsnitt i det den tok sikte på "standardisering av skolens kulturformidling i en epoke med økende pluralisme og etnisk mangfold".¹⁷⁹ Dette var ikke et særnorsk fenomen, men helt i tråd med en nyliberalistisk og nykonservativ dreining i internasjonal utdanningspolitikk.¹⁸⁰ Utover 1990-tallet ble ifølge Telhaug det restaurative trekk enda mer markant i norsk utdanningspolitikk og kunne stå som en samlet karakteristikk av Hernes' utdanningspolitiske tenkning.¹⁸¹ Telhaug hadde lånt begrepet fra Hans Weiler og hans omtale av fransk reformpolitikk:

The central tendency is "to restore the school rather than reform it", that is, bring the school back to its basic values of excellence, hard work, and professional or preprofessional competence. Avoiding the very term "reform" (in favor of "restoration") is meant to distance the effort from its hapless predecessors".¹⁸²

Selv spesifiserer Telhaug sin bruk av begrepet noe mer i dette sitatet fra 1992:

Restorasjonen har ikke i alle henseender til hensikt å skape en tro kopi av et tidligere byggverk, men betegnelsen er forsvarlig fordi den aktuelle bevegelsen må forstås som et forsøk på å gi nytt liv til noen ideer og mål som har befunnet seg på defensiven i den langvarige epoken av demokratisk, dels sosialdemokratisk og progressiv utdanningspolitikk.¹⁸³

Jeg vil hevde at de restaurative trekk er mest fremtredende i Hernes' kulturelle motiv for å reformere grunnskolen. Vi har sett hvordan Hernes i læreplanen ville gjenreise tapte verdier i samfunnet og skape samhold og fellesskap gjennom å la elevene få

kjennskap til det ypperste i vår kulturarv, og hvordan dette i fortettet form aller best kom til uttrykk i KRL-faget. Også Guri Jørstad, Tom Are Trippestad og Rune Slagstad har pekt på det restaurative trekk i Hernes' utdanningspolitiske tenkning. Jørstad hevdet i en kronikk i Aftenposten i 1998 at Hernes' reformprosjekt var drevet av frykten for et bunnløst nihilistisk anarki og karakteriserte det som *nostalgifundamentalisme*.¹⁸⁴ Trippestad har karakterisert Hernes' utdanningspolitikk som mer tilbakeskuende enn visjonær og fremtidsrettet, og hevdet at utdanningsreformene handlet om å restaurere nasjonens sjel.¹⁸⁵ I Slagstads senere analyser av Hernes og hans utdanningspolitiske reformprosjekt, er nettopp det restaurative grepet i Hernes' dannelsesprosjekt et sentralt ankepunkt.¹⁸⁶ Det var ikke det at Hernes fremhevet skolen som viktigste samfunnsinstitusjon i arbeidet for å motvirke samfunnets normative forvitningsprosess som opprørte Slagstad. Skolens "egentlige prosjekt" er nettopp, ifølge Slagstad, "å fungere som en samfunnsdannende institusjon".¹⁸⁷ Det Slagstad kritiserer er at Hernes ikke tok inn over seg de sosio-kulturelle realiteter – eller det faktum at vi lever i en postmoderne tid. Skolens oppgave som identitetsdannende institusjon kan ikke lenger ta sitt utgangspunkt i en kulturell bakgrunnskapital som er passé, som ikke lenger er meningsbærende eller autoritetsforvaltende, hevdet Slagstad. "Derfor er også en restaurativ skolereformisme, som ville gjeninnsette de gamle dyder og verdier, lite bærekraftig i det lange løp fordi den er vindskjev i forhold til de sosio-kulturelle realiteter".¹⁸⁸

Den nasjonale orden

Marianne Gullestad skapte debatt våren 2002 med boken *Det norske sett med nye øyne*.¹⁸⁹ Boken retter et kritisk søkelys mot norsk innvandringsdebatt og *den nasjonale orden* som hegemonisk fortolkningsramme for denne debatten. Hun går spesielt i rette med Hernes' utdanningspolitikk overfor det flerkulturelle Norge: "Skolepolitikken etter Gudmund Hernes er preget av en forsterkning av en type 'norsk' etnisk og kulturell nasjonalisme og likhetstenkning som i dag virker splittende. Denne politikken har vært formulert som et etter min oppfatning forfeilet svar på et reelt problem."¹⁹⁰ Dette sitatet peker på to aspekt ved Hernes' kulturelle prosjekt, hans suverenitet i å definere et felles nasjonalt kulturgrunnlag, og hans forsøk på en kollektiv identitetsdanning henimot en felles nasjonal identitet.

Et viktig poeng hos Gullestad er at *den nasjonale orden* ikke gir alle innbyggerne "tilstrekkelig materielt, organisatorisk og mentalt rom til å skape og

videreutvikle sine egne identiteter, selvbilder og subjektposisjoner.”¹⁹¹ Norske fellesverdier fremstår som naturlige og selvfølgelige normative retningslinjer som skiller ”oss” fra ”dem”. ”Vi” har de rette verdiene som ”de” må rette seg etter. Hun hevder at norsk migrasjonspolitik har videreført misjonens tankemønstre og forestillingene om ”vi” som snille og ressurssterke, og ”de” som ressurssvake og trengende. ”Vi” har Sannheten og er siviliserte, ”de” er mindreverdige og må gjøres mer like ”oss”. Det ligger en ”sekularisert misjonsbefaling til grunn for mange av vanskene med å respektere ’innvandrere’ som likeverdige samhandlingspartnere”, hevder Gullestad.¹⁹² Gullestads anliggende er å få ”oss” til å reflektere over vårt syn på ”dem”. Hennes analyseobjekt er dermed ”det norske”, eller *den nasjonale orden*. Gullestad finner det spesielt problematisk at også religion går inn i den nasjonale orden: ”Kristendommen sees som en vesentlig del av det å være norsk, det vil si som en vesentlig del av norsk kulturarv. Dette synet legitimerer at kristendommen gis en fremskutt plass, (...) Religion er med andre ord ikke en privatsak i dagens norske nasjonale orden.”¹⁹³ Spørsmålet er med hvilken berettigelse Hernes selv kan definere det nasjonale kulturelle fellesskapet som alle må få del i?

”Norge, eller hva Norge er, er under endring”, sier Hernes i intervju våren 2003, og tegner et bilde av norsk kultur som en innsjø, for å forklare hva han mener.¹⁹⁴ ”En kultur er som en innsjø, og en innsjø er karakterisert ved at det er noe som renner inn og det er noe som renner ut”. ”Det norske fellesskapet” er altså en foranderlig størrelse, og ”det endres ved at andre kulturer bærer med seg deler av sin kultur inn i det norske fellesskapet”.¹⁹⁵ Poenget er at Hernes mente at den særegne norske kulturen var truet, av globaliseringen, av subkulturer i det norske samfunnet og av et stadig sterkere innslag av fremmede kulturer. Forandringer ville tvinge seg fram, men skolen hadde ifølge Hernes en plikt til å ta vare på norsk kultur og norsk tradisjon – skolen skulle være en motkultur – en buffer mot påvirkning utenfra. Vi, som forvaltere av norsk kultur hadde en forpliktelse til å ta vare på den, for oss selv og for resten av verden.

Integrering i det flerkulturelle samfunnet – fra statsborgerskap til medborgerskap

Hernes’ sterke vekt på det nasjonale i arbeidet for å skape samhold og fellesskap i et flerkulturelt og pluralistisk samfunn, var svært omstridt og berørte sentrale spørsmål i norsk integreringspolitikk. Marianne Gullestads og Grete Brochmanns analyser av norsk innvandringspolitikk og Norge som et flerkulturelt samfunn, kan kaste nytt lys

over Hernes' kulturelle motiv i det utdanningspolitiske reformarbeidet.¹⁹⁶ Brochmanns studie går inn som en delstudie i *Makt- og demokratiutredningen*, om makt og demokrati i det flerkulturelle Norge.¹⁹⁷

Både Brochmann og Gullestad hevder at debatten om norsk integrasjonspolitik har endret seg fra den tidligste fasen på 1970-tallet og fram til i dag. I følge Brochmann kom endringen med St. meld. nr. 39 (1987-88).¹⁹⁸ Mens en på 1970-tallet var opptatt av å beskytte minoritetskulturene mot den norske majoritetskulturen, og la til rette for at innvandrerne skulle få beholde egen kultur og eget språk, la en på slutten av 1980-tallet og utover 90-tallet mye større vekt på å sette krav til innvandrerne om å rette seg etter norske lover og regler og respektere norske verdier. Stortingsmeldingen var skeptisk til at innvandrere kunne stille seg utenfor det norske samfunnet ved ikke å lære seg norsk eller tilegne seg kunnskaper om det norske samfunnet.

Gullestad hevdet at mens innvandringspolitikken i den tidligste fasen la vekt på statsborgerskap og sivile og politiske rettigheter, kom en på 1980- og 90-tallet mer og mer til å fokusere på felles kultur, avstamning og opprinnelse. Dreiningen kom som et resultat av at det flerkulturelle samfunnet i økende grad ble oppfattet som en trussel mot norske grunnverdier. Innvandringen *forstyrret* den nasjonale orden. I følge Brochmann tvang innvandringen samfunnets normalitetsdefinisjoner fram i lyset og rettet indirekte et søkelys på mottakersamfunnet selv, dets historie, tradisjoner og politiske verdier.¹⁹⁹ Hva binder nasjonen sammen? Hvordan skal vi håndtere det flerkulturelle, i forhold til kravet om en viss likhet borgerne imellom?

Brochmann belyste endringene gjennom begrepet samborgerskap og dets skille mellom *statsborgerskap* og *medborgerskap*.²⁰⁰ Mens statsborgerskapet berører den *formelle* siden av samborgerskapet, dreier medborgerskapet seg om det *substansielle*. Statsborgerskapet er lovmessig fundert og innfris av staten. Det omfatter alle og er likt for alle borgere. Medborgerskap viser til innholdet i samborgerskapet og dreier seg om identitet, tilhørighet og deltakelse. Mens statsborgerskapet er styrt av juridiske og klare mekanismer, blir medborgerskapet indirekte formet gjennom hegemoniske mekanismer som symbolsk makt, definisjonsmakt og ideologisk makt.

Debatten om norsk integrasjonspolitik har vist at politiske og sivile rettigheter i form av et statsborgerskap ikke har vært oppfattet som tilstrekkelig. Det sosiale limet i Norge har vært noe langt mer enn Grunnloven og rettstaten. I dette

perspektivet kan Hernes' nasjonalkulturelle prosjekt sees på som et velment forsøk på å skape et fundament for medborgerskap gjennom å gi alle elevene kunnskap om norsk kultur og norsk væremåte. Skolen må vise respekt og toleranse overfor fremmede kulturer, men kravet til innvandrerne om å tilegne seg norsk kultur og levemåte veier tyngre. Hernes fryktet at en for sterk bevaring av minoritetenes egen kultur i neste omgang ville føre til en marginalisering av etniske grupperinger og være en trussel mot medborgerskapet.

Selv om den offisielle integrasjonspolitikken har beveget seg i retning av å innlemme innvandrerne som medborgere, hersker det fremdeles stor uenighet om hvordan dette best gjøres. Brochmann hevder at den norske integrasjonspolitikken har vært relativt klar i forhold til *prosedyre*, de formelle rettighetene, men heller uklar i forhold til innhold.²⁰¹ Et problem har vært at likhetsideologien, som ligger fast forankret i den norske selvforståelsen, står i et spenningsforhold til det flerkulturelle og mangfoldige samfunnet. I utdanningspolitikken har vi sett hvordan Hernes aktivt bidro til en dreining i forståelsen av likhetsbegrepet, fra å dreie seg om lik rett og like muligheter til utdanning, altså formelle rettigheter, til å dreie seg om likhet i resultat. Det kan se ut som om vi har fått en tilsvarende forskyvning når det gjelder forestillingen om likhet i integrasjonsspørsmål, når Brochmann hevder at likhet har endret seg fra å handle om likhet i tilgang på goder, til å dreie seg om likeartethet i livsførsel.²⁰² Hvis minoritetskulturene skulle unngå marginalisering og delta i samfunnet på lik linje med nordmenn, måtte de etter Hernes' oppfatning kjenne til innholdet i det norske samfunnsborgerskap. Derfor ble standardiserte læreplaner og den nasjonale kulturarv så sentral i Hernes' kulturelle prosjekt.

Alternativet var ikke ifølge Gullestad å gi slipp på målsettingen om medborgerskap. "Alternativet er å skape mentale rom i skole og samfunn der det er mulig å reflektere seriøst over ulikheter i verdier, og som derfor er preget av noe annet enn forhandlinger, nasjonalisme, sekularisert misjonering og moralsk panikk."²⁰³ Danningsgrunnlaget, innholdet i medborgerskapet, må være gjenstand for refleksjon, strid og uenighet. Kulturpolitisk strid er "kamp om retten til og muligheten til å forme sosiale identiteter på en måte som ikke utelukkende er direkte reflekser av kategoriene til verken hegemoniske grupperinger, statlige myndigheter eller markedet".²⁰⁴ Alternativet var å gi rom for den enkeltes danning i møtet med dette nye. Hvis det norske samfunnet endrer karakter i mer flerkulturell retning, blir "det norske" også endret. "Det norske" blir mer mangfoldig og innlemmer det nye – og alle dannes i

møte med et mer åpent og verdimeslig variert samfunn. Normene må forhandles frem i en demokratisk dialog med utgangspunkt i det samfunnet vi lever i.

Slagstad har hevdet at 90-tallsreformene, konfrontert med et norsk samfunn i voldsom endring, kunne vært ”et mulig vendepunkt”, men at det krevde en ”selvrefleksjon for å forhindre den restaurative reaksjon: gjeninnsetting av det som var, men ikke lenger kan være”.²⁰⁵ Det var her Hernes ifølge Slagstad feilet. Hernes forsto ikke at identitetsdanning er en åpen prosess, der eleven formes i møtet med det samfunnet de er en del av. Det problematiske var ikke Hernes’ vekt på innhold, men måten dette innholdet ble bestemt på.

Et felles nasjonalt kulturgrunnlag som grunnlag for en felles nasjonal identitet

Slagstad hevder at det mest sentrale i skolens kulturelle oppgave er identitetsdanning. Det var det også for Hernes. Men mens identitetsdanning oftest oppfattes som indre styrt utviklingsprosess i et åpent møte med det samfunnet som omgir dem, ville Hernes styre elevenes identitetsutvikling henimot en bestemt nasjonal identitet i møte med den norske kulturarv. Dannelsesmaterialet hos Hernes var ikke det samfunnet som omgav elevene her og nå, men et gitt kunnskaps- og kulturgrunnlag bestemt av samfunnets elite. Hernes’ uttalte eksplisitt at han så det som skolens oppgave å danne en motvekt til dagens samfunn. Han hevdet at den norske kulturen var under trykk, og at de kreftene som utfordret den norske kulturen var langt sterkere enn de som ville bevare den. ”Det har vel aldri vært større påtrykk i selvinitiert ungdomskultur i skolen enn i dag”, sier Hernes.²⁰⁶ Det kunne ikke være skolens oppgave å bygge opp under dette, skolens oppgave var å være en motvekt. I skolen skulle de ”møte andre helter enn de de måtte finne på selv”.²⁰⁷ I dette var Hernes inspirert av ”the cultural literacy movement” og den nykonservative bølges vekt på tradisjonelle verdier.

I Hernes’ utdanningspolitiske tenkning ble det identitetsdannende motiv dermed instrumentelt. Identitetsutviklingen ble ledet henimot en normativ nasjonal identitet. Hernes’ så ikke den selvinitierte identitetsutvikling som en del av skolens prosjekt.

Det demokratiske motiv

Lik rett til utdanning er fundamentalt i et demokratisk skolesystem. Med Reform 94 og lovfestet rett til tre års videregående opplæring, ble den demokratiske målsettingen om lik rett til utdanning utvidet til å gjelde også 16-19-åringene. Også utjevning

mellom yrkesrettet utdanning og allmennrettet utdanning bidro til et mer demokratisk skolesystem. 90-tallsreformene innebar slik både en utvidelse og en videreføring av det sosialdemokratiske skolesystem slik det ble etablert etter krigen. Men så langt dreide dette seg om formelle og strukturelle endringer i demokratisk retning. Hva med skolens demokratiske innhold og hva med oppdragelse til demokrati, som stod så sterkt i Sivertsens reformarbeid?

Hernes' forståelse av skolens demokratiske oppgave synes å samle seg om verdien av felles referanserammer. Hans poeng var at et felles kunnskaps- og kulturgrunnlag – allmenndannelse – var nødvendig for å delta i den offentlige debatten. I læreplanens generelle del ble skolens demokratiske oppgave formulert i målsettingen om det allmenndannede mennesket: ”Felles bakgrunnskunnskap er derfor kjernen i et nasjonalt nettverk for kommunikasjon mellom medlemmene av et demokratisk fellesskap. (...) Opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen – den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige”.²⁰⁸ Ved en rekke anledninger går Hernes inn på hva han legger i begrepet allmenndannelse. ”Å være allmenndannet vil si å kunne kommunisere lett og tett med andre uten hele tiden å trenge ekstra forklaringer for å skjønne poenget”.²⁰⁹ I allmenndannelsen ligger ”det en må vite og kjenne for å kunne være og være med”.²¹⁰ Skolens demokratiske oppgave synes å være løst om den kan formidle et felles kunnskaps- og kulturgrunnlag. Slik forstått skiller ikke Hernes' forståelse av skolens demokratiske motiv seg i vesentlig grad fra hans kulturelle motiv.

I avisartikkelen *Kan man ha ambisjoner i Norge?* fra 1986, skrev Hernes at det var en målsetting for skolen å utvikle ”public spirit” hos elevene; en karakterdannelse som gav kraft til å ta hånd om eget liv og derigjennom ansvar for samfunnslivet utenfor. Men Hernes synes å tro at kunnskap alene evner å forløse denne ”public spirit” eller form for demokratiske sinnelag. Terje Rød Larsen mener at Hernes var i besittelse av ”[e]n rastløs forpliktende overbevisning om at kunnskap kan og skal fornuftiggjøre og frigjøre.”²¹¹ Kunnskap og forståelse ville forplikte elevene på deltakelse i, og omforming av, samfunnet. Det var kunnskap og kognitiv forståelse, ikke samtale og dialog som preget Hernes' reformprosjekt.

Det finnes lite av direkte politisk-demokratisk oppdragelse i 90-tallsreformene. Det kan virke som om Hernes har liten tillit til det elevdemokrati som ble bygd ut som en del av skolens praksis på 1970- og 80-tallet. ”Det er mye som

framtrer som mer demokratisk enn det det er”, sier Hernes. ”På skolen møter man disse oppløpne elevrepresentantene som ser ut alle sammen som minitugaver av Yngve Hågensen, og er rappkjefta og kan si både det ene og det andre. Men det betyr jo ikke at alle elevene er med.”²¹² Hernes’ undergraving av skolens demokratiske oppdragelse finner sin forklaring i hans oppfatning av demokrati og demokratiske prosesser. Dette kommer jeg tilbake til under Hernes’ reformpolitiske strategi, der dette kommer aller klarest frem. Dessuten – Hernes’ vekt på kunnskap og kunnskapsinnlæring innbød ikke til å rangere demokratisk oppdragelse gjennom skolens arbeidsmåter særlig høyt. Det sentrale i prosjektarbeidet som arbeidsform var kunnskap og den vitenskapelige metode, ikke dialog og meningsdannelse.

Skolen ble ingen demokratiserende institusjon. I stedet la Hernes vekt på at hver enkelt skulle ta tak i seg selv til beste for fellesskapet.

Fra økonomi til kultur som det dominerende motiv

Gudmund Hernes’ utdanningspolitiske tenkning er blitt utsatt for til dels hard kritikk fra fagpedagogisk hold. Kritikken har noe ensidig holdt fram det økonomisk-instrumentelle motiv som det dominerende i Hernes’ utdanningspolitiske tenkning, og ment at det kulturelle eller identitetsdannende motiv dermed ble trent i bakgrunnen.

Sylvi Stenersen Hovdenak er en av dem som i sin analyse av 90-tallsreformene kategorisk har konkludert med at den dominerende pedagogiske diskursen og drivkreftene bak 90-tallsreformene var teknologisk utvikling og nasjonaløkonomisk vekst, og at dette gikk på bekostning av skolens sosiale og kulturelle elementer.²¹³ Theo Koritzinsky har langt på vei vært like entydig i sin vurdering, når han har hevdet at den viktigste begrunnelsen for Hernes’ reformpolitikk har vært hensynet til landets konkurransevne og økonomisk vekst.²¹⁴

Alfred Oftedal Telhaug, som har analysert 1990-årenes utdanningsreformer ut fra de sentrale myndigheters intensjoner og motiv, og som har satt reformene inn i en større skolehistorisk kontekst, har tegnet et langt mer komplekst bilde av Hernes’ utdanningspolitiske tenkning.²¹⁵ Hernes’ tenkning innebar i følge Telhaug både en videreføring og et brudd med Arbeiderpartiets utdanningspolitiske tenkning, slik den ble utformet de første tiårene etter krigen. Hernes’ prosjekt dreide seg om å spenne bro, eller å finne en balanse, mellom det Telhaug benevner som nytteargumentet og kulturargumentet. I den offentlige argumentasjonen rundt 90-tallsreformene var det

imidlertid nytteargumentet, dette å få mer ut av befolkningens talent, som ble mest vektlagt.

Rune Slagstad har vært en av de skarpeste kritikerne av Hernes' utdanningspolitiske reformer og kanskje en av dem som har fått størst gjennomslag for sin kritikk i det offentlige rom.²¹⁶ Som Telhaug mener Slagstad at Hernes' utdanningspolitiske reformprosjekt var båret frem av to motiver, det instrumentelle, å få "nok kompetanse ut av befolkningens talent",²¹⁷ og det identitetsskapende, innforlivelse i den kulturelle kanon "som gir oss identitet som individer og kollektiver".²¹⁸ Disse motivene bunner ifølge Slagstad i den iboende spenningen som ligger i skolens doble rolle, som identitetsdannende og samfunnsnyttig institusjon. Denne spenningen mellom det instrumentelle og det identitetsdannende motiv, har vært en sentral del av norsk skoletenkning de siste 150 år, en spenning som til enhver tid må finne sin rette balanse i en åpen demokratisk dialog. Slagstad kritiserte Hernes for at han handlet og reformerte som om det ikke skulle være noen motsetning mellom disse to motivene. Ifølge Slagstad var den demokratiske dialog fraværende i Hernes' reformprosjekt, og Hernes stengte derfor for en løpende debatt om den iboende spenningen som ligger i skolens doble rolle. Slagstad hevdet at dette vitnet om historieløshet og mangel på kunnskap om den norske skoles ideologiske grunnlag hos Hernes, at han ikke kjente til at Ole Vig midt på 1800-tallet forente det rasjonalistisk-instrumentelle motiv og det identitetsdannende motiv i et demokratisk folkedannelsesprosjekt, der det demokratiske motiv var det overordnede. Slagstad pekte på at Hernes på det symbolpolitiske plan, særlig i Læreplanens generelle del, lot det identitetsdannende motiv stå frem som det mest sentrale, mens han på det realpolitiske plan, "i det utdanningspolitiske regime Hernes etablerte og i måten det ble etablert på", stod frem som en rendyrket instrumentalist.²¹⁹ Denne mangelen på å tematisere det motsetningsfylte i skolens rolle som samfunnsinstitusjon, gjorde, slik Slagstad så det, det tvetydige i Hernes' reformprosjekt entydig.

Jeg vil hevde at det i reformperioden skjedde en forskyvning i Hernes' drivende motiv for å reformere utdanningssystemet. Mens reformene i den første fase, som i første rekke gjaldt høyere utdanning, var drevet av det økonomisk-instrumentelle motiv, ble det kulturelle motiv det fremtredende i arbeidet med læreplanens generelle del. Jeg finner støtte for denne oppfatningen både hos Rune Slagstad og Tom Are Trippestad.²²⁰ Slagstad formulerte det slik i en artikkel fra 1997: "Gudmund Hernes begynte friskt på slutten av 1980-tallet med ganske økonomistiske

legitimeringer av reformprogrammet – det gjaldt å heve nasjonens økonomiske konkurransevne gjennom utdanningsreformer. Gradvis er den økonomiske legitimeringsstrategi blitt mindre fremtredende. Reformbehovet er søkt gitt en videre normativ og kulturell begrunnelse.”²²¹ Trippestad, som har analysert utdanningsminister Hernes som retoriker, har antydnet at dette skiftet i uttalt motiv var bevisst retorisk strategi fra Hernes’ side, og begrunner det med følgende sitat fra *Makt og avmakt* fra 1975: ”I vår politiske debatt innehar teknisk-økonomiske verdier en sentral plass i nesten alle politiske tankeretninger, og det som ikke kan måles med slike verdier eller uttrykkes i slike størrelser vil ofte skyves tilside som saken uvedkommende eller som lite viktig.”²²² Hernes’ betoning av det økonomiske argument kunne altså, slik Trippestad antyder, være et bevisst valg av retorikk for å vinne kampen om grunnpremissene for utdanningsreformene. Dette gjaldt særlig i første fase av reformarbeidet, i reformeringen av universitet og høyskolesystem. Tett kobling mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst kunne skape mening i et klima der kunnskapsnivå gjøres til grunnpremiss for at Norge skal hevde seg i internasjonal konkurranse og fortsatt være en velferdsstat. Slagstad hevdet imidlertid at ”[e]nhver som driver seriøst på dette feltet, vet jo at de enkle sammenstillinger av økonomisk fremgang og utdanning savner vitenskapelig legitimitet”.²²³

I arbeidet med læreplanens generelle del trådte imidlertid det kulturelle motiv frem som det dominerende. Internasjonaliseringen, informasjonsflyten, de nye mediene og det flerkulturelle samfunnet ble sett på som truende for norsk kultur og norsk identitet. Denne elendighetsbeskrivelsen av et samfunn i oppløsning gjøres til grunnpremiss for det videre reformarbeidet. Det kalles på et kulturelt restaureringsarbeid. Hernes ville reetablere skolen som en sentral nasjonsbyggende institusjon. Skolen måtte ta et større ansvar for den nasjonale identitet. Men det kulturelle motiv hos Hernes ble ifølge Trippestad verken visjonært eller fremtidsrettet. Hernes stod fram som ”en kulturell autoritet over fortiden, som representant for den opprinnelige og ekte norske kultur: våre røtter”.²²⁴

I min analyse av Hernes’ utdanningspolitiske tenkning står *kunnskap* fram som selve omdreiningspunktet. Kunnskap er sentralt både i det sosiale motiv, det instrumentelle motiv, det kulturelle motiv og det demokratiske motiv.

Kunnskap og kunnskapssolidaritet

Hernes' engasjement i den utdanningspolitiske debatten på slutten av 1980-tallet rettet seg til dels mot det han kalte frykt for faktakunnskap og en overfokusering på skolens arbeidsmåter. Hans engasjement var på flere måter en reaksjon på det han har omtalt som "70-tallspedagogikken" og den rådende ideologi "i en del utdanningspolitiske fora i Arbeiderpartiet på den tiden".²²⁵ Det var en form for "terapeutisk ideologi" som etter Hernes' mening handlet med utgangspunkt i "synet på barndom som sykdom".²²⁶ Om sitt eget motiv for aktivt å gå inn i utdanningspolitikken, sier han: "Det jeg forsøkte å gjøre var jo å bringe Arbeiderpartiet tilbake til det som var den sentrale linjen i skolepolitikken, inklusive Sivertsen, før det vi kan kalle 70-tallspedagogikken".²²⁷ "Jeg ville tilbake til et menneskesyn som er basert på muligheter som kan utvikles".²²⁸ Dette berører selve kjernen i Hernes' engasjement på det utdanningspolitiske området og har sin bakgrunn i Hernes' forkjærlighet for unge Marx.

Hernes' utgangspunkt er et menneskesyn der menneskelig utvikling og vekst er knyttet til arbeid. Hernes' kunstgrep er i denne sammenheng å knytte arbeid til kunnskapstilegnelse. "Det å tilegne seg kunnskap er arbeid", sier Hernes i intervju våren 2003. Dette var ifølge Hernes "en dyp teoretisk innsikt" som formet hans utdanningspolitiske tenkning. "Dette er en kjerneidé, virkelig en dyp livsverdi, en grunnleggende livsanskuelse. Det er det å være menneske. Det er ingen annen skapning som har den muligheten – det å bli noe annet enn det de er født som. Det er den grunnleggende marxistiske tanken."²²⁹ Selve formålet med livet er å ta ut det som bor i deg, og i skolen skjer dette gjennom å tilegne seg kunnskaper i vid forstand. Denne livsanskuelsen kobler så Hernes til Max Weber og protestantisk arbeidsetikk.

Herigjennom skinner også Hernes' forkjærlighet for kunnskap. "Kunnskap er morsomt", sier Hernes. "Kunnskap er fortellinger, og noen av disse fortellingene er så besettende at du kan bli helt oppslukt."²³⁰

En kunne kanskje tro at Hernes' tese om at den menneskelige utvikling går gjennom arbeid, like gjerne ville ført til at Hernes i sin utdanningspolitiske tenkning fremhevet skolens arbeidsmåter som det mest sentrale, men så var altså ikke tilfelle. Hernes' fremheving av kunnskap som skolens omdreiningspunkt førte tvert i mot til at han vendte oppmerksomhet bort "fra pedagogikk som form til læring som innhold".²³¹ Hernes tok utgangspunkt i to idealtypiske pedagogiske modeller av eleven, *den edle*

*villmann og barbaren.*²³² Eleven som den edle villmannen er et naturtalent som bare trenger å lære og lære. Faktakunnskap er et skjellsord i denne modellen. Hernes tok avstand fra denne modellen preget av pedagogisk formalisme, og bekjente seg til en pedagogisk modell av eleven grunnet i det materielle. Eleven som barbar er uvitende, men full av energi og nysgjerrighet og kan akkultureres i møtet med en felles substans, gjennom det materielle.

Hernes' prosjekt var utvilsomt å få gjennomslag for verdien av faktisk kunnskap, etter år med dominerende vekt på barnets interesser og ulike arbeidsmåter. Hernes var opptatt av å avlive det han oppfattet som myter om kunnskapens farer. At det ikke er noen motsetning mellom fakta og forståelse, mellom fakta og fantasi og mellom fakta og opplevelse. *Hva* som skal læres *når* var utvilsomt viktigere for Hernes enn *hvordan*.

Når det er sagt, var ikke skolens arbeidsmåter uvesentlig for Hernes. Men arbeidsmåtene var, slik han så det, underordnet kunnskapsinnlæringen. Arbeidsmåter er ulike måter å utvikle kunnskap på. Det er imidlertid grunn til å tro at Hernes gjennom høringsuttalelsene og Stortingets behandling av det nye læreplanverket, vektla og utdypet sine synspunkter på arbeidsmåtenes betydning etter hvert som reformarbeidet skred fram. Kunnskapen var fortsatt det overordnede, men synet på arbeidsmåter som ulike måter å tilegne seg kunnskap på, ble mer mangfoldig og mer presist formulert.

I et innlegg i 1997, under tittelen *Livet som prosjekt*, gjorde Hernes mer spesifikt rede for dette. Her hevdet han at den nye læreplanen ”bent frem forutsetter endring i læringsformer”.²³³ Stikkord er *fortellingspedagogikk* og *tema-* eller *prosjektundervisning*. Fortellingen er sentral læringsform i Hernes' tenkning. Fortellingen er ifølge Hernes den eldste pedagogiske metode og selve nerven i all undervisning. Metoden impliserer at kunnskap er det sentrale, fortellingen må nødvendigvis ha et innhold. Fortellingen som den grunnleggende undervisningsmetode gjenspeiles også i Hernes' syn på læreren som myndig og kyndig. Hernes var redd tema- og prosjektundervisningen skulle perverteres ved at det smuldret opp i biter og alt ble betegnet som like bra. For Hernes var det essensielt viktig at prosjektarbeidet hadde sitt utgangspunkt i viktige problemstillinger. Her kommer Hernes' tittel på innlegget inn: *Livet som prosjekt*. Mens en i tidligere tider lærte av livets mange prosjekter, måtte de unge i dag lære det de trengte på skolen. Som i livets prosjekter måtte skolens prosjekter dreie seg om ting som elevene opplevde som viktig. Faglig

kunnskap ble ikke mindre viktig med prosjektarbeid som læringsform. Tvert i mot, ”prosjekt må planlegges som en systematisk kunnskapsutvikling”.²³⁴

Hernes holdt fast ved dette: ”Jeg tror utgangspunktet var rett: At barndom ikke er sykdom og at kunnskap ikke er noe unger må skånes for.”²³⁵ *Kunnskap* står fram som selve omdreiningspunktet i denne analysen av Hernes’ utdanningspolitiske tenkning. Kunnskap er sentralt både i det sosiale motiv, det instrumentelle motiv, det kulturelle motiv og det demokratiske motiv. Det at alle etter endt skolegang skulle kjenne til det samme kunnskaps- og kulturgrunnet, var ifølge Hernes *kunnskapssolidaritet*.

HERNES' REFORMPOLITISKE STRATEGI

Kritikken av utdanningsreformene på 1990-tallet har like mye dreid seg om Hernes' styring av reformprosessen som reformenes innhold. Hernes' rolle i reformprosessen var så markant og tydelig, at 90-tallsreformene er blitt identifisert med ham. Hernes ble kritisert for å undergrave det demokratisk-kommunikative elementet i reformprosessen ved å stenge ute fagpedagogene og lærerorganisasjonene, og for å kjøre reformene gjennom i så høyt tempo at tempoet i seg selv utelukket en demokratisk reformprosess.²³⁶ Dette kapitlet handler om Hernes' strategi og rolle i reformprosessen.

Terje Rød Larsen har pekt på at Hernes' engasjement, både i forskning og politikk, bunnet i en grunnleggende solidaritetsfølelse med de svakest stilte i samfunnet. "Hans hektiske engasjement – samfunnsvitenskapelig og politisk – knyttet til problemstillinger omkring likhet og ulikhet er båret fram av en solidaritetsfølelse som er resultatet av to grunnfestede egenerfaringer: smerten ved av skjebnen å være plassert i de ressursvakes utgangsposisjon – men også den løfterike erfaring i at systematisk kunnskap og stadig vilje forløser."²³⁷ Rød Larsen peker her på to sentrale aspekt i drivkraften bak Hernes utdanningspolitiske engasjement; hans oppvekst blant de dårligst stilte i samfunnet, og troen på at veien til et bedre liv både for den enkelte og for fellesskapet gikk gjennom skole og utdanning, eller kort og godt, gjennom kunnskap.

Erfaringen gjennom å vokse opp i trange kår i Kjøpmannsgata i Trondheim, utviklet hos Hernes en forpliktende solidaritetsfølelse med de svakest stilte. Oppveksten gav ham en naturlig tilhørighet til arbeiderbevegelsen og det sosialdemokratiske prosjekt. Han hadde selv opplevd hvordan utdanning førte ham ut av en trang oppvekst i det lavere sosial sjikt og inn i et liv fullt av muligheter blant de bedre stilte, takket være Arbeiderpartiet store utdanningspolitiske løft etter krigen, og realiseringen av målsettingen om lik rett til utdanning. Ideen om lik rett til utdanning lå dypt forankret hos Hernes, noe som det var verdt å kjempe videre for.

Det andre aspektet dreier seg om Hernes' tro på kunnskap. At utdanning betydde tilegnelse av kunnskap og at kunnskap betydde et bedre liv, både for den

enkelte gjennom utdanning og for samfunnet som helhet. Kunnskap var nødvendig for fortsatt teknologisk utvikling og Norges konkurransevne på en globalt marked, og slik sett nødvendig for å skaffe til veie det Norge trengte til fordeling i en ekspanderende velferdsstat. Men kunnskap og innsikt måtte også komme samfunnet til gode på andre måter. Som forsker argumenterte Hernes for anvendt samfunnsvitenskapelig forskning. Kunnskap om samfunnet og innsikt i samfunnsmessige prosesser måtte føre til samfunnsmessig endring. Hensikten med forskningen måtte være å gjøre samfunnet bedre. For Hernes var da ikke veien lang fra forskning til politikk. Eller som han sa om sitt utdanningspolitiske engasjement: ”Å kunne *gjøre noe med* utdanning og ikke bare *forske om*, var selvsagt en stor fristelse.”²³⁸

Det som på slutten av 1980-tallet utløste Hernes’ utdanningspolitiske engasjement, var en sterk misnøye med situasjonen på det utdanningspolitiske området, og hans samfunnsvitenskapelige diagnose av situasjonen. Han mente å vite hva som skulle gjøres.

Hernes’ rolle

Modellen for den rollen Hernes tok i reformarbeidet, var allerede utledet i *Maktutredningen*.²³⁹ Som jeg tidligere har vært inne på, og som Sejersted har pekt på, dreide utredningen seg mer om makt som mulighet for styring enn om demokratisk fordeling av makt.²⁴⁰ Hernes hevdet at den maktmodellen han hadde utviklet hadde mange likhetspunkter med økonomiske teorier.²⁴¹ Aktører, hendelser, interesser og kontroll er nøkkelbegrep, og en aktørs makt er lik summen av de interesser han kontrollerer. Har aktøren kontroll over egne interesser, kan han realisere dem direkte. Har han kontroll over andres interesser, er dette ressurser han kan bytte, mot å få kontroll over de av hans egne interesser som andre kontrollerer. Slik kan han realisere disse interessene indirekte. Kort sagt har en aktør makt når han kan virkeliggjøre sine interesser. Avmakt kan oppstå når forutsetningene for en aktørs makt ikke er oppfylt. Den effektive politiske aktør analyserer seg frem til de mekanismer som kan føre til avmakt, og reduserer så avmakten på bakgrunn av denne analysen.²⁴² I et intervju i 1991, ble Hernes bedt om å kommentere maktutredningen og de maktfaktorer han fokuserte på der, hvorpå Hernes repliserte: ”Hadde jeg skrevet dette i dag, ville jeg nok også lagt vekt på personlighetens betydning.”²⁴³

Det var altså en svært selvbevisst utdanningsminister som trådte inn på arenaen i 1990. Han hadde proklamert offentlig at det som skulle til for å heve kvaliteten i norsk utdanning var et fast grep og klare målsettinger. Han så seg selv som akslet til å ta grepet, og rasjonell aktør-modellen gav ham resepten. Han mente å vite hva som skulle til for å ha full styring og kontroll med den omfattende reformeringen av utdanningssystemet, og han mente å vite hva som skulle til for ikke å havne i en avmaktssposisjon.

For Hernes innebar dette å bryte med gjeldende tradisjon i norsk utdanningspolitisk reformarbeid. Han ville *endre* det utdanningspolitiske systemet, og så seg derfor ikke tjent med å overlate reformeringsarbeidet til de som hadde utformet det bestående. Hernes ville bort fra den progressive pedagogikken, dens barnesentrering og vekt på form fremfor innhold, og så seg om etter andre samarbeidspartnere enn fagpedagogene og lærerorganisasjonene, som hadde opparbeidet seg en hegemonisk posisjon i skolens reformarbeid etter krigen. Jeg tolker Hernes dit hen at han mente han måtte bryte dette hegemoniet for ikke å havne i en avmaktssituasjon.

La meg først skissere den reformpolitiske strategi Hernes valgte i arbeidet med Læreplanverket. I stedet for å sette ned bredt sammensatte offentlige utvalg, som på selvstendig grunnlag og ut fra et gitt mandat skulle utforme den nye politikken, valgte Hernes en modell som gav departementet langt større kontroll over reformprosessen.²⁴⁴ I arbeidet med høringsutkastet til *Læreplanens generelle del* satte Hernes ned tre grupper som skulle bistå departementet; en gruppe med forankring i grunnskolen, en gruppe med forankring i videregående opplæring og en mer bredt sammensatt referansegruppe. Den siste var den mest betydningsfulle. Dette innebar et brudd med gjeldende tradisjon på minst to måter. For det første omgikk Hernes i stor grad skolens egne folk da han pekte ut medlemmer til gruppen. Han valgte framtrepende samfunnsborgere som Erik Rudeng (direktør ved Norsk Folkemuseum), Karsten Alnæs (forfatter og historiker) og Halvor Stenstadvold (direktør i NHO), framfor fagpedagoger og representanter fra lærerorganisasjonene. Hernes begrunnet valget med at han ville ha med fritt tenkende mennesker som hadde noe interessant å si, ikke mennesker som var bundet opp av særinteresser. Medlemmene skulle representere seg selv og ikke den organisasjonen eller den sektoren de kom i fra. To av medlemmene hadde riktignok sentrale verv i ulike lærerorganisasjoner, men de var

blitt utpekt av departementet, ikke av organisasjonene selv. Alfred Oftedal Telhaug var eneste fagpedagog i referansegruppen.

For det andre hadde ikke gruppene et skriftlig utformet mandat slik det var vanlig i tradisjonelt komitéarbeid. Referansegruppen ble drevet som et seminar eller en uformell idébank underlagt departementet. Dens oppgave var å komme med innspill, ikke å utforme et endelig sluttprodukt. Referansegruppen oppfattet også selv sin innflytelse som mer indirekte enn direkte.²⁴⁵ Medlemmene har i ettertid rapportert om stor enighet innad i gruppen, men kunne i liten grad gjenfinne sitt eget skriftlige materiale i høringsutkastet til generell del. Hernes inntok en særdeles aktiv rolle i referansegruppens arbeid. Den generelle delens disposisjon, inndelingen i sju ulike menneskesyn, var Hernes eget verk. Hernes' dominerende rolle i referansegruppen er blitt bekreftet av både av Rudeng og Telhaug. Rudeng opplevde Hernes "som todelt", på "den ene siden en stor teknokrat og kontrollorientert, på den andre side humanist og kreativ".²⁴⁶ Telhaug er tydelig i sin vurdering av Hernes' rolle i arbeidet med generell del, når han sier at Hernes var aktivt styrende i prosessen og "overtok etter hvert også selve skrivearbeidet og gav utkastet et innhold og en form som tydelig bar signaturen til ministeren".²⁴⁷

I utformingen av høringsutkastet til *Broen*, fulgte departementet tilnærmedesvis samme prosedyre. Også denne gangen knyttet departementet til seg en referansegruppe, og også denne gangen skulle den være kun et rådgivende organ. Den skulle ikke levere en egen innstilling. Og også denne gangen hevdet flere av referansegruppens medlemmer i ettertid at deres innflytelse var "klart mer *indirekte* enn direkte".²⁴⁸ Departementets kontroll med arbeidet ble styrket ved at Sven Nilsen i departementet ble satt til å være sekretær for referansegruppen, og derigjennom ble sentral i skrivingen av høringsutkastet. Hernes hadde det avgjørende ordet når det gjaldt sammensetningen av gruppen. Lærerorganisasjonene og fagpedagogiske miljøer ved flere høgskoler og universitet kritiserte departementet for ikke å trekke inn ekspertise innenfor didaktikk, læringsteori og læreplanteori i arbeidet med utkastet.²⁴⁹ Våren 1994 ble det i tillegg til referansegruppen opprettet en kvalitetssikringsgruppe som skulle kommentere et foreløpig utkast. Referansegruppe og kvalitetssikringsgruppe til tross, "i slutfasen av arbeidet med høringsutkastet til *Broen* ble viktige deler av dokumentet formulert av statsråd Hernes, etter at han hadde lest andres bidrag nøye".²⁵⁰ Høringsutkastet ble som kjent sendt ut til høring 1. august 1994.

I arbeidet med fagplanene satte departementet ned egne læreplangrupper og la i den forbindelse særlig vekt på gruppeledernes kompetanse.²⁵¹ De ble engasjert med lønn et halvt år, møttes til seminarer underveis og var ansvarlig for å skrive ut læreplanteksten. Startskuddet for læreplanarbeidet gikk på Startkonferansen i Oslo Militære samfunn 1.-2. november 1994. Hernes hadde invitert forfatteren Jostein Gaarder og den amerikanske professoren Eric Donald Hirsch jr. som innledere, i tillegg til seg selv. Hirsch var på forhånd kjent som den fremste talsmannen for den amerikanske "cultural literacy movement". I innlegget på Startkonferansen argumenterte han for at sosial likhet best fremmes ved at skolen sikrer innlæring av et visst kjernestoff hos alle barn, og at dette var spesielt viktig for barn fra akademisk sett ressursvake hjem. Ifølge Koritzinsky lot mange av konferansedeltakerne seg begeistre av innleggene til både Gaarder og Hernes, mens Hirsch's innlegg hadde opprørt flere.²⁵²

Ledere og medlemmer av flere av læreplangruppene har hevdet at Hernes hadde direkte og styrende kontakt med enkelte av gruppene helt fram til han gikk av som statsråd i desember 1995.²⁵³ Grunnskoleavdelingen med ekspedisjonssjef Hanna Marit Jahr og prosjektleder Ellen Marie Skaflestad hadde det faglige ansvaret for arbeidet. De inngikk i en styringsgruppe sammen med folk fra grunnskoleavdelingen, avdelingen for videregående opplæring og voksenopplæringen. De statlige utdanningskontorene administrerte læreplangruppene og fungerte som sekretariat. Lederne for læreplangruppene inngikk i en ledergruppe som koordinerte arbeidet. I tillegg ble det oppnevnt en basisgruppe med spesielt ansvar å ivareta skoleskoletrinnets egenart i de ulike fagene, sikre sammenhengen mellom trinnene og lage forslag til høringsutkast for Plan for tema- og prosjektarbeid. En ekspertgruppe med tre professorer i pedagogikk, Bjørg Gudem, Gunn Imsen og Karsten Schnack, ble nedsatt for å bistå ledergruppen. I tillegg ble nasjonale og lokale referansegrupper konsultert. Referansegruppen i arbeidet med høringsutkastet til *Broen* var med også i dette arbeidet. Norsk Lærerlag og Læreforbundet fikk "med en feiltakelse" inn en representant hver i den nasjonale referansegruppen.²⁵⁴ Da Reidar Sandal tok over som statsråd i desember 1995, tok statssekretær Astrid Søgne over det politiske ansvaret for innspurten i læreplanarbeidet.

Koritzinsky har kommet med en del kritiske bemerkninger til prosessen bak arbeidet med fagplanene. For det første gjaldt dette det hastverk Hernes la for dagen. Læreplangruppene måtte ta utgangspunkt i *høringsutkastet* til *Broen* og ikke i endelig

plan, fordi den ikke forelå ennå. Som vi har sett var det nokså stor forskjell på høringsutkast og endelig plan. For det andre reagerte Koritzinsky på at M 87 ikke var nevnt i departementets oppramsing av dokumenter med relevans for arbeidet med fagplanene. Dette ser Koritzinsky som et uttrykk for departementets negative holdning til M 87.²⁵⁵ For det tredje hadde flere av læreplangruppenes medlemmer i intervju med Koritzinsky fortalt at de ble opprørt og provosert da enkelte av de høringsutkastene de hadde utarbeidet, ble endret av departementet før de ble sendt ut til høring.

Hernes var aktivt med helt ned på detaljnivå i reformarbeidet. I arbeidet med nye læreplaner for videregående opplæring, holdt ifølge Hernes bare én av læreplangruppenes utkast mål, utkastet til ny læreplan i matematikk, ført i pennen av Tom Lindstrøm. Den ble brukt som modell for de andre fagplanene, men i en del tilfeller gikk Hernes selv aktivt inn i skriveprosessen. ”Resultatet var vel organisert og vel tenkt. De andre gruppene fikk den som modell – og jeg må innrømme at jeg selv leverte bidrag til læreplanene for en del fag og grunnkurs, også yrkesfag.”²⁵⁶ I intervju kommenterer Hernes selv sin rolle i forhold til fagpedagogene i arbeidet med læreplanene. ”Jeg hadde mye dialog med dem under arbeidet, ... men til slutt gjorde jeg sånn jeg gjorde i andre sammenhenger, jeg ... i siste instans ville jeg ikke abdisere. Min politiske oppgave var å legge fram for Stortinget det som ut fra mitt allmennpolitiske skjønn var et fornuftig opplegg som de kunne gi sin tilslutning til.”²⁵⁷

En bevisst retorikk

Willy Pedersen hevdet i en særdeles morsom og sarkastisk kronikk i Aftenposten i 1995 at Gudmund Hernes med sine kunnskaper, talemåter og gester markerte et tidsskille i politiske lederskap i Norge, og spesielt i Arbeiderpartiet.²⁵⁸ Det handlet om stil og retorikk – og bevisst bruk av makt og nettverk. Referansen var fransk politikk og fransk debatt om krav til å være *pre’sidentable* for politisk lederskap. Mens Gerhardsen, Borten og Bratteli med brunost-matpakke, underbukse og taushet ikke ville kunne måle seg med fransk standard, ville Hernes finne seg godt til rette i samtaler med de franske politiske ledere utdannet ved *École Nationale d’Administration*. For Pedersen var det ellers utenkelig med arbeiderpartipolitikere som talte som de franske sosialistene. Med sin stil henvendte Hernes seg, slik Pedersen så det, mer til de humanistiske og sosiale mellomlagene i kretsen rundt *Nytt*

Norsk Tidsskrift, enn til Arbeiderpartiets tradisjonelle velgergrunnlag. Spørsmålet Pedersen stilte, var hvordan en mann som Hernes kunne være politiker i Norge. Var ikke Norge for lite for ham? – Pedersen kunne lite ane at Hernes i 1999 skulle ende opp som direktør for UNESCO's International Institute of Educational Planning, i – ja nettopp, Paris.

Hernes' bruk av språk, spesielt i læreplanens generelle del, stred mot den fagpedagogiske språkbruken som hadde vært så vanlig i slike dokumenter i årene etter krigen.²⁵⁹ Hernes' språkbruk har vært så påtagelig at den ofte er blitt gjenstand for oppmerksomhet og analyse, og i Trippestads analyser har Hernes' retoriske virkemidler vært det sentrale.²⁶⁰ Språket var et bevisst virkemiddel fra Hernes side, noe Hernes heller ikke prøver å benekte. Heller tvert om: "[Språket] ble bevisst lagt opp som et brudd med samfunnsvitenskapelig og pedagogisk fagsjargong. Det var ikke alltid lett, fordi ulike miljøer bruker sine spesifikke ord omtrent som dyr identifiserer revir med feromoner, altså luktstoffer. (...) Men en læreplan skrives ikke for fagmiljøene – den skrives for foreldre og elever og lærere. Da må språket være tilpasset denne gruppen. Og samtidig vise at skolen også kan bruke litt sjeldnere blomster i vårt eget språkflora."²⁶¹ Det språklige forbildet var Ribsskogs språk i *Normalplan for landsfolkeskolen*.²⁶²

Hernes' utdanningspolitiske språk var som vi har sett nærmest kjemisk fri for fagpedagogiske sjargong, litt gammelmodig og rikt på metaforer. Språkbruken understreket den avstanden han forsøkte å skape til fagpedagogene ved å utelate dem fra reformprosessen. Ved å unngå fagspesifikk terminologi ekskluderte han den faglige ekspertise som meningsberettiget. Språket reflekterte at utdanningspolitikken skulle være for alle samfunnsinteresserte. Det gammelmodige henviste til verdier som var gått tapt i overgangen til dagens samfunn.

Men Hernes brukte også språket bevisst for å skape glød og entusiasme for skolen, fra Stortingets talestol og gjennom ulike medier. Språket som omgav skole og utdanning var traust og kjedelig. Hernes ville gjennom språket formidle utdanningens betydning og storhet – og i denne sammenheng henvendte han seg også direkte til lærerne. Det var på tide for lærerne å rette ryggen, heve blikket og være stolte over den gjerningen de utøvde.

Det fremstår som en bevisst strategi hos Hernes å innlede offentlige dokument med en innrammet visjon for det politiske arbeidet. Tråder trekkes tilbake i tid, blikket heves og rettes fremover. Eksempler på dette er *Utfordringen* i NOU 1988: 28

Med viten og vilje og Målet i St. meld. nr. 33 (1991-92) *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*. I *Målet* føres trådene til den teoretiske og den praktiske tradisjon i opplæringen tilbake til middelalderen. De oppsto ved at opplæringen for arbeidslivet ble tatt hånd om av laugsvesenet og opplæringen for tjeneste ved tidebønner og messer ble tatt hånd om av katedralskolene. De to tradisjonene utviklet seg hver på sin måte og avstanden mellom dem økte i de neste århundrer. Ifølge Hernes tok Steen-komiteens innstilling på slutten av 1960-tallet de første skritt for å forene disse to tradisjonene i det norske skolesystemet. St. meld. nr. 33 *Kunnskap og kyndighet* skulle ifølge *Målet* legge ”sluttsteinen på plass for å binde de to tradisjoner sammen”.²⁶³

Mediedramaturgi

Gudmund Hernes brukte mediene bevisst som arena for å fremme sine utdanningspolitiske saker. Han svingte like gjerne pennen i dagspressen som han publiserte i internasjonale vitenskapelige tidsskrift. Også dette samfunnsfeltet hadde vært gjenstand for Hernes’ forskerinteresse på 1970- og 80-tallet. Analysene fokuserte på mediernes inntreden både som *arena for* og som *aktør i* politisk virksomhet. Mest kjent er kanskje artikkelen *Det media-vridde samfunn* fra 1977 og boken *Død og pine! Om massemedia og helsepolitikk*, skrevet sammen med Martin Eide i 1987.²⁶⁴ Temaet var fremveksten av mediene som en tredje kanal for politiske innflytelse, ved siden av den *numeriske* kanal gjennom valgdemokratiet og den *korporative* kanal gjennom organisasjonenes representasjon i offentlige utvalg og komiteer. Sentrale begrep ble brakt til torgs for å beskrive den nye virkeligheten. For det første mediernes *dagsordenfunksjon*, det at mediene bringer fram saker som fanger publikums oppmerksomhet og ikke minst bestemmer hvilke saker som blir viet oppmerksomhet – hva som blir satt på dagsorden. Dernest *triangelhypotesen*, det at mediene ”utøver sin makt ved å få andre personer, organisasjoner eller grupper til å reagere på hverandre, eller en part via media kan provosere en annen til å svare på et utspill.”²⁶⁵ I følge triangelhypotesen vil et utspill i mediene avføde et annet, og kunne ende opp som serier over dager, uker eller år. Eide og Hernes så disse mekanismene som nye ”strategiske muligheter for politikerne”. Politikerne kunne enten forfølge saker som alt var i mediernes søkelys, eller ved egne utspill i mediene forsøke å endre fokus.²⁶⁶ Men her var evnen til dramaturgi avgjørende. *Mediedramaturgi* var dermed det tredje sentrale begrep i Hernes’ medieanalyse. Eides og Hernes’ bok dreide seg på det

konkrete plan om mediernes rolle i helsepolitikken, men dens budskap lar seg overføre også til andre politiske interessefelt. Boken oppsummerte sine funn i ”10 bud om mediedramaturgi”. Særlig aktuelt for denne avhandlingen er påpekningen om at også politiske debatter kan utvikles til mediedrama, og at en bevisst mediedramaturgi kan drive opp tempoet og påvirke retningen i en politisk beslutningsprosess.

Universitetsdebatten sist på 1980-tallet levner liten tvil om at Hernes' brukte denne kunnskapen bevisst som politisk aktør. Siste dag i 1986, og like før boken med de ti bud om mediedramaturgi ble publisert, satte Hernes på trykk i Dagbladet den meget provoserende artikkelen *Kan man ha ambisjoner i Norge?* Artikkelen stemplet det norske universitetet som middelmådig og uten ambisjoner, ja, ikke bare universitetet, men det norske undervisningssystemet i sin helhet holdt ikke mål. Kritikken var så hardtslående og favnet så bredt at den ganske sikkert ville provosere hele utdannings-Norge. Dette kunne ikke bli stående uimotsagt. I tillegg la Hernes inn en personlig invitt til en annen like debattglad samfunnsaktør som han selv, rektor ved Universitetet i Oslo, Inge Lønning. I et intervju i 1991 kommenterte Hernes sitt mediedramaturgiske grep i denne debatten slik: ” ... helt bevisst lot jeg debatten få en høy personlig temperatur. Poenget var altså å føre universitetene og deres stilling høyt på dagsorden.”²⁶⁷ I intervjuet la ikke Hernes skjul på sin tilfredshet med eget grep. ”Jeg visste akkurat hvilke tær jeg trakk på da jeg skrev den første kronikken i Dagbladet. Jeg fortsatte ikke bare å trække, men å hoppe på noen av dem.”²⁶⁸

Hernes likte seg i mediene og brukte dem aktivt som kanaler for å fremme egne synspunkt. Ikke minst brukte Hernes mediene til å fremme de virkelighetsbildene av samfunnet som hans sosiologiske analyser hadde forsynt ham med. Hvis bare Hernes kunne få gjennomslag for sin måte å se verden på, kunne han i neste omgang lettere få oppslutning for sine forslag til politiske løsninger på de samfunnsproblemene som var skissert. Eksempelvis kan vi nevne bildet av en utvikling fra en informasjonsfattig til et informasjonsrikt samfunn. Bildet av samfunnet som informasjonsrikt skriker på orden og selektering, og baner vei for standardisering av skolens innhold. Likeså bildet av et samfunn i oppløsning, både kulturelt og verdimesig. Denne samfunnsutviklingen beskrives som problematisk. Vi må restaurere tapte samfunnsverdier og slik skape ro og orden gjennom felles verdier. En fremstilling av den samme samfunnsutviklingen som mangfoldig, spennende og berikende, hadde unektelig skapt et annet og mer positivt virkelighetsbilde – og ville kanskje gitt et annet utdanningspolitisk program.

På samme måte som en politisk aktør kan komme i en avmaktssituasjon, ved at uforutsette hendelser eller forhold forhindrer utøvelse av den makt som skal til for å få gjennomslag for politiske ideer, kan en aktør med mediene som arena lett bli fanget i sitt eget spill. Om dette skrev Eide og Hernes: ”Mediedramaturgi har sin egen dynamikk som gjør at de som foretar et utspill og starter showet, kan miste kontrollen over hvordan det utvikles. En aktør kan derfor lett bli fanget i sitt eget spill og bli offer for den mediavri han har benyttet for å vinne fram gjennom media.”²⁶⁹ Gudmund Hernes hadde som utdanningsminister stort sett kontroll på sin utspill i mediene. Han kom på kant med lærerne, men det skyldtes vel snarere hans politikk enn hans utspill mot lærerne i mediene. Men Hernes skulle komme til å trå riktig ille ved en senere anledning. I en debatt i Dagbladet om Håvard Nilsens og Dag Østerbergs bok *Statskvinnen* vinteren 1998-99, brukte Hernes en selvopplevd hendelse i drosjekø på Boulevard St. Germain i Paris som innfallsvinkel til sin krasse kritikk av både boken og Ottar Brox’ positive anmeldelse av boken. Drosjekøhendelsen skulle vise seg å være et dårlig mediedramaturgisk grep fra Hernes’ side. Mari Lending, journalist i Aftenposten, beskyldte Hernes i Aftenpostens spalter for å ha snappet en drosje rett for nesen hennes utenfor Stortinget i Oslo mens hun holdt på lempe inn både barn og barnevogn. Altså en parallell hendelse til hans i Paris. Hernes mente å kunne bevise at Lending tok feil, det måtte ha vært en forveksling, han var nemlig på sitt kontor på det angjeldende tidspunkt. Uansett – Dagblad-debatten fikk gjennom Lending’s innlegg en høyst uventet vending og gav Hernes atskillige riper i lakken. Tonje Tveite forklarer oppmerksomheten rundt Lending’s innlegg med at Hernes gjennom det endelig fikk smake sine egne grep på avisoffentlighetens scene. Og publikum likte det – for Hernes hadde ”med stor nytelse og meget frihet [...] lekt seg i offentligheten og samtidig sluppet billig unna”.²⁷⁰ Folk tror, på bakgrunn av Hernes’ tale og handling opp gjennom årene, at Hernes er kapabel til den slags uhøvisk oppførsel. Tveite spør om det ikke dreier seg om ”en mann som har mistet kontrollen over egen historie”. Sikkert er det at Hernes i denne debatten ble offer for sitt eget mediepolitiske spill.

Sterk politisk styring

Fra Hernes’ side var et sterkt statlig grep om utdanningspolitikken selve nøkkelen til et utdanningssystem som kunne hevde seg internasjonalt, heve kompetansenivået i befolkningen og skape felles referanserammer. For Hernes bar utdanningssystemet på

slutten av 1980-tallet mer preg av å være et lappeteppe enn et helhetlig og samordnet utdanningssystem. Lokale læreplaner og stor valgfrihet gav varierende kvalitet, og utdanningssystemet maktet ikke i tilstrekkelig grad å oppfylle Arbeiderpartiets grunnleggende målsetting om sosial utjevning. Kvaliteten var for dårlig og ambisjonene for lave. Et sterkt statlig grep var svaret, spunnet rundt ønsket om et nasjonalt utdanningssystem som kunne hevde seg i internasjonal konkurranse, skape samhold og gjenreise tapte verdier.

Hernes' kritikk hadde sin bakgrunn i den nyradikaliseringen som hadde gjort seg gjeldende på skolesektoren utover 1970- og 80-tallet. Den sterke statlige styringen som preget utdanningssektoren på 1950- og 60-tallet, ble under nyradikalismen svekket gjennom en desentralisering av beslutningsmyndigheten fra statlig til lokalt nivå. Rammelover og rammeplaner erstattet detaljstyringen og gav den enkelte skole og den enkelte lærer større råderett. Med støtte i OECDs rapport om det norske utdanningssystemet fra 1987, kunne Hernes hevde at den lokale friheten i alt for stor grad hadde svekket den nasjonale styringen av utdanningspolitikken.²⁷¹ Løsningen ble som kjent *målstyring*, tidens løsning på å balansere behovet for statlig styring, kontra det å ivareta det lokale initiativ. Gjennom målstyringsprinsippet skulle en effektivisere og styrke den nasjonale styringen, samtidig som en desentraliserte makt nedover i systemet.

Hernes var ikke glad i målstyring som prinsipp for styring av utdanningssektoren, og la stor vekt på at dette prinsippet måtte tilpasses utdanningssystemets spesielle behov. Målstyring ble fremmet som et alternativ til daværende styringsprinsipp, omtalt som regelstyring. Men ifølge Gustav Karlsen er det ikke stor forskjell på målstyring og regelstyring når det gjelder skole.²⁷² En regel må normalt forstås som et middel til å nå et overordnet mål, og regelen blir dermed en presisering av et delmål. Målstyring i utdanningssektoren blir derfor mer detaljregulert enn i andre samfunnssektorer. Og "[b]åde mål- og regelstyring er forankret i den samme instrumentelle, formålsrasjonelle tenkningen", hevder Karlsen.²⁷³ Kravet om at målene måtte formuleres entydig og klart gjorde at målstyring anvendt på utdanningssektoren endte opp i regelstyring.

Hernes nøyde seg imidlertid ikke med å legge føringene for den nasjonale utdanningspolitikken gjennom å utmeisle de nasjonale målene og i etterkant måle graden av måloppnåelse.²⁷⁴ Han ville i langt sterkere grad enn det målstyringsprinsippet la opp til, detaljstyre utdanningspolitikken. Hvor sterk var den

departementale styringen? Hvem fikk være med i reformprosessen, og hvilken kunnskap ble lagt til grunn?

Sosiologisk kunnskap framfor pedagogisk-vitenskapelig kunnskap

”Jeg ønsker å etterleve essensen i det departement jeg bestyrer: Kunnskap skal styre avgjørelsene – hvis det er mulig å skaffe den,” proklamerte Hernes i et intervju i Norsk Skoleblad i starten på sin karriere som utdanningsminister.²⁷⁵ Hernes bekrefter her det jeg allerede har pekt på, at han hadde stor tro på vitenskapelig kunnskap som grunnlag for politiske beslutninger. Hernes’ ambisjon som samfunnsvitenskapelig forsker var helt fra starten av å fremskaffe kunnskap som grunnlag for politiske beslutninger. Kunnskap og innsikt skulle føre til endring.

Men da han kom til kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet var det ikke fagpedagogene eller den pedagogisk-vitenskapelige ekspertise han henvendte seg til for å få den kunnskapen han trengte. Hvorfor ikke? Og hvorfor fikk ikke fagpedagogene og den pedagogisk-vitenskapelige ekspertise den innflytelse på reformarbeidet på 1990-tallet som de hadde hatt på reformeringen av utdanningssystemet på 1950- og 60-tallet?

For å ta det siste først. Fagpedagogene hadde gjennom desentraliseringen av beslutningsmyndigheten på utdanningssektoren på 1970- og 80-tallet opparbeidet seg stor innflytelse på den praktiske utforming av utdanningspolitikken. Fagpedagogene, som Hernes forbandt med den progressive pedagogikken han stilte seg så kritisk til, stod slik sett i veien for Hernes’ reformpolitiske linje. Hernes ville bort fra den progressive pedagogikkens vekt på elevinteresser og arbeidsmåter og så seg ikke tjent med å la fagpedagogene få dominere reformarbeidet. En annen ting er at Hernes oppfattet pedagogisk forskning som lite anvendelig for praksis. ”Det var ikke bare å si at fagpedagogene hadde forskningsresultater”, sa Hernes, det var heller slik at fagpedagogene mer var bærere av ”en samling ideologier om hvordan læring skjer”, enn av anvendelig vitenskapelig kunnskap.²⁷⁶ Hernes eksemplifiserte senere dette med sine erfaringer fra arbeidet med fagplanene i Reform 94, der ulike skoleretninger innen norsk- og engelskundervisningen kjempet for å få sitt begrepsapparat inn i planene.

I *Kunnskapens hus* fra 2000, uttrykker Slagstad forståelse for Hernes’ omgåelse av den pedagogisk vitenskapelige ekspertkunnskap i reformprosessen. Han skriver: ”Det har vært innvendt mot Hernes at han satte til side den pedagogiske

ekspertkunnskap i sitt reformvirke. Det er ingen tungveiende innvending. En del av de problemene Hernes ville til livs, skyldtes nettopp en pedagogisk vitenskap som hadde teknokratisert seg bort fra lærerens skolevirkelighet og søkt å kompensere mangel på indre kjerne med ekspansjon utover i en uendelig rekke av bindestreks-pedagogikker. Resultatet ser vi i dag: et skolesystem med diffus identitet og en lærerstand med svak selvfølelse.”²⁷⁷ Slik Slagstad ser det, var Hernes’ omgåelse av den pedagogisk-vitenskapelige ekspertise et nødvendig strategisk grep for å forandre det bestående.

Hernes’ manglende tiltro til den fagpedagogiske ekspertise står selvsagt sentralt i en forklaring på hvorfor han ikke henvendte seg til dem for kunnskap og innsikt i det utdanningspolitiske reformarbeidet, men vel så viktig var Hernes’ egen bakgrunn og erfaring. I 2003 sa han følgende om sine kunnskaper på det utdanningspolitiske feltet før han tok på seg oppgaven som kirke, utdannings- og forskningsminister: ”Da jeg ble utdanningsminister så kunne jeg veldig lite om utdanning. Jeg hadde to ting som jeg visste noe om, hvordan det var å gå på skolen – på ulike skoler, på ulike universitet og alt det der. Og jeg hadde oversikt over høyere utdanning på grunn av arbeidet med NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*.”²⁷⁸ Hernes omtalte sin egen utdanningspolitiske virksomhet som autonom i den forstand at han så seg lite rundt etter idealer, være seg andre land eller andre departement. Hernes hentet kunnskap fra sine egne erfaringer fra skole og utdanning og fra det forskningsfeltet han kjente fra før, sosiologien. Selv hevdet han at de virkelige ”dype teoretiske innsikter” som lå til grunn for hans politiske virke var å finne hos den unge Marx, Weber og Durkheim. Om Norgesnett sa Hernes: ”Norgesnett er Durkheims organiske solidaritet – anvendt på fedrelandet”.²⁷⁹ Selv om Hernes hevder at hans utdanningspolitiske prosjekt var autonomt og lite styrt av forbilder, er det grunn til å hevde at han i koblingen mellom forskning og politikk var sterkt inspirert av sin veileder på Ph. D. graden, James Coleman.

Coleman-rapporten fra 1966 innebar et tidsskille i amerikansk politikk. Det var første gang den amerikanske Kongressen hadde bestilt en samfunnsvitenskapelig analyse for å bruke den som grunnlag for politiske beslutninger. Rapporten ble, som jeg tidligere har nevnt, utsatt for sterk kritikk, noe som førte til at Coleman et par år senere evaluerte sin egen rapport.²⁸⁰ Han aksepterte til en viss grad noe av kritikken som var blitt reist fra forskerhold mot analysemetodene, men forklarte den delvis med forskernes manglende forståelse for formålet med studien. Formålet var å komme fram til alternative politiske løsninger for å påvirke skolefaktorenes effektivitet.

Evalueringen viste, slik Coleman så det, at forskning på politiske spørsmål kunne fremskaffe et bedre grunnlag for politiske beslutninger, men at denne type forskning ennå bare var i startfasen og at forskningsdesign og analysemetoder måtte utvikles videre.

I hvilken grad Coleman-rapporten virkelig ble brukt som grunnlag for politiske beslutninger er uklart. Rapportens funn var ikke helt i tråd med det myndighetene hadde forventet da de bestilte rapporten. Dessuten var amerikansk utdanningspolitikk, den gang som nå, preget av et diffust beslutningsapparat med liten mulighet for samlet nasjonal styring. Office of Education kunne ikke støtte seg til en nasjonal, felles læreplan som effektivt styringsinstrument, og det var liten forbindelse mellom det nasjonale, det føderale og det lokale beslutningsnivået i utdanningssystemet. Men dette skremte ikke Hernes fra å foreta en replikasjon på norske forhold. Forholdene for å ta i bruk samfunnsvitenskapelige analyser som redskap i politiske beslutningsprosesser lå ganske annerledes til rette i Norge, med lange tradisjoner for sterk statlig styring.

Denne amerikanskorienterte samfunnsvitenskapelige forskningen fant sin norske form i Bergenssosialogien og ble anvendt både i *Utdanning og ulikhet* og *Maktutredningen*. *Utdanning og ulikhet* slo fast at norsk skole, til tross for en uttalt målsetting om sosial utjevning, fremdeles reproduiserte den ulikhet som elevene startet skolegangen med, og meislet i grove trekk ut et nytt utdanningspolitisk program. *Maktutredningen* gjorde rede for hvordan den statlige styringen kunne styrkes og hvordan sentrale myndigheter skulle unngå å komme i avmaktsposisjoner.

I artikkelen *Tilbake til samfunnet*, publisert i 1982, kritiserte Hernes samfunnsvitenskapene generelt og sosiologien spesielt for å ha blitt selvbeskuende og selvopptatt.²⁸¹ Han mente at det på midten av 1960-tallet var ”etablert en empirisk orientert samfunnsforskning som gav substansiell ny innsikt, som utviklet nye fruktbare begrep, som hadde et konkret kritisk potensial, og som var politisk potent”. Denne sosiologien hadde innlemmet mye av det som var hovedbudskapet i positivismekritikken, hevdet Hernes. Og ikke minst gav faget ”handlingsanvisninger” og ”forandret samfunnet”.²⁸² Slik Hernes så det, hadde ikke denne gullaldergenerasjonen fulgt opp de gode tendensene i sine oppfølgingsarbeider. I stedet for å analysere samfunnsforholdene, som etter Hernes’ oppfatning var fagets kjerne, ble de mer opptatt av å analysere og diskutere ulike retninger innen sosiologi- eller statsvitenskap. Hernes ville med artikkelen bringe samfunnsvitenskapen tilbake

til samfunnet, tilbake i rollen som *redskap for sosial endring*. Samfunnsvitenskapen hadde etter Hernes' oppfatning andre mål enn idéhistorien: ”For en idéhistoriker vil det være interessant om en teori er marxistisk eller ikke. For en samfunnsforsker er det interessante spørsmålet om en marxistisk teori – eller en hvilkensomhelst annen teori – er holdbar eller ikke. En kan legge til dette: for en marxist, eller en hvilken som helst politisk engasjert borger, vil det i tillegg være interessant om en teori kan forandre verden eller ikke. I alminnelighet vil en samfunnsvitenskapelig teori gi innsikter for praksis.”²⁸³

Slagstad har på denne bakgrunn kritisert Hernes for på 1970-tallet å omforme den opposisjonelle og samfunnskritiske norske sosiologiske forskningen i tradisjonen etter Vilhelm Aubert, til en styringsvitenskap på offentlig oppdrag.²⁸⁴ Han mente at Hernes ville knytte sosiologien til det statlige styringsapparat på samme måte som sosialøkonomien ble det de første tiårene etter krigen.

Profesjonen – lærerne og lærerorganisasjonene

Hernes er blitt kritisert for sin konfronterende strategi i forhold til skolefolket.²⁸⁵ Men det er her grunn til å skille mellom Hernes' strategiske grep i forhold til lærerorganisasjonene og lærerne – i den grad det er mulig. La meg først gå litt tilbake i tid og se hva Hernes skrev om interesseorganisasjonenes plass i forvaltningssystemet i Maktutredningen.

I en av Maktutredningens publikasjoner, *Forhandlingsøkonomi og blandingsadministrasjon*, brukte Hernes begrepene *blandingsadministrasjon* og *forhandlingsøkonomi* som en beskrivelse av det politisk-forvaltningsmessige styringssystem som hadde vokst frem i Norge etter krigen, der både organisasjoner og private foretak kom med som aktører i den offentlige politikken.²⁸⁶ Interesseorganisasjonene kunne være representert i den offentlige politikken, og offentlige funksjonærer kunne være med i privat næringsvirksomhet. For staten kunne denne formen for blandingsadministrasjon være et funksjonelt alternativ både til nasjonalisering av økonomisk virksomhet og til utvidelse av statsapparatet og dets personell. I 1978, da denne boken ble publisert, hevdet Hernes at organisasjonenes medvirkning kunne gi bedre grunnlag for beslutninger, være tids- og arbeidsbesparende, legge kontrollen dit kompetansen fantes og føre til mer demokratisk avgjørelser og større legitimitet. Men – Hernes reiste samtidig spørsmål om hvorvidt effektiv politisk styring og kontroll ovenfra kunne håndheves i slike tette

nettverk mellom ulike forvaltningsorganer og interesseorganisasjoner. Dette spørsmålet skulle komme til å oppta Hernes mer og mer.

I artikkelen *Arbeidstakerorganisasjonenes stilling i 80-årene*, basert på Hernes' åpningsforedrag på Nordisk Akademikermøte i 1983, gikk han nærmere inn på denne problemstillingen. Hernes mente at organisasjonene over tid hadde tilrevet seg for stor makt i beslutningssystemet, og det på en slik måte at "deres styrke svekker fellesskapet, demokratiet og økonomien".²⁸⁷ Han hevdet at det innenfor de ulike samfunnssektorer, og da også innenfor undervisningssektoren, ble dannet trippel-allianser mellom fagdepartement, fagkomité i parlamentet og interesseorganisasjonene på feltet, såkalte "jerntriangler", der allmennhetens interesser hadde vanskelig for å trenge inn. Hernes mente at organisasjonenes makt mer bestemmes av intensiteten i deres interesse og de ressursene de disponerer, enn antall medlemmer, og at organisasjonene var mer opptatt av styrke sine særinteresser, enn å styrke fellesskapet, det vil si "å øke sitt *stykke* av samfunnskaka snarere enn å øke dens *størrelse*".²⁸⁸ En økning i *andelen* kommer *medlemmene* til gode, mens *en samlet vekst* kommer *alle* til gode. For organisasjonene er medlemmenes interesser viktigere enn samfunnets interesser, hevdet Hernes. Slik Hernes så det hadde altså organisasjonene med sine særinteresser fått så stor slagkraft at de svekket felleskapsinteressene, den demokratiske beslutningsprosess og landets totale økonomi. I maktutredningen ble det pekt på at økt makt til interesseorganisasjonene hadde ført til en viss avmakt på statlig hold. Profesjonene hadde i for stor grad fått kontroll over sitt saksfelt – i enkelte tilfeller nærmest monopol – og dermed svekket mulighetene for nasjonal styring med fellesskapets beste for øye.

Da Hernes selv kom i maktposisjon som leder av kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, brukte han den kunnskapen og innsikten han hadde fra sine egne studier om makt og avmakt i beslutningssystemet, og stengte av for lærerorganisasjonenes innflytelse på reformprosessen. "Lærerne kunne ikke være de eneste meningsberettigete", forklarte Hernes i ettertid. "Jeg ønsket en bredere debatt – ja, jeg ønsket faktisk en debatt og ikke kun høringer og forhandlinger med den lille profesjonelle krets som resulterer i overenskomster fra de lukkede rom."²⁸⁹ Som tidligere nevnt var det mange som stilte seg kritisk til den måten Hernes behandlet lærerorganisasjonene på. Slagstad har karakterisert Hernes' konfrontasjon med lærerne og lærerorganisasjonene – "utdanningsinstitusjonenes fremste bærer" og "reformenes fremste subjekt" – som "et strategisk feilgrep".²⁹⁰ Slagstad mener at

Hernes' var bundet av funn i sin egen maktutredning, ”nemlig at de organiserte særinteresser vant frem på bekostning av borgernes fellesinteresser”.²⁹¹ Men, sier Slagstad: ”Maktutredningen gjorde ingen studie av utdanningsfeltet. Hadde den det gjort, ville den nok ha sett at den sektorbaserte profesjonsteori, utviklet i amerikansk sosiologisk kontekst, var ganske vindskjev i forhold til den norske skolesektoren. For det karakteristiske for den tradisjonelle lærer var nok vel så mye innslaget av ideell identifikasjon med systemet som snever egeninteresse. Lærerne var ingeniører først og fremst strategisk handlende aktører som maksimerte sine særinteresser.”²⁹²

Hernes håndtering av lærerorganisasjonene og dermed lærerne som gruppe, opprørte lærerne og førte til et anstrengt forhold mellom dem og Hernes. Lærerne opplevde forslaget om ny arbeidstidsavtale som spesielt trakasserende. De følte at forslaget og argumentasjonen som fulgte, stemplet dem som unnasluntnere. Eldre lærere fikk inntrykk av at det arbeidet de hadde nedlagt i skolen ikke ble regnet som fullgodt årsverk. Departementet brukte fast arbeidstidsavtale som brekkstang for å imøtekomme lærernes krav om høyere lønn. ”100 % lønn for 100 % jobb”, het det.²⁹³ Departementets inngripen i lærernes arbeidstid og kontroll av den, underbygde myten om at lærerne stort sett bare ville ha lange ferier og korte arbeidsdager, og mistenkeliggjorde lærerne som yrkesgruppe. Lærerne på sin side hevdet at Hernes måtte ha lærerne *med* seg i arbeidet for å lage verdens beste skole. Reformarbeidets suksess berodde på lærernes forståelse og deltagelse i reformprosessen. Det var til syvende og sist de som skulle iverksette reformene. Prosjektet ville havarere med lærerne som motspillere, og skolen ville bli ødelagt som selvstendig kulturinstitusjon med kreative og frie åndsarbeidere.²⁹⁴

Lærerne fikk støtte fra flere hold. Andreas Skartveit kritiserte sin gode venn Gudmund Hernes i et åpent brev i *Skolefokus* i 1994.²⁹⁵ Skartveit hevdet at Hernes selvforskyldt hadde kommet i konflikt med lærerne gjennom sitt forslag om nye arbeidstidsordninger og håndtering av forslaget. Dette var spesielt uheldig fordi lærerne var den viktigste gruppen i reformeringen av skolen. Hernes ble kritisert for ikke å ha tatt inn over seg at lærere flest er entusiastiske, kunnskapsrike og arbeidsomme, og at de følte seg tråkket på når det ble reist tvil om deres innsats for skolen og elevene. Skartveit mener at Hernes var kommet i dårlig selskap når han oppførte seg slik at ”lærarane ser på [han] som ein som plagar og mobbar dei, samtidig som mange utanfor skolen ser på [han] som ein som vil skape orden, fast arbeidstid og slikt, for folk som har det for fritt og for godt.”²⁹⁶

Hernes forsvarte også i ettertid sin utestenging av lærerorganisasjonene. ”Jeg klippet av på den innvirkningen den korporative kanal hadde. (...) Maktutredningen la jo veldig vekt på den innvirkningen den korporative kanal hadde (...) og det var jeg interessert i å redusere”.²⁹⁷ Men Hernes skilte mellom sitt forhold til Norsk Undervisningsforbund og til Norsk Lærerlag. Han hadde et langt mer anstrengt forhold Norsk Undervisningsforbund og leder Anders Folkestad, enn til Norsk Lærerlag og Per Wøien. Hernes mente forøvrig at det konfliktbildet som er blitt skapt av forholdet mellom han som utdanningsminister og *lærerne* var uriktig. ”Jeg sloss mer med organisasjonene enn med lærerne”, sa Hernes og betydret at han ”stort sett ble godt mottatt på lærerværelsene og hadde mange gode samtaler med lærerne.”²⁹⁸ Det er ingen grunn til å tro at Hernes ikke var klar over at det var viktig å få lærerne på lag, men det er grunn til å tro at han trodde han kunne overtale dem i en konfronterende debatt fremfor å forsøke å overbevise dem gjennom deltakelse. Det kan være på sin plass å minne om Hernes’ credo: kunnskap og innsikt fører til endring. Poenget er igjen at i Hernes’ verden er det Hernes som sitter med den gjeldende kunnskap og innsikt. Han måtte altså overtale lærerne til å se tingene på samme måte som han selv. Hernes hadde dårlig tid, han ville endre skolen raskt og hadde ikke tid til å gå inn i en dialog med skolefolket.

Demokratisk underskudd?

I *De nasjonale strateger* hevdet Slagstad at det ”demokratisk-kommunikative motiv har vært forunderlig fraværende i Hernes’ pedagogiske reformregime.”²⁹⁹ Slagstads kritikk rammer både Hernes som utdanningspolitisk tenker og Hernes som utdanningspolitisk strateg. Det demokratisk-kommunikative var fraværende i Hernes’ *motiv* for å reformere skolen, og det demokratisk-kommunikative var fraværende i *reformprosessen*. Slagstad etterlyste lærerne som dannelsesagenter. Han hevdet at lærerne var de som tradisjonelt hadde tatt hånd om ”klasserommet som demokratiets samfunnsdannende rom”.³⁰⁰ Som vi så i min analyse av det demokratiske motiv i Hernes’ utdanningspolitiske tenkning, var ikke oppdragelse til dialog og demokrati et særlig sentralt tema.

Hernes har i ettertid gått denne kritikken kraftig i møte, men i sitt tilsvarende svar til Slagstad fanget han imidlertid kun opp den ene dimensjonen i denne kritikken; kritikken mot manglende demokrati i *reformprosessen*, forstått som neglisjering av lærerorganisasjonene.³⁰¹ Han klandrer Slagstad for nærmest bevisstløst å legge en

korporativ beslutningsmodell til grunn for sin kritikk. ”Det korporative er ikke identisk med demokrati”, hevder Hernes, og repliserer at ”analysen av partenes *interesser*” er ”forunderlig fraværende i Slagstads analyse”.³⁰² Hernes ville ha en bredere debatt, ikke høringer og forhandlinger med en liten profesjonell krets. I et demokratisk samfunn skal ikke lærerorganisasjonene ha monopol på å uttale seg om utdanningssektoren, mente Hernes. ”Skolen tilhører alle borgere i landet – som nasjonal institusjon og som sosial institusjon – ikke bare dem som underviser der.”³⁰³ Hernes mente at han ved å sette ned råd og utvalg bestående av ”uavhengige samfunnsmedlemmer med bred samfunnsinnsikt”, valgte en linje som ”førte til meningsbryting, debatt og diskusjon – til demokrati. Men også i et demokrati må beslutninger treffes og avgjørelser tas. Det er forskjell på et seminar og en regjering.”³⁰⁴ Det er ingen grunn til å tro at Hernes’ bevisst valgte en mindre demokratisk reformstrategi, men at det heller dreier seg om uenighet om hva som er demokratisk i denne sammenheng, og spesielt om interesseorganisasjonenes rolle i det politiske beslutningssystem. I intervjuet våren 2003 pekte Hernes hele tre ganger på at hans demokratioppfatning var grunnlagt i ”Rokkans numeriske demokratimodell, snarere enn i den korporative modell”. ”Den viktigste debatten er i og med Stortinget,” hevdet Hernes. Jeg kommer tilbake til Hernes’ demokratisyn i del IV i avhandlingen.

I kritikken av fraværet av det demokratisk-kommunikative element, lå også en kritikk av tempoet i reformarbeidet. Det ble gjennomgående satt korte frister, både når det gjaldt arbeidet med høringsutkastene og høringsrundene. Hernes hadde rett og slett ikke tid til en tidkrevende demokratisk prosess der alle parter fikk god tid til å uttale seg. Han hadde det travelt. Han mente blant annet at reformeringen av videregående utdanning ikke kunne utsettes, fordi gjeldende ordning, der elevene beveget seg sidelengs i systemet, satte elevene i en svært ugunstig situasjon. Dessuten var det stor arbeidsledighet blant ungdom. Reformen kunne bare ikke utsettes.³⁰⁵ Dessuten hadde Blegen-utvalget avgitt sin innstilling allerede i februar 1991, og Hernes spurte retorisk hva som ville være en rimelig gjennomføringstid for reformering av videregående opplæring, når arbeidslivet i mellomtiden hadde endret karakter og hadde behov for en annen type arbeidskraft enn tidligere. Hernes hevdet også at tilgjengelige økonomiske midler var avgjørende for selve tidspunktet for implementering. I 1993 var det mulig å få overført midler øremerket til å redusere arbeidsledigheten, til en reformering av videregående opplæring. Midlene som da sto

til disposisjon var formidable, en økning i årlige tilskudd på flere milliarder. Det gjaldt å bruke midlene mens man hadde dem. ”Hadde jeg ventet, ville disse midlene ikke vært tilgjengelig og reformen ville vært tapt.”³⁰⁶

Hernes som strateg

Det bildet som her er tegnet av Hernes, viser en særdeles tydelig og markant utdanningspolitisk aktør. Da han takket ja til stillingen som kirke-, utdannings- og forskningsminister i 1990, lå det implisitt i svaret at det kom til å skje store forandringer på det utdanningspolitiske området. I et intervju i Norsk Skoleblad i 1992 sa han dette om statsrådsrollen: ”En statsråd kan spille to roller, enten administrere det bestående eller være med å bygge det om. Så lenge jeg kan være med å omforme norsk skole, er jobben min interessant for meg.”³⁰⁷ Hernes hadde fra første stund en klar oppfatning av hva som i hovedsak måtte gjøres, og han så det som sin politiske oppgave å legge fram for Stortinget det *han* mente var det beste, eller som han sa det da han ble intervjuet i april 2003: ” ... I siste instans ville jeg ikke abdisere. Min politiske oppgave var å legge fram for Stortinget det som *ut i fra mitt allmennpolitiske skjønn* var et fornuftig opplegg som de kunne gi sin tilslutning til.”³⁰⁸ At dette var et risikofylt prosjekt, visste Hernes godt: ”I denne bransjen er det to måter å falle på. Det kan enten skje ved eget grep eller at hele regjeringen faller. Jeg tror den første muligheten er større enn den andre.”³⁰⁹

Jeg har vist hvordan Hernes på grunnlag av egne erfaringer fra skole og utdanning og egen forskning om skole og samfunn, meislet ut sitt utdanningspolitiske program, og hvordan han på grunnlag av sin egen maktutredning og kunnskap om makt og avmakt, styrte reformarbeidet med stø hånd helt ned på detaljnivå. Hernes la aldri skjul på at han så den naturvitenskapelig orienterte samfunnsvitenskapen som et tjenlig instrument for politisk styring, eller som det blir sagt i St. meld. nr. 40 (1990-91) *Fra visjon til virke. Om høyre utdanning*: ”Systematisk utvidelse av naturvitenskapelig innsikt og anvendelse av den er blitt et forbilde for målrettet bruk av kompetanse. Denne holdningen til kunnskap har spredt seg til andre områder, som når samfunnsvitenskapelig og humanistisk innsikt legges til grunn for å treffe mer rasjonelle og humane valg.”³¹⁰ Men det avgjørende var likevel politisk kløkt. ”Den nytte som kan gjøres av systematisk viten avhenger av den strategiske fantasi som utvikles, og bruk av kyndighet som virkemidler for å nå politiske og sosiale mål.”³¹¹

Hernes mente selv at han førte de utdanningspolitiske beslutningene tilbake til *politikken*, etter at de i flere tiår var blitt overlatt den pedagogiskvitenskapelige ekspertise og lærerorganisasjonene. Han delte ikke kritikernes oppfatning om at han gjennom å utelate fagpedagogene og lærerorganisasjonene i reformprosessen forhindret en demokratisk prosess. Og han kunne heller ikke skjønne at han skulle ha behandlet lærerne dårlig. I læreplanen og i taler og innlegg ellers, hadde Hernes hele tiden fremhevet læreren som den absolutt viktigste aktøren i en god skole. Idealet var den autonome lærer, entusiastisk, rakrygget og stolt, og med stor evne til å formidle og skape glød hos elevene. Det rimte dårlig med at den samme læreren ble gjort til gjenstand for omfattende kontroll og styring.

Hernes var en omstridt kirke, utdannings- og forskningsminister, og han satt nok lengre i statsrådsstolen enn han selv først hadde forventet. I 1995, etter at rammene for 90-tallsreformene var lagt, men før de var helt i havn, ble han av Gro Harlem Brundtland flyttet over til helsedepartementet. Nå trengte hun en effektiv og uredd ryddegutt i det departementet.

IV

EN SAMMENLIGNING

DET SOSIALSTATLIGE PROSJEKT FRA SIVERTSEN TIL HERNES

Mens Sivertsen var med i utformingen og oppbyggingen av den sosialdemokratiske samfunnsmodellen i Norge etter krigen, og var kirke- og undervisningsminister i den sosialdemokratiske storhetstid, prøvde Hernes på 1990-tallet å restaurere og fornye de sosialdemokratiske ideene i en globalisert og markedsstyrt verden der tradisjonelle sosialdemokratiske ideer ble satt under press. I del I introduserte jeg Habermas' teorier rundt det sosialstatlige prosjekt som et analytisk verktøy i en sammenligning av Sivertens og Hernes' utdanningspolitiske tenkning som sosialdemokratiske prosjekt. Jeg tok tak i Habermas' tese om at det i et velfungerende sosialstatlig prosjekt må være en balanse mellom system og livsverden, konkretisert gjennom de tre mediene Habermas pekte ut som de sentrale for samfunnsmessig integrasjon; makt, penger og solidaritet. I min studie manifesterer disse mediene seg som styring, det økonomiske argument og arbeidet for å styrke fellesskapet. Mens styring og økonomi er krefter knyttet til systemet, er arbeidet for å styrke fellesskapet knyttet opp mot livsverdenens verdier, og det som Habermas betegner som den egentlige samfunnsmessige integrasjon. La meg begynne med å sammenligne Sivertens og Hernes' strev for å styrke fellesskapet.

Å styrke fellesskapet

Både Sivertsen og Hernes støttet på generelt grunnlag opp om en politikk som styrket fellesskapet og demmet opp for økt differensiering og individualisering i det moderne samfunnet. Dette var selve kjernen i det sosialdemokratiske prosjekt de begge bekjente seg til. Durkheims lære om sosial integrasjon kan bidra til å belyse Sivertens og Hernes' integrasjonsstrev på det utdanningspolitiske området, spesielt fordi Durkheim tiller *skolen* som sosial institusjon så stor betydning i dette arbeidet. Durkheim ville, slik det er blitt gjort rede for i del I i avhandlingen, styrke fellesskapet og solidariteten i samfunnet gjennom skolens moralske oppdragelse, enten gjennom skolens lærestoff eller gjennom selve livet og samværet i skolen.

Det er en kjensgjerning at både Sivertsen og Hernes holdt skolen frem som samfunnets viktigste institusjon for å fremme solidaritet, samhold og fellesskap. Da Sivertsen trådte inn på arenaen som utdanningspolitiker, hadde det norske samfunnet,

som verdenssamfunnet for øvrig, først vært gjennom en langvarig økonomisk krise og deretter krig. Det var stor fattigdom og sosial ulikhet. Skolen fikk en sentral rolle i gjenreisningen og moderniseringen av Norge. Erfaringene fra årene med krise og krig hadde åpnet opp for en større forståelse for fellesskapsløsninger og behovet for å fremme solidaritet og samhold. I Sivertsens arbeid for nasjonal integrering var sosial utjevning og oppdragelse til demokrati de sentrale elementene. Begge deler kan forklares ut fra den aktuelle historiske kontekst. Etter krigen var det norske samfunnet preget av stor sosial og geografisk ulikhet i levekår. Det sentrale i den nasjonale integreringspolitikken ble å jevne ut de sosiale og geografiske forskjellene. Skulle det nasjonale fellesskap styrkes, måtte alle få ta del i og nyte godt av den økonomiske veksten. Sosial utjevning ble dessuten sett på som en forutsetning for fredelig sameksistens mellom ulike grupper i samfunnet. En bevisst oppdragelse til demokrati fra skolens side skulle utvikle en forpliktende samfunnsånd hos elevene, som knyttet nasjonen ytterligere sammen og også rettet seg mot det internasjonale samfunn. Mens den sosiale utjevningspolitikken uomtvistelig var den mest sentrale i arbeiderpartistatens arbeid for nasjonal integrering, satte Sivertsen sitt særlige stempel gjennom den vekt han la på den demokratiske oppdragelsen.

Hernes hadde i NOU-utredningen fra 1976, *Utdanning og ulikhet*, påvist at utdanningssystemet reproduserte sosial ulikhet, og det til tross for at sosial utjevning hadde vært en utdanningspolitisk hovedoppgave gjennom hele etterkrigstida. En hadde satt i verk utdanningspolitiske tiltak i den tro at de skulle føre til mindre sosiale forskjeller, men måtte i ettertid erkjenne at en ikke hadde lyktes i dette arbeidet i den grad en hadde forventet. Da Hernes selv ble utdanningsminister, var sosial utjevning fremdeles et utdanningspolitisk mål, men denne målsettingen stod ikke så sentralt i 90-tallsreformene som den gjorde på 1950- og 60-tallet. Det som særmerket Hernes' utdanningspolitiske prosjekt, var den vekt han la på nasjonal integrering gjennom den nasjonale kulturarv. Med utgangspunkt i sin egen sosiologiske beskrivelse av det norske samfunnet, tegnet han et bilde av et samfunn i kollektivt forfall og normativ oppløsning. Hernes så det veridipluralistiske og flerkulturelle samfunnet som en stor utfordring for nasjonen og fellesskapet. Frykten for normativ oppløsning var selve drivkraften i Hernes' integreringspolitikk.

Både Sivertsens og Hernes' arbeid for å styrke fellesskapet gjennom skolens oppdragelse, finner støtte i Durkheims moralteori. Men som vi har sett la Sivertsen i sitt arbeid vekt på å utvikle en forpliktende samfunnsånd, mens Hernes la mer vekt på

å utvikle tilhørighet til et nasjonalt fellesskap. Ifølge Durkheim er dette to likeverdige momenter i skolens moralske oppdragelsesprosjekt, og hva som til enhver tid er riktig å betone, avhenger av den fasen et samfunn befinner seg i.¹ Er samfunnet velutviklet og avbalansert er det grunn til å legge vekt på pliktfølelsen, men dreier det seg derimot om et samfunn i endring, der de moralske reglene ikke lenger har noen autoritet, er det ifølge Durkheim riktig å legge vekt på tilhørigheten til et fellesskap eller et felles ideal. Vi kan således ikke, på bakgrunn av Durkheims moralteori, rangere Sivertsens moralske oppdragelsesprosjekt foran Hernes', eller vise versa. Skolens moralske oppdragelse må ifølge Durkheim tilpasses det samfunnet den er en del av. Det hele dreier seg om at i Durkheims moralteori er samfunnet den ordnende størrelsen, og at ett utdanningssystem i og for seg ikke er bedre, fornuftigere eller riktigere enn et annet, men at ett utdanningssystem kan være bedre tilpasset en samfunnstilstand enn et annet. Østerberg formulerer Durkheims postulat slik: "Til enhver samfunnsform svarer et bestemt utdanningssystem".²

Går vi nærmere inn på Durkheims utledning av det han betegner som moralens tre hovedbegrep; disiplin, moralske handlinger og viljens autonomi, kan vi utdype forskjellene i Sivertsens og Hernes' strev for å styrke fellesskapet. Sivertsens ønske om å utvikle en forpliktende samfunnsånd hos elevene, knytter Sivertsens moralske oppdragelse direkte an til Durkheims første moralske hovedbegrep, disiplin. Men disiplinen i begrepet "en forpliktende samfunnsånd" er, helt i tråd med Durkheims postulat om samfunnet som moralens opphav, underordnet Sivertsens ide om det demokratiske samfunnet.³ Sivertsens ønske om å utvikle en forpliktende samfunnsånd hos elevene tilfredsstillende derfor også Durkheims krav om at moralske handlinger må ha et upersonlig siktemål, at de "har *et samfunn* som emne".⁴ Hovedmiddelet i Sivertsens moralske oppdragelse er *selve skolelivet*. Skolen er å oppfatte som et lite samfunn der samværet i seg selv styrker solidariteten og legger grunnlaget for en medmenneskekultur. Forutsetningen er at elevene i skolen behandles om et kollektiv, og ikke først og fremst som enkeltelever. Ifølge Durkheim er disiplinen særlig viktig i demokratiske samfunn, fordi alle i et demokratisk samfunn i prinsippet har like muligheter, og derfor trenger disiplin for sette seg mål som både er nære og oppnåelige, og i samsvar med egne evner og anlegg.⁵

Hernes' utgangspunkt var et samfunn i endring. Han fryktet at informasjonsstrøm, internasjonalisering og innvandring av fremmede kulturer ville føre til normativ oppløsning, og at de moralske reglene var på vikende front. I en slik

situasjon kunne ikke det eksisterende samfunnet være ordnende for den moralske oppdragelsen. Hernes valgte i stedet en moralsk oppdragelse som gjennom kunnskap om det nasjonale skulle vekke tillive en felles nasjonal identitet. Som vi ser, finner også Hernes' prosjekt støtte i Durkheims moralteori. Durkheim holdt fast på at den moralske oppdragelsen var av over-individuell karakter, og at den også i tider med store samfunnsendringer måtte skje i en sosial gruppe, men at denne gruppen da ikke behøvde å være samfunnet. Durkheim trakk fram både familien, fedrelandet og menneskeheten som alternative grupper med moralsk verdi. Høyest moralsk verdi hadde menneskeheten, men siden den bare var et ideal og ikke en realitet, mente Durkheim at den moralske oppdragelsen under store samfunnsendringer kunne knyttes til fedrelandet. En ikke-krigersk dyrking av fedrelandet ville i neste omgang bidra positivt til menneskeheten som begrep. I tider med store samfunnsendringer mente Durkheim at "det især [er] troen på et felles ideal som det gjelder å vekke. (...) Å arbeide på å utvikle disse ideene (...) få barna til å elske dem ... det er i dag den moralske oppdragelsens mest presserende oppgave."⁶ Mens hovedmiddelet i Sivertsens nasjonale integreringsprosjekt var livet og fellesskapet i skolen, gikk således veien til et større nasjonalt fellesskap for Hernes gjennom *selve lærestoffet*. Det var tilhørigheten i et nasjonalt fellesskap og et felles kunnskaps- og kulturgrunnlag som var emnet i Hernes' moralske oppdragelse.

De forskjellene vi kan finne i Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske arbeid for å styrke solidariteten og fellesskapet i samfunnet kan slik, med bakgrunn i Durkheims moralteori, forklares med den historiske kontekst deres politikk sprang ut i fra, eller kanskje mer korrekt, den samfunnsbeskrivelse de selv tok utgangspunkt i.

Vi vet ikke noe om hvorvidt Sivertsen kunne sin Durkheim. Det er ikke noe i mitt empiriske materiale som skulle tilsi det, men det som trer klart fram, er at Sivertsen er en modernitetens mann som tror på statlige inngrep for å viske ut de sosiale forskjellene og styrke fellesskapet. Differensieringen i det moderne, norske samfunn etter krigen skyldtes, slik Sivertsen så det, først og fremst forskjeller som kunne forklares sosialt og geografisk. Skolen var en viktig institusjon for å bøte på dette. På Sivertsens tid falt dette arbeidet godt sammen med det sosialstatlige prosjekt i sin helhet. Arbeidet i skolen var en del av et omforent prosjekt, der troen på virkemidlene var store.

Hernes brukte Durkheim bevisst i sitt utdanningspolitiske prosjekt. Hans diagnose av samfunnet var naturlig nok en annen enn Sivertsens. Differensieringen i

samfunnet fant ikke først og fremst lenger sin forklaring i de gamle sosiale skillelinjene, selv om de fremdeles spilte en viss rolle. Hernes forklarte differensieringen i det norske samfunnet på slutten av 1980-tallet med økt innvandring av fremmede kulturer, økt internasjonal påvirkning og fragmentering i ulike subkulturer. Forestillingen om "det norske" var under press. Hernes' ønske om å gi alle et felles kunnskapsgrunnlag og å skape en felles nasjonal identitet grunnlagt i "det norske" var således en bevisst strategi for å styrke den organiske solidariteten. Vi ser også at Hernes la stor vekt på å utvikle det tredje element i Durkheims moralteori, om hvordan en kan styrke den organiske solidariteten gjennom å styrke viljens autonomi. I tale og skrift, og endelig nedfelt i generell del av L 97, var Hernes klar på at individet måtte ta tak i seg selv og yte for fellesskapets beste. Hernes måtte tåle kraftig kritikk for å ha den robuste elev som idealbilde da han formulerte sitt utdanningspolitiske program. Hernes' eget utgangspunkt var kanskje å overføre Durkheims "viljens autonomi" til praktisk politikk? Det var altså kanskje ikke først og fremst den robuste elev Hernes hadde i tankene, men det å utvikle en vilje til å yte hos hver enkelt.

I seg selv kan enhetsskolen som en skole for alle, tolkes som et organisatorisk grep for å styrke den organiske solidariteten i samfunnet, enten det skjedde gjennom et felles lærestoff eller felles samvær. Hernes har selv karakterisert Norgesnettets som et organisatorisk grep inspirert av Durkheims forestilling om organisk solidaritet i det moderne samfunn. Gjennom å organisere høyere utdanning som et nettverk der de ulike institusjonene fikk tildelt sine funksjoner, ville Hernes at institusjonene, sammen, skulle ivareta det moderne samfunnets krav til høyere utdanning og forskning. Avhengigheten dem imellom og krav om nasjonal innsats for å konkurrere på et internasjonalt marked, ville styrke den organiske solidariteten gjennom å styrke den funksjonelle integreringen institusjonene imellom.

Det økonomiske argument

Både Sivertsen og Hernes fremmet det økonomiske motiv for å satse på utdanning. De argumenterte begge for at et høyere utdanningsnivå i befolkningen var nødvendig for å tilfredsstille kravet om bedre kvalifisert arbeidskraft i et stadig mer teknologisert samfunn. Bedre kvalifisert arbeidskraft ville øke produksjonen og gi et økt bruttonasjonalprodukt, noe som ble sett på som en forutsetning for den sosiale utjevningspolitikken med rettferdig fordeling og velferd for alle. For begge var

utdanning som økonomisk investering et insitament til å satse på utdanning, men jeg vil hevde at det økonomiske motiv ikke var like framtrødende hos Sivertsen som hos Hernes.

Mens Sivertsen i større grad brukte utdanning som investering som et instrumentelt argument for større bevilgninger til skole og utdanning, lå det økonomiske argument mer innbakt i Hernes' utdanningspolitiske tenkning. For ham var økonomisk vekst uløselig knyttet til kunnskapsvekst i befolkningen. Mens det sentrale i Sivertsens utdanningspolitiske prosjekt var et demokratisk skolesystem som gav alle like muligheter til vekst og utvikling, var utdanningens betydning for landets økonomiske vekst uomtvistelig for Hernes. Som jeg har påpekt i del III, var det økonomisk-instrumentelle argument hos Hernes, og koblingen mellom økonomisk vekst og kunnskapsnivå, særlig framtrødende i hans motiv for å reformere videregående og høyere utdanning.

Jeg vil altså hevde at pengene og det økonomiske argument betydde mer for Hernes enn for Sivertsen, og det til tross for at de begge lente seg til humankapitalteorien. Sivertsens argumentasjon for å se på utdanning som en samfunnsøkonomisk investering, falt sammen med det internasjonale gjennombruddet for Schultz' humankapitalteori på 1950-tallet, mens Hernes' betoning av sammenhengen mellom kunnskapsnivå i befolkningen og økonomisk konkurransevne, falt sammen med nyliberalismens gjennombrudd og fornyede tro på humankapitalteorien fra midten av 1980-tallet. I den mellomliggende perioden hadde humankapitalteorien vært lite påaktet i norsk samfunnsdebatt.

Hernes tok altså inn over seg nyliberalismens markedstenkning og idé om at vi som nasjon er konkurrenter på et globalt marked, der befolkningens kunnskapsnivå anses å være nasjonenes viktigste kapital. Derimot vegret Hernes seg mot nyliberalismens vekt på valg og frihet for den enkelte. Bak Hernes' engasjement i den utdanningspolitiske debatten på slutten av 1980-tallet, lå nettopp hans sterke skepsis til den desentraliseringen og lokalorienteringen han mente det norske utdanningssystemet hadde lidd under på 1970- og 80-tallet. Et desentralisert og lokalorientert utdanningssystem kunne slumpe til å gi noen få en god utdanning, men det sikret ikke alle landets innbyggere en god og likeverdig utdanning. Hernes' forankring og forpliktelse i det sosialstatlige prosjekt forhindret ham i å bli med på nyliberalismens betoning av valg og frihet på det utdanningspolitiske området. Hernes' kamp for enhetsskolen og innbitte kamp mot privatisering gjorde Norge til et

utdanningspolitisk annerledesland i internasjonal og skandinavisk sammenheng.⁷ Men den offentlige enhetsskolen som en felles skole for alle måtte altså fornyes, for å gjøre oss i stand til å konkurrere på et globalt økonomisk marked – og for å imøtekomme nye krav fra et samfunn i rask endring.

Styring

Også i ønsket om sterk statlig styring av utdanningssektoren kunne Sivertsen og Hernes enes, men som i synet på samfunnsintegreringen og det økonomiske argument er det kvalitativ forskjell i Sivertsens og Hernes' syn på *hvordan* staten skulle styre utdanningssektoren.

Under Sivertsens reformpolitiske regime var sterk statlig styring både vel akseptert og tidstypisk. Krisen i verdensøkonomien og erfaring med samarbeid på tvers av sosiale skillelinjer under krigen, hadde skapt grobunn for troen på en sterk stat og gode fellesskapsløsninger. I det hele var det stor aksept for de sosialstatlige virkemidler. Den statlige intervensjon fant sin legitimasjon i ønsket om å skape økonomisk vekst og mer til omfordeling, gjennom en storstilt industrireisning og full sysselsetting. Staten skulle til gjengjeld sikre arbeidstakerne rett til politisk deltakelse og sosiale ytelser. Tiltroen til vitenskap, teknikk og planlegging var stor. Den sterke statlige styringen av utdanningspolitikken var således tidstypisk. En hadde stor tillit til staten som forvalter av fellesinteressene på de fleste av samfunnets områder. Da Hernes entret den utdanningspolitiske arenaen i 1990, var troen på den sterke staten og planstyringen sterkt svekket. Økonomiske nedgangstider og stor arbeidsledighet hadde ført til en fornyet tillit til markedskreftene og nyliberale styringsprinsipp. Den sterke departementale kontrollen med reformpolitikken under Hernes var således atypisk. Mens den statlige styringen av økonomien ble svekket til fordel for markedskreftenes frie spill, tok Hernes på det utdanningspolitiske området et sterkt statlig grep.

I Sivertsens tid var regelstyring gjeldende styringsprinsipp, det vil si at de nasjonalpolitiske myndigheter bestemte *vilkårene* for skolens virksomhet gjennom lover, regler og forskrifter og gav *forvaltningsapparatet* i oppgave å påse at lovene, reglene og forskriftene ble overholdt. Gjennom Stortingets behandling av St. meld. nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren* i 1991, ble imidlertid regelstyring som gjeldende styringsprinsipp erstattet med målstyring. I målstyringsprinsippet lå det et løfte om deregulering og desentralisering av makt og

myndighet nedover i systemet, og at målstyring derfor ville gi de lokale skolemyndigheter og skoler større handlingsrom. Men mens regelstyringen bare kunne sikre at vilkårene for skolens virksomhet ble overholdt, lå det i målstyringsprinsippet et apparat for å kontrollere og evaluere i hvilken grad målene var nådd. De statlige myndigheter bestemte målene for skolens virksomhet, de lokale myndigheter og skolene bestemte på hvilken måte de skulle nå disse målene, og så til slutt gikk staten inn og målte grad av måloppnåelse. Det hører med til bildet at resultatene av evalueringen kunne brukes i en offentlig rangering av skolene etter prestasjoner. Til tross for at det i målstyringsprinsippet ligger et skinn av desentralisering og deregulering, innebærer målstyringsprinsippet med måling av resultatoppnåelse en sterkere grad av statlig styring enn det regelstyring gjør. Hernes fikk ikke etablert noe nasjonalt vurderingssystem i sin tid som utdanningsminister, men han nedsatte Moe-utvalget som skulle utrede saken. Hernes la imidlertid stor vekt på å formulere de departementale målene for skolens virksomhet på en slik måte at de kunne la seg etterprøve. Et nasjonalt vurderingssystem trådte først i verk under Kristin Clemet som utdanningsminister, og de første nasjonale prøvene ble gjennomført våren 2004.

Som jeg pekte på i del III, var ikke Hernes særlig begeistret for den type desentralisering og deregulering som lå i målstyringsprinsippet, og i reformeringen av det norske utdanningssystemet sørget han for en sterk grad av detaljstyring gjennom detaljerte og bindende nasjonale læreplaner. Lite ble overlatt til det lokale initiativ og den enkelte skole. En kan med Gustav Karlsen hevde at Hernes beholdt mye av regelstyringen i sitt reformarbeide. Både på bakgrunn av Hernes' vektlegging av klare, målbare mål og hans hang til detaljstyring, vil jeg hevde at den statlige styringen av reformarbeidet var sterkere under Hernes' utdanningspolitiske regime enn under Sivertsens.

Fra direkte til indirekte styring

Overgangen fra regelstyring til målstyring som målstyringsprinsipp innebærer imidlertid også et kvalitativt skifte når det gjelder styringsform. Styring dreier seg om forholdet mellom samfunn og individ, i hvilken grad og på hvilken måte samfunnets bestemmelser regulerer individets liv. Michel Foucaults begrep *governmentality* (eller *regjering* på norsk) kan belyse den endring i styringsform som har skjedd fra Sivertsens til Hernes' utdanningspolitiske regime.⁸

”Regjering” er en indirekte form for styring som har vokst fram som en komplementær form for styring ved siden av de direkte styringsformene dominans og strategi. Ifølge Neumann er ”regjering” som styringsform ”historisk knyttet til framveksten av et europeisk borgerskap og til denne sosiale gruppens selvforståelse, liberalismen”.⁹ Neumanns poeng er at denne formen for styring har endret karakter i overgangen fra et liberalistisk til et nyliberalistisk samfunn. Vi har gradvis gått fra en direkte til en mer indirekte styringsform, sier Neumann, og forklarer forskjellen slik: ”Mens regjering som liberal maktform tok befolkningen som sitt styringsobjekt, har den med nyliberalismen utvidet sitt repertoar ved i større grad også å ta individet som sitt styringsobjekt.”¹⁰ Thorolf Krüger og Tom Are Trippestad, også de med utgangspunkt i Foucaults regjeringsbegrep, beskriver den samme utviklingen som en overgang fra politisk rasjonalitet til nyliberal rasjonalitet: ”Der den velferdsstatlige politiske rasjonalitet integrerte økonomiske prinsipper instrumentelt for å nå politisk definerte mål med inspirasjon fra sosialismens idé om solidaritet, representerer den nyliberale rasjonalitet en oppjustering av individets autonomi og handlinger også som den politisk-parlamentariske diskurs arkimediske punkt og referanse.”¹¹ Foucaults regjeringbegrep, slik Neumann, Krüger og Trippestad har videreført det til også å gjelde de siste tiårs utvikling henimot en nyliberal samfunnsform, kan slik gi oss en tilgang til å sammenligne styring i betydningen det relasjonelle forholdet samfunn/individ i Sivertsens og Hernes’ utdanningspolitiske tenkning.

”Regjering” er en liberal styringsform som regulerer forholdet mellom individ og samfunn. Liberalismens krav om å styre mindre innebærer at det stilles økt krav til hvordan selvet regjerer seg selv. En forutsetning for dette er at individet har en viss frihet til å handle slik at det fyller den samfunnsmessige funksjon som liberalismen har tillagt det.¹² Neumanns poeng er at individets rolle i dette har vært i endring og gjenspeiler gjeldende historiske forutsetninger. Han viser til Barry Hindess og hans tese om at den klassiske liberalismen og de senere tiårs nyliberalisme bunner i forskjellige historiske forutsetninger for individenes selvstendighet:

The neo-liberal insistence on market mechanisms entails a repudiation of social programmes that many of an earlier generation – along with social democrats and others – worked to promote. [...] Against the background of conditions in which the great nineteenth- and twentieth century social policy regimes were set in place, many governmental programmes now repudiated by neo-liberalism could plausibly be represented as promoting autonomy. Against a very different contemporary background in which, at least in the more advanced Western societies, the existence of a suitably calculable population is easily taken for granted, these same programmes can be seen as

undermining autonomy. Neo-liberalism is a liberal response to the achievements of the liberal mode of government.¹³

Hindess' poeng er at mange av de sosialstatlige programmene som ble satt i verk etter krigen var ment å fremme individenes autonomi, mens de samme programmene nå under nyliberalismen blir sagt å undergrave individenes autonomi. Dette siste leder oppmerksomheten henimot en velkjent kritikk av velferdsstaten de siste tiårene, om at "den syr puter under armene på folk" og undergraver individets ansvar for eget liv. Det dreier seg om forholdet mellom individ og samfunn og om at en nyliberal regjeringspraksis krever en redefinering av dette forholdet.

I *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole* distanserte Sivertsen seg fra venstrestatens grunnleggende individliberalistiske holdning og proklamerte at samfunnet skulle ha første prioritet, ikke individet som i tidligere tider. Ved å satse på nasjonaløkonomisk vekst, sosial utjevning og en jevnere fordeling av samfunnets goder ville det føre til frihet og økt selvstendighet for den enkelte, frihet fra fattigdom og rett og mulighet til skolegang. Det gjaldt å legge til rette for statlige ordninger som regulerte og trygget den enkeltes liv. Under sosialdemokratiets storhetstid så en ikke denne formen for direkte styring som en trussel mot den enkeltes frihet. Det var heller slik at regelstyringen skulle sikre alle samfunnsmedlemmene demokratiske rettigheter og større råderett over eget liv.

Da Hernes entret den utdanningspolitiske arenaen på slutten av 1980-tallet, var den sosialdemokratiske velferdsstaten kommet i miskreditt, det vil si, det vokste fram en frykt for at en fortsatt utbygging av velferdsstaten ville frata den enkelte ansvar for eget liv og bli for kostbar for samfunnet. Hindess' påstand om at velferdsmodellen under nyliberalismen undergravde den enkeltes autonomi, ble en vel utbredt oppfatning også her til lands. Ansvar ble forsøkt flyttet fra samfunnet og tilbake til det enkelte individ. Gjennom målstyring som nytt styringsprinsipp skulle staten beholde makten gjennom å sette opp klare nasjonale mål for virksomheten innen utdanningssektoren, men i større grad gjøre det enkelte individ ansvarlig for at målene ble nådd. Dette ligger bak Hernes' credo om at individet må ta tak i seg selv til beste for fellesskapet.

Krüger og Trippestad anvender regjeringsbegrepet i en utdyping av forholdet mellom samfunn og individ i en studie av det utdanningspolitiske felt, der de hevder at de nyliberale regjeringspraksisene vi var vitne til under Hernes' reformering av det norske utdanningssystemet, også innebar "en redefinering av spenningsforholdet

mellom samfunn og individ og mellom den politiske og økonomiske diskursen.¹⁴ Krüger og Trippestad hevder videre, helt i tråd med Habermas' teori om det moderne samfunnets utvikling, at "[s]tadig flere områder kommer inn under den økonomiske diskurs og det økonomiske subjekts makt".¹⁵ Under nyliberalismen, hevder Krüger og Trippestad, ligger ikke lenger spenningen mellom individ og samfunn, men som "et motsetningsfullt spenningsforhold i individet". Innenfor den perioden denne avhandlingen berører, går vi ifølge Krüger og Trippestad fra en diskurs til en annen når det dreier seg om forholdet mellom individ og samfunn, i det "den økonomiske diskurs definerer rammene for det som tidligere var bundet opp i den politisk-parlamentariske diskurs. Noe skjematisk kan en si at individet der "samfunnet" tidligere tok valg for dem, nå i stedet overøses med valg, krav til kompetanser, moral, omstillingsevne osv. Denne individualiseringen strekker seg langt inn i det som tidligere var den politiske diskursens ansvar og valgområder".¹⁶ Krüger og Trippestad hevder at den politiske og økonomiske diskursen under nyliberalismen ikke lenger står i et *ytre* spenningsforhold til hverandre. "Der den velferdsstatlige politiske rasjonalitet integrerte økonomiske prinsipper instrumentelt for å nå politisk definerte mål med inspirasjon fra sosialismens idé om solidaritet, representerer den nyliberale rasjonalitet en oppjustering av individets autonomi og handlinger også som den politisk-parlamentariske diskursens arkimediske punkt og referanse for politikken midler og mål."¹⁷

Spenningen mellom individ og samfunn etablerer seg som et *indre* spenningsforhold i individet. Dette kan belyse og gjøre oss bedre i stand til å forstå den vekt som ble lagt på identitetsutvikling i utdanningsreformene på 1990-tallet. Krüger og Trippestad hevder at når Hernes i generell del av læreplanen sier at "Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode,"¹⁸ så "er disse termer å forstå som effekter av historiske, kontingente størrelser og må forstås i lys av endringer over tid i relasjonen mellom den kapitalistisk-økonomiske og den politisk-parlamentariske diskursen".¹⁹ Poenget er at maktutøvelsen under nyliberalismen foregår i individet selv, i en rekke individualiseringsprosesser som resulterer i "*det veltempererte selv*".²⁰ Det veltempererte selv er et individ som er trent til å forholde seg til de tildels uklare, motstridende og paradoksale signal som den kapitalistisk-økonomiske og den politisk-parlamentariske diskursen sender ut, men ikke bare disse. Det veltempererte selv formes gjennom det Foucault kalte for selvets teknikker, eller som vi også kan

benevne som selvutformingpraksiser. Med støtte i Mitchell Dean skiller Krüger og Trippestad mellom *styrt selvutforming* og *etisk selvutforming*, der styrt selvutforming refererer til det rammeverk og sett av praksiser og teknikker som etableres i skolen og som gjør at selvet søker bestemte mål, og der etisk selvutforming dreier seg om praksiser og teknikker angående selvets regulering av seg selv. Krüger og Trippestad mener at fokus må rettes mot ”denne *relasjonen* mellom disse to settene av selvutformingspraksiser. Den må rette seg mot hvordan selvet etableres i relasjonen mellom det spenningsfylte forholdet mellom den kapitalistisk-økonomiske og den parlamentarisk-politiske diskurs som uttrykkes i utdanningssystemets mål og innhold, på den ene siden, og individets fortolkning og konkrete identitetsskaping innenfor denne rammen, på den andre siden.”²¹ Til sammen er dette krav som det enkelte individ ikke greier å innfri og det oppstår en følelse av ufullkommenhet, og denne følelsen av ufullkommenhet driver individet videre i arbeidet med stadig å forbedre seg selv. Resultatet er lojale mennesker som styrer seg selv i henhold til den politisk-økonomiske diskursens interesser.

Danning

Jeg har i denne studien vist hvordan både Sivertsens og Hernes’ utdanningspolitiske prosjekt har vært drevet fram av en forpliktelse overfor fellesskapet, og tilsvarende, stilt overfor ulike kontekstuelle betingelser, sett det som sin oppgave å bekjempe individliberalistiske tendenser i sin samtid. Jeg har vist at styringen av utdanningssektoren fra Sivertsen til Hernes har endret karakter fra direkte til en mer indirekte form for styring, og vist at denne endringen i styringsprinsipp også endrer relasjonen mellom samfunn og individ. I det foregående så jeg dette ut i fra et styringsperspektiv, men hva vil dette ha å si for relasjonen samfunn/individ i et dannelsesperspektiv?

Jeg viser til drøftingen av dannelsesbegrepet i innledningskapitlet og bygger den videre analysen på følgende krav til et dannelsesbegrep tilpasset vår omskiftelige tid, et dannelsesbegrep som rommer tre forhold: Danning i relasjon til det enkelte individ (selvdanning), danning i relasjon til et kulturelt, sosialt og politisk fellesskap og danning i relasjon til menneskeheten.²² Et vesentlig moment i dette dannelsesperspektivet er kravet om at det dannelsesmateriallet mennesket står i relasjon til ikke må være gitt på forhånd, men omskiftelig – akkurat som den virkelighet vi til en hver tid er en del av. En endring fra direkte til indirekte styring får ikke bare følger

for samfunnets forhold til enkeltindividet, men også enkeltindividets forhold til samfunnet, eller individets forhold til det fellesskapet en søker å skape.

Sivertsens program for en demokratisk oppdragelse av elevene var, som jeg har vært inne på tidligere, todelt. Den skulle både gi elevene gode kunnskaper om samfunnet og utvikle en forpliktende samfunnsånd hos elevene. Sivertsen så på personlighetsutviklingen som en indre, personlig initiert prosess og ville at skolen skulle gi rom for å hjelpe elevene i sin egen selvutvikling, men tok samtidig til orde for at skolen skulle våge å gi elevene en bevisst demokratisk oppdragelse som gjorde dem i stand til sammen å bidra til en fortsatt demokratisk utvikling av det norske samfunnet. Sivertsen gav skolen således et dannelsingsoppdrag i samfunnets tjeneste, der den overordnende og bakenforliggende målsettingen var et mer humant samfunn. Elevene skulle dannes i møte med det samfunnet de var en del av og i samvær med ulike sosiale lag av befolkningen

Hernes satte på en helt annen måte opp klare mål for skolens dannelsingsprogram. På bakgrunn av sine egne sosiologiske beskrivelser av et samfunn i normativ oppløsning, skulle ikke elevene dannes i møte med det samfunnet de var en del av, men i møte med et felles kunnskaps- og verdigrunnlag som en kulturell elite (inkludert ham selv) fikk i oppgave å definere. Målet for danningen var en felles nasjonal identitet. Hernes så det ikke som skolens oppgave å bygge oppunder elevenes selvdanningsprosess. Hernes' dannelsingsprosjekt bryter således med den negasjon som redaktørene av *Dannelsens forvandlinger* sier at danning i dagens samfunn nettopp ikke kan være, nemlig at "dannelse ikke lenger kan opptræde i sin traditionelle dragt, som dannelsesideal, litterær kanon og national vækkelse".²³ Hernes' integreringsstrev og arbeid for å styrke fellesskapet i et flerkulturelt og mangfoldig samfunn fant sin form i den nykonservative dreiningen som gjorde seg gjeldende i internasjonal utdanningspolitisk tenkning, der målet nettopp var å blåse liv i gamle tradisjoner og å gjenreise tapte verdier.

Vi kan utdype dette ytterligere ved å dra veksler på Krüger og Trippestads fortolkning og bruk av Foucault og hans teori om selvutforming gjennom selvets teknikker, der selvet etableres i den spenningsfylte relasjonen mellom styrt selvutforming og etisk selvutforming.²⁴ Krüger og Trippestads tese er at det enkelte individ i dagens samfunn ikke greier å innfri de mål som er satt for den styrte selvutforming, og at individet derfor opplever en følelse av ufullkommenhet som driver det stadig videre i arbeidet for å styre seg selv i henhold til de statlige mål.

Resultatet er dårligere betingelser og mindre rom for den *etiske* selvutformingen. Den styrte selvutformingen fortrenger den etiske.

Sivertsen og Hernes som utdanningspolitiske strateger

Det foreligger lite forskning på Sivertsen som reformpolitisk strateg om vi ser bort i fra utdanningspolitiske studier der Sivertsens strategi på en mer indirekte måte blir gjenstand for analyse, som f.eks. i Telhaugs studier av Forsøksrådets virksomhet.²⁵ Hvorfor det ikke foreligger mer spesifikke studier at Sivertsen som reformpolitisk strateg, kan både forklares med at han i store deler av reformperioden ikke hadde den formelle lederrollen som kirke- og undervisningsminister, og med hans noe tilbakeholdne stil. Men den manglende interesse for Sivertsen som person kan også finne sin forklaring i samtidens orientering mot saksforhold snarere enn mot personlig innsats. Som tidligere påpekt forhindrer ikke dette at Sivertsen av mange av sine samtidige ble holdt frem som selve arkitekten bak den 9-årige enhetsskolen. Slagstad fremhevet og skapte fornyet interesse for Sivertsen som utdanningspolitisk strateg da han i *De nasjonale strateger* omtalte Sivertsen som bannerfører for Arbeiderpartiets nye skolepolitiske linje etter krigen.²⁶ Dette omfattende nasjonalhistoriske verket rommet imidlertid ingen inngående analyse av Sivertsen som strateg. Telhaug stiller seg i *Grunnskolen som nasjonsbygger* tvilende til berettigelsen av å gi Sivertsen denne dominerende rollen. "Sivertsen var et medium mer enn en nyskapende skolepolitisk reformator", hevder Telhaug.²⁷

Hernes har derimot vært et yndet analyseobjekt for fagpedagoger og andre. Hans utdanningspolitiske reformstrategi har vært vel så fokusert som hans utdanningspolitiske motiv. Det har vært sådd liten tvil om hans posisjon som 90-årenes skolepolitiske reformator. Til dette er det å bemerke at Hernes var en usedvanlig synlig og markant politiker, og at utdanningsreformene på 1990-tallet knapt kan nevnes uten hans navn. Dessuten fokuserte mediene på 1980- og 90-tallet i en helt annen grad på person enn det som var vanlig kutyme på 1950- og 60-tallet. Det er i første rekke Slagstad, Telhaug og Trippestad som har levert de viktigste analysene av Hernes som utdanningspolitisk strateg.²⁸ Av disse tre har Telhaug vært den som har sett med størst velvilje på Hernes' utdanningspolitiske prosjekt og den som har hatt mest sans for Hernes som reformpolitisk strateg – uten at det har forhindret Telhaug i å stille kritiske spørsmål. Trippestad som den mest kritiske har stemplet Hernes' utdanningsprosjekt som totalitært.²⁹

Først Telhaug og dernest Trippestad har med hell belyst Hernes' reformstrategi ved hjelp av Karl Poppers skille mellom utopisk og pragmatisk reformstrategi.³⁰ Jeg drar i dette kapittelet veksler på Telhaugs og Trippestads analyser og finner Poppers analytiske verktøy formålstjenlig også i en sammenligning av Sivertsen og Hernes som reformpolitiske strateger. Poppers modell fanger opp vesentlige forskjeller i Sivertsens og Hernes' reformpolitiske tilnærming. Til slutt vil jeg se på beskyldningene om ikke helt å følge demokratiske spilleregler i reformprosessen, beskyldninger som både Sivertsen og Hernes måtte tåle.

Fra pragmatisk til utopisk reformstrategi

Sterk statlig styring har preget den norske utdanningspolitikken gjennom hele etterkrigstiden, både under Sivertsen i reformfase I på 1950- og 60-tallet og under Hernes i reformfase II på 1980- og 90-tallet. Derom hersker ingen tvil. Derimot er det store forskjeller i den reformpolitiske strategi i begge de reformperiodene det her er snakk om.

I grove trekk fulgte Sivertsen en reformstrategi som Popper benevnte som *piecemeal engineering*, eller som jeg i fortsettelsen omtaler som *pragmatisk reformstrategi*.³¹ Dette er en bit for bit reformstrategi der en gjennom bred deltakelse og kamp mellom ulike interesser finner frem til ad hoc-løsninger og gradvise endringer. Reformatoren kan ha en visjon eller et ideal å styre reformarbeidet mot, men er innforstått med at det endelige målet, som kanskje heller ikke er så klart formulert, ligger langt fremme, og at en i mellomtiden må nøye seg med løsninger som ikke er ideelle, men gode nok. Ifølge Popper er den pragmatiske reformstrategi en tidkrevende og demokratisk prosess som fungerer som et sikkerhetsnett for samfunnet. En strategi som legger vekt på skrittvis forbedringer kan alltid la seg justere, enten med basis i erfaringene høstet underveis, eller på bakgrunn av demokratiske, politiske innspill.

I *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole* fra 1946 utformet Sivertsen en visjon for arbeidet i den norske skolen etter krigen, nemlig gjennom et bevisst demokratisk oppdragelsesprogram å skape en forpliktende samfunnsånd hos elevene. I utgangspunktet var ikke visjonen mer konkret. Den var basert på en idé om skolen som en spydspiss i arbeidet for et mer demokratisk og rettferdig samfunn. Sivertsen gav i boken klart uttrykk for at utformingen av skolens målsetting var en oppgave for det politiske beslutningssystem. Da Sivertsen trådte inn i stillingen som statssekretær i

kirke- og undervisningsdepartementet i 1947, kritiserte han det eksisterende utdanningssystemet for både å være urettferdig og lite tilpasset det moderne samfunnet, men han hadde ingen klar forestilling om den endelige målsettingen for det reformarbeidet han ble satt til å lede. Målene for den nye utdanningspolitiske linjen ble utarbeidet over tid. Utformingen av de utdanningspolitiske målene for den nye 9-årige enhetsskolen skjedde i første rekke innad i Arbeiderpartiets interne skole- og kulturpolitiske utredningsarbeid, mens utformingen av de utdanningspolitiske målene for videregående opplæring og høyere utdanning ble overlatt til bredt sammensatte offentlige skolekommisjoner. De endelige beslutningene ble tatt i det parlamentariske system, der også det korporative forhandlingssystem etter hvert fant sin plass.

Hernes' klart definerte mål og helhetlige grep går inn som viktige elementer i det Popper betegner som en *utopisk* eller *idealistisk reformstrategi*, motsatsen til den pragmatiske reformstrategi som Sivertsens virke faller inn under. Også Telhaug og Trippestad har i sine analyser kommet til at Hernes' reformstrategi i mangt lar seg jamføre med Poppers idealistiske reformstrategi.³² Det karakteristiske ved utopisk ingeniørkunst er omfattende reformer basert på helhetlige ideer og sannheter gitt av en eller annen form for elite. Retten til å styre ligger hos eksperten, i kraft av ekspertens innsikt i og visjoner for fremtiden. Idealismen fremhever at problemene i samfunnet primært ikke skyldes interessemotsetninger, men mangel på innsikt og visjoner i befolkningen. Målet for den utopiske ingeniørkunst blir da, i følge Popper, å samordne befolkningens forestillinger om samfunnet gjennom elitens kunnskaper og perspektiv. Politikeren slutter å opptre som likemann med sine medborgere og søker å kontrollere kommunikasjonsprosessen og dermed borgernes meninger.³³ Målet for en politiker som opererer i henhold til en idealistisk reformstrategi er, med Trippestads formulering, "å sette ut i livet de 'riktige' erkjennelsene og løsningene fra et elitenivå til et individnivå".³⁴

Hernes bryter med den pragmatiske reformstrategien når han sier at de oppgavene landet står overfor ikke kan løses med bitvise forbedringer, men må møtes med en grunnleggende reorientering under et samlende perspektiv. I *Makt og avmakt* fra 1975 varsler Hernes selv sitt utdanningspolitiske grep, når han hevder at "det finnes situasjoner der det institusjonelle og materielle handlingsgrunnlaget ikke kan endres ved en gradvis omforming", og at "[e]n fundamental overskridelse eller omkastning av institusjonelle skranker må til før en skrittvis avmaktsreduserende

omformingsprosess blir mulig”.³⁵ Dette grepet fordret sterk politisk ledelse i en suveren posisjon. Det er et poeng i Trippestad analyse at Hernes i Maktutredningen tilkjennegav en utopisk holdning til vitenskap, som så ble omsatt til utopisk ingeniørkunst da han ble utdanningsminister knappe ti år senere.³⁶ Ifølge Trippestad plasserer Hernes maktutredningen inn i et idealbilde eller modell av verden, som gjør at han som forsker retorisk plasserer seg utenfor verden og inn i en suveren posisjon, som tillater et like suverent blikk. Hernes plasserer seg altså utenfor den verden han selv skaper. Aktørene i verden handler ut fra egeninteresse, mens forskeren som står utenfor, representerer fellesinteressen. De interessestyrte aktørene har verken oversikt eller innsikt, og må styres. Hernes strekker seg i maktutredningen, slik Trippestad ser det, ut over det vitenskapelige og blander seg inn i politikken. Forskeren formulerer den overordnede teorien for styring, slik at aktørenes handlinger kan tjene samfunnets fellesskapsinteresser. Som utdanningspolitiker inntar han den samme suverene rolle. Med Erik Pontoppidan i ryggen proklamerte han at han gjennom felles referanserammer, oppsatt etter kongelig befaling, ville samle folket i én tro. ”Og i denne sak gjelder som kjent: Kongen, det er meg.”³⁷ Det er han som ser landets utfordringer, og som ser hvilke grep og hvilke løsninger som må til. Samfunnet er i oppløsning og forestillingene fragmenterte og sprikende. Hernes’ og hans utvalgte elite skal finne grepet og samordne forestillingene med fellesskapets beste for øye.

De perspektivene og grunnforutsetningene som presenteres i *Med viten og vilje*, viser en klar dreining over mot en mer idealistisk, sentralstyrt og utopisk reformstrategi. Målene ble definert av myndighetene, og institusjonene og enkeltindividene ble forventet å gjennomføre myndighetenes målsetting. Hernes’ nyskapende språk i utdanningspolitisk sammenheng var et retorisk virkemiddel for å viske bort de interessemotsetningene som lå i skolen og i den utdanningspolitiske tenkningen. Læreplanens generelle del vitner om en sterk vilje til samordning av forestillinger. Dette kulminerte i kapittelet om *Det integrerte mennesket*, med listen over opplæringens ”tilsynelatende motstridende formål”. I fagplanene kommer dette best frem i det nye KRL-faget, der faget får en nøkkelposisjon i arbeidet for å forene elever med ulik kulturell og religiøs bakgrunn i en felles nasjonal identitet. Trippestad hevder at det nye KRL-faget på en ypperlig måte illustrerer ”hvor langt man har vært villig til å gå i å underkjenne – eller i det minste i å legge gråsoner overfor individets perspektiv og rettigheter – til fordel for det man definerer som fellesskapets behov”.³⁸ Trippestad poengterer at idealismen prøver å fjerne interessemotsetningen mellom

individ og samfunn. Individet som samfunnsmedlem har plikt til å opprettholde det kollektive samfunnet, fordi det selv er avhengig av dette samfunnet. Individet må underordnes det kollektive for selv å være trygt. Individet reduseres til et redskap for et velfungerende samfunn.

Demokratisk underskudd?

Popper anså den pragmatiske reformstrategi som den eneste forsvarlige formen for rasjonell ingeniørkunst, fordi dens fundament var tunge demokratiske prosesser. Den utopiske reformstrategi derimot kunne ifølge Popper framstå som både overbevisende og attraktiv, men var en trussel mot demokratiet og lite lydhør for kritikk.³⁹ Ifølge Poppers teori var altså kritikken mot Hernes' reformstrategi, en kritikk som i vesentlig grad dreide seg om demokratisk underskudd i reformprosessen, ikke bare berettiget, men forventet. Den kritikken som Sivertsen måtte tåle, om å reformere skolen "i døgsmål", var derimot uventet ut fra Poppers forestilling om den pragmatiske reformstrategi som et vern om demokratiet.

Kritikken mot manglende demokrati i reformprosessen finner, både i reformfase I under Sivertsen og i reformfase II under Hernes, sin forklaring i samfunnsvitenskapenes inntog i det politiske beslutningssystem. Vitenskap som styringsredskap kommer både hos Sivertsen og Hernes inn som en kile i det demokratisk-kommunikative, om enn på ulikt vis og med ulik faglig orientering.

Framveksten av en naturvitenskapelig orientert pedagogisk forskning gav Sivertsen et hendig verktøy i en pragmatisk orientert reformstrategi. Gjennom Forsøksrådet og forsøksvirksomheten i skolen la Sivertsen opp til en kontinuerlig og langsiktig reformering av skolen. Skritt for skritt skulle en høste erfaringer fra skolens virksomhet og slik finne fram til de beste løsningene for en ny skoleordning. Slik Popper så det, kunne den pragmatiske reformstrategi, i motsetning til den utopiske reformstrategi, dra positiv nytte av den vitenskapelige metode, fordi hele hemmeligheten bak den vitenskapelige metode var, som i den pragmatiske reformstrategi, å lære av feil. "This [the piecemeal method] – and not Utopian planning or historical prophecy – would mean the introduction of scientific method into politics, since the whole secret of scientific method is a readiness to learn from mistakes".⁴⁰ Vitenskapelige forsøk kunne bidra til at politikerne gikk sine egne feil etter i sømmene i stedet for å forklare dem bort.

Det er liten grunn til å tro at Sivertsen så fagkunnskapen og fagpedagogene som en trussel mot demokratiet, snarere tvert imot. De første tiårene etter krigen var preget av tillit til vitenskapen, også som instrument i arbeidet for et mer demokratisk samfunn. Likevel ble Sivertsen, både fra opposisjonen innad i Arbeiderpartiet og fra opposisjonen på Stortinget, kritisert nettopp for å unndra reformarbeidet en åpen politisk debatt. Opposisjonen på Stortinget mente at Forsøksrådet hadde tilrevet seg for stor makt og at det tette samarbeidet mellom departementet og den faglige ekspertisen stengte den allmenne offentlighet ute fra reformarbeidet. Trygve Bull mente at ”ekspertveldets” inntog i beslutningsprosessene var en trussel mot ”det gode lekmansskjønn og det sunne folkelige omdømme som er selve demokratiets vesen”.⁴¹

I Hernes’ utopiske reformstrategi stod sosiologisk kunnskap sentralt, men den vitenskapelige kunnskapens oppgave var ikke, som i en pragmatisk orientert reformstrategi, å forsyne politikerne med erfaringsbasert informasjon underveis i reformprosessen. Med basis i sosiologisk kunnskap presenterte Hernes negative beskrivelser av både samfunn og befolkning, negative beskrivelser som nærmest krevde intervensjon og tiltak. Trippestad kobler denne bruken av vitenskapelig kunnskap til Hernes’ demokratiforståelse og begrepet *demokratisk realisme*, slik det er utformet av Walter Lippmann.⁴² Kjernen i demokratisk realisme er en grunnleggende mistillit til det kompetente politiske subjekt, noe som innebærer at den samfunnsmessige styringen blir overdratt til en opplyst vitenskapelig elite. Brukt på Hernes’ reformstrategi blir dette, i Trippestads analyse, til *mistillitens sosiologi*:

De negative beskrivelser av publikum og samfunn skaper behov for – ja nærmest krever og insisterer på styring og tiltak. Det er de irrasjonelle kreftene, mangel på informasjon, massepsykologi, massemedier eller innbildningskraft som fort rår i politikken. Aktører blir styrt av feil interesser, skeive interesser eller særinteresser. De trenger ikke være informerte, har for snevre virkelighetsmodeller, de inngår i ulike bytteforhold som er asymmetriske eller deltar utelukkende for å maksimere sin egen nytte. Dette er publikumskonstruksjoner som ligger langt unna tanken om et publikum bestående av suverene velgere eller politiske borgere med fornuft og kompetanse som ved egen kraft kan ta seg i bruk for de rette ideene og idealene. I stedet for å være byggesteiner eller logiske utgangspunkt for demokrati, så blir massen, institusjonen eller den enkelte økonomiske aktør hos Hernes en potensiell trussel mot den sanne kunnskapen, samfunnet og fellesinteressen.⁴³

Trippestad mener at Hernes’ demokratiforståelse med dette plasserer seg i en konkurransedemokratisk fremfor en deltakerdemokratisk modell. Bred demokratisk deltagelse i reformprosessen er verken tjenlig eller særlig effektivt. For Hernes er demokratiet og flertallsavgjørelsene ifølge Trippestad snarere et middel til å avgjøre

en elitekonkurranse. Når Hernes hevder at hans demokratioppfatning er grunnlagt i ”Rokkans numeriske demokratimodell” (Se del III, s. 203), der hvert individ utgjør en stemme, kan det demokratiske i Hernes’ reformprosess, sett i lys av Trippestads utredning, framstå som skinndemokratisk, all den tid den avviser en bred demokratisk deltagelse til fordel for ”demokratisk” sandpåstrøing eller valg mellom alternativer utformet av eliten.

Demokratiforståelse

Durkheims modernitetsteorier, og for Hernes’ del Talcott Parsons videreføring av Durkheims teorier, gir oss en bedre inngang til å forstå hva Sivertsen og Hernes legger i demokratibegrepet.

På Skjervheimseminaret 2001 tok Francis Sejersted i sitt foredrag opp kritikken av den profesjonaliseringen som hadde funnet sted i samfunnet etter krigen. Spesielt gikk han i rette med de som mente at profesjonaliseringen i det norske samfunnet de første tiårene etter krigen hadde vært til skade for demokratiet. Sejerstad mente at profesjonene i denne perioden på mange områder hadde opparbeidet seg en begrunnet tillit og bidratt til mange framskritt. De mer uheldige virkningene av profesjonaliseringen kom først noe senere.

Sejersted brukte Durkheim og Parson som innfallsvinkel for å begrunne sine påstander. Durkheim var positiv til profesjonaliseringstendensen i det moderne samfunn og så denne som en del av den nødvendige nyinstitusjonaliseringen. Profesjonaliseringen var modernitetens løsning på en tapt tradisjon, og den var i sin første fase ingen trussel mot demokratiet. Om vi overfører Durkheims begrep om sosial tvang og forholdet mellom ytre og indre sosial tvang på profesjonalisering, vil Sejersted hevde at det i denne perioden ikke var noen vesentlig motsetning mellom den ytre og den indre profesjonalitet, det vil si, det var ikke noe stort sprik mellom de overindividuelle samfunnsmessige behovene og den enkelte profesjons handlinger og forestillinger. Samfunnets og fellesskapets behov var internalisert i profesjonaliteten og de mer individuelle behov. Så lenge det var en rimelig balanse mellom den ytre og den indre profesjonalitet, ville økt profesjonalisering styrke den sosiale integrasjonen i samfunnet og ikke innebære noen trussel mot demokratiet. Denne innsikten støtter opp under en forståelse av Sivertsens utdanningspolitiske prosjekt som grunnleggende sett et ledd i den demokratiske utviklingen av det norske samfunnet. Sivertsen så ingen motsetning mellom økt profesjonalisering og demokratiutvikling. Sivertsens

intensjon var å styrke demokratiet ved hjelp av den pedagogiske ekspertkunnskap. Ved hjelp av vitenskapelig kunnskap som en ikke hadde tilgang til tidligere, ville han skape en bedre skole for alle. Slagstads harde dom over arbeiderpartistatens utdanningspolitiske prosjekt som et gjennomteknokratisk og lite demokratifremmende prosjekt, bør på denne bakgrunn og ut fra gjeldende kontekstuelle betingelser modereres.

Parson, som videreførte Durkheims teorier om samfunnsmessig integrasjon i det moderne samfunn, så imidlertid at profesjonaliseringen over tid kunne føre galt avsted. I siste stadium av den teknokratiske utvikling, ville utdifferensieringen være gått så langt at profesjonen laget sin egen kodeks. Profesjonsetikk på dette stadiet innebærer å beskytte egen virksomhet og skape behov for egen ekspertise. Ekspertkunnskapen definerer selv behovene, og profesjonen kjemper for frihet fra kontroll. Her er det ikke lenger balanse mellom ytre og indre profesjonalitet. Den ytre sosiale tvang er ikke lenger internalisert i den indre, personlige tvang. Den indre profesjonalitet lever sitt eget liv, og er ikke lenger underlagt overindividuelle behov. Profesjonen tenker mer på egne behov enn på fellesskapets behov. Den tillit profesjonen hadde gjort seg fortjent til i den første fase, var konvertert til makt.

Det var denne innsikten Hernes tok i bruk i sin håndtering av profesjonen. Han mente at den fagpedagogiske ekspertise og den pedagogiske profesjon hadde tilrevet seg for stor makt og at spriket mellom fellesskapets behov og profesjonens handlinger var blitt for stor. Han hadde ingen tro på at profesjonen ville handle til fellesskapets beste og dermed heller ingen tro på at profesjonens deltakelse i den utdanningspolitiske beslutningsprosess ville sikre en demokratisk beslutningsprosess. Tvert imot. Hernes mente at profesjonen i for stor grad hegned om egne behov og var lukket inne i sitt eget stammespråk, slik at de som gruppe ville være til hinder for en demokratisk beslutningsprosess. Han ville heller trekke med enkeltindivid som av en eller annen grunn hadde gjort seg fortjent til å representere allmenninteressene. Han ville styrke den demokratiske beslutningsprosessen ved å føre den tilbake til allmennheten og den *politiske* beslutningsprosess.

Kontinuitet og brudd

Studiens hovedproblemstilling, om hvorvidt Hernes' utdanningspolitiske tenkning samlet sett representerer et epokeskifte i norsk utdanningstenkning i forhold til Sivertsens utdanningspolitiske tenkning, bør nå kunne besvares ut i fra analysene av

de spesifikke reformfasene i del II og III, og ut fra den sammenlignende analysen i del IV. Ved å sammenligne de to utdanningspolitiske prosjektene som sosialstatlige prosjekt, har jeg fått et rammeverk som gir meg anledning til å påvise både likheter og forskjeller i Hernes' og Sivertsens utdanningspolitiske tenkning.

Min studie viser at det som først og fremst forener Sivertsen og Hernes' utdanningspolitiske tenkning, er ønsket om å styrke fellesskapet. Mens Sivertsen ville bort fra individliberalismen som den rådende under venstrestaten, ville Hernes få bukt med den økende individualiseringen i det senmoderne samfunnet. Hernes ville fornye det sosialdemokratiske skoleprosjekt og i denne fornyelsen lå et krav til enkeltindividet om i større grad ta tak i seg selv og yte for fellesskapet. Mens fellesskapet under Sivertsen sørget for like rettigheter, deltakelse og velferd for alle som et grunnlag for et demokratisk styresett og frihet for den enkelte, krevde fellesskapet under Hernes større grad av underordning og vilje til ytelse hos det enkelte individ.

Det som først og fremst skiller Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske prosjekt fra hverandre, er den måten de ville at skolen som samfunnsintegrerende institusjon skulle gå inn å styrke dette fellesskapet på. Dessuten er det kvalitative forskjeller i det fellesskapet de ønsket å skape. Mens Sivertsen ville styrke fellesskapet og solidariteten gjennom enhetsskolens samværskultur og skolens arbeidsmåter, ville Hernes skape et nasjonalt fellesskap gjennom alles kjennskap til et felles kunnskaps- og kulturgrunnlag og gjenkjennelse i en felles nasjonal identitet. Det solidariske hos Hernes knyttes opp mot kunnskapsfellesskap, eller kunnskapssolidaritet. Sivertsen hadde tro på at en dyrking av samværskulturen i skolen på sikt ville føre til Arbeiderpartiets målsetting om en sosialistisk kulturform. Hernes på sin side trodde at et felles nasjonalt kunnskaps- og kulturgrunnlag ville beskytte fellesskapet mot videre fragmentering og oppsplittelse, og ikke mindre viktig – heve kunnskapsnivået i befolkningen som helhet og dermed øke landets økonomiske konkurranseevne på et globalt marked. Mens Sivertsen tok utgangspunkt i elevenes interesser og vekstpotensial, så Hernes mer på elevenes prestasjoner.

Spørsmålet om hvorvidt reformarbeidet under reformfase II innvarsler nye styringsreformer på det utdanningspolitiske området i forhold til reformarbeidet under reformfase I, er i og for seg allerede besvart. Vi har fra reformfase I til reformfase II gått fra regelstyring til målstyring som styringsprinsipp på utdanningssektoren. Begge styringsprinsipper ivaretar en sterk statlig styring av utdanningssektoren, men mens

regelstyring innebærer et direkte styringsprinsipp, innebærer målstyring et mer indirekte styringsprinsipp. Denne overgangen fra direkte til indirekte statlig styring blir satt i sammenheng med den internasjonale utvikling forøvrig og nyliberalismens fremmarsj fra slutten av 1980-tallet. For norsk utdanningspolitikk sin del, innebar som sagt ikke dette en svekket statlig styring av utdanningspolitikken, det innebar snarere en skjerpet statlig styring og kontroll av reformarbeidet. Hernes fulgte målstyringsprinsippet på den måten at han definerte klare mål for det utdanningspolitiske arbeidet, og la opp til et kontrollapparat for måloppnåelse (som han ikke fikk satt ut i livet). Men i tillegg valgte han, i motsetning til de andre nordiske landene, å utarbeide detaljerte nasjonale læreplaner som også styrte aktiviteten i klasserommene, eller *hva* som skulle læres *når*.

I sammenligningen av Sivertsen og Hernes som reformpolitiske strateger, har jeg pekt på at Sivertsen fulgte en pragmatisk reformstrategi med vekt på tunge demokratiske prosesser og skrittvisse løsninger, mens Hernes valgte en utopisk reformstrategi der han på kort tid og med bistand fra en samfunnselite reformerte hele utdanningssystemet under ett. Dette finner, som jeg har vært inne på, hovedsaklig sin forklaring i Sivertsens og Hernes' syn på hva som ville være en demokratisk reformprosess ut i fra de kontekstuelle betingelsene de sto overfor. Men valg av strategi finner også sin forklaring i ulik personlig karakter.

Så til spørsmålet om det har skjedd en forskyvning i forholdet mellom styring og danning fra reformfase I til reformfase II, og dermed om mulighetsbetingelsene for danning er endret. Med støtte i de teoretiske perspektivene som ligget til grunn for denne sammenlignende analysen av Sivertsens og Hernes' utdanningspolitiske prosjekt, er det grunnlag for å hevde at styringen av det utdanningspolitiske feltet er styrket på bekostning av dannelsesaspektet. En ekspanderende styringsvilje og styringsevne har gitt mindre rom for danning, eller for å si det med en Habermas-term: systemet har ett seg inn på livsverdenen. Styringen av utdanningssektoren er styrket i overgangen fra en direkte til en indirekte styringsform, og det på en slik måte at hvert enkelte individ i større grad tvinges til å styre seg selv i henhold til de statlige målene for utdanningspolitikken.

Jeg har i denne studien pekt på at Hernes' utdanningspolitiske prosjekt på en rekke punkter skiller seg fra Sivertsens utdanningspolitiske prosjekt, men det er likevel ikke grunnlag for å hevde at Hernes' utdanningspolitiske tenkning representerer et epokeskifte i norsk utdanningstenkning sett i forhold til reformene på

1950- og 60-tallet. Innenfor rammene av det sosialstatlige prosjekt er det heller grunnlag for å slå fast at Hernes' utdanningspolitiske prosjekt innebar en *videreføring* og en *dreining* av det sosialdemokratiske utdanningspolitiske prosjekt som Sivertsen var med å utforme de første tiårene etter krigen. Hernes tviholdt på enhetsskolen som selve bærebjelken i det norske utdanningssystemet og hegnet om fellesskapet. Han motsatte seg nyliberalismens krav om privatisering og større valgfrihet for den enkelte, men åpnet opp for nyliberalismens krav om effektivisering og større inntjening. I Hernes' utdanningspolitiske tenkning var kunnskap en vare på det globale markedet og befolkningens vett nasjonens livsgrunnlag.

NOTER

NOTER

Del I Introduksjon

¹ Prosjektet "Utdanning som nasjonsbygging" var et samarbeidsprosjekt mellom forskere fra Volda, Lillehammer, Oslo og Trondheim, og ble støttet av Norges forskningsråd gjennom programmet "Kompetanse, utdanning og verdiskaping". Styringsgruppa har bestått av Sveinung Vaage (prosjektleder - Høgskolen i Volda), Rune Slagstad (Institutt for samfunnsforskning), Harald Thuen (Høgskolen i Lillehammer) og Alfred Oftedal Telhaug (NTNU i Trondheim).

² Seip [1963]1987; Slagstad 1998.

³ Foucault 1972.

⁴ Prosjektbeskrivelse for prosjektet Utdanning som nasjonsbygging pr. 01.02.98, s. 1.

⁵ Telhaug og Volckmar 1999. Denne analysen ble utarbeidet i regi av prosjektet *Utdanning som nasjonsbygging* våren 1998.

⁶ Slagstad 1994; Slagstad 1998; Telhaug 1997.

⁷ Gustavsson 1996.

⁸ Kjeldstadli 1992.

⁹ Kaldal 2002.

¹⁰ Telhaug 1999a.

¹¹ Telhaug 1969; Telhaug 1982; Telhaug og Haugaløkken 1984; Telhaug 1990a; Telhaug 1997.

¹² Telhaug og Mediås 2003.

¹³ Dokka 1960; Dokka 1967; Dokka 1972; Høigård og Ruge 1947 [1963, 1969, 1971]; Østvold 1996.

¹⁴ Harbo 1960.

¹⁵ Lars Løvlie 1997; Hovdenak 1997; Hovdenak 2000; Trippestad 1998; Trippestad 1999; Trippestad 2003a; Trippestad 2003b.

¹⁶ Slagstad 1998; Dale 1999; Telhaug og Mediås 2003.

¹⁷ Thuen og Vaage (red.) 2004.

¹⁸ Trippestad 1998; Trippestad 1999; Trippestad 2003.

¹⁹ Knutsen 2002.

²⁰ Knutsen 2002, s. 23.

²¹ Knutsen 2002, s. 42.

²² Knutsen 2002, s. 42.

²³ Knutsen 2002, s. 37-38.

²⁴ Knutsen 2002, s. 37. Sitert fra Seip. Knutsens utheving.

²⁵ Knutsen 2002, s. 38.

²⁶ Skjervheim [1975] 1996.

²⁷ Skjervheim [1975] 1996, s. 143.

-
- ²⁸ Volckmar 2000. Min kritikk av Hovdenaks avhandling er primært en kritikk av hennes metodiske tilnærming, ikke de resultat hun er kommet fram til.
- ²⁹ Kjeldstadli 1992, s. 131-132.
- ³⁰ Habermas 1999a.
- ³¹ Habermas 1999a, s. 50.
- ³² Habermas 1999b.
- ³³ Habermas 1999b, s. 70.
- ³⁴ Habermas 1999b, s. 70.
- ³⁵ Andersen 1996.
- ³⁶ Habermas 1999a, s. 55.
- ³⁷ Habermas 1999a, s. 50.
- ³⁸ Jeg har ikke funnet dekning for å knytte det enkelte motiv til enten systemet eller til livsverdenen. Det har vist seg at den spenningen som ligger mellom verdier knyttet til system og livsverden også kan opptre innad i det enkelte motiv.
- ³⁹ Gunneriussen 1996.
- ⁴⁰ Gunneriussen 1996.
- ⁴¹ Østerberg 1983, Kap. 8. Teori om oppdragelse og utdanning.
- ⁴² Foucault 1988a.
- ⁴³ Foucault 1988b; Foucault 2002. Se Forord av Iver B. Neumann; Hörnqvist 1996; Neumann 2003.
- ⁴⁴ Se Hansen 1996; Opdal 1998.
- ⁴⁵ Gustavsson 1996.
- ⁴⁶ Klafki 1983.
- ⁴⁷ Klafki 1999.
- ⁴⁸ Klafki 1999.
- ⁴⁹ Klafki 1999, s. 104.
- ⁵⁰ Jarning 1998.
- ⁵¹ Slagstad 1998.
- ⁵² Jarning 1998.
- ⁵³ Aasen 1926.
- ⁵⁴ Aasen 1926, s. 67.
- ⁵⁵ Slagstad 1998.
- ⁵⁶ Harbo 1966; Hellesnes [1969] 1992; Hellesnes [1975] 1992.
- ⁵⁷ Gustavsson 1996.
- ⁵⁸ Gustavsson 1996.
- ⁵⁹ Gustavsson 1996, s. 267.
- ⁶⁰ Slagstad, Korsgaard og Løvlie 2003.
- ⁶¹ Slagstad, Korsgaard og Løvlie 2003, s. 11.
- ⁶² Slagstad, Korsgaard og Løvlie 2003, s. 31.

⁶³ Slagstad, Korsgaard og Løvlie 2003, s. 31-32.

⁶⁴ Olstad 2002.

Del II Helge Sivertsens prosjekt – demokratisk oppdragelse

- ¹ Fremstillingen baserer seg på Sirevåg 1979; Slagstad 1998; Telhaug 1969.
- ² Skadsem 1983; Intervju med Merle og Nils Sivertsen i 2000.
- ³ Skadsem 1983.
- ⁴ Hauge 1983.
- ⁵ Merle Sivertsen i intervju i 2000.
- ⁶ Brev til kirke- og undervisningsdepartementet fra formann i Studentenes Fellesutvalg, Helge Sivertsen, datert 21.02.1938. I privat eie hos Merle og Nils Sivertsen.
- ⁷ Brev til kirke- og undervisningsdepartementet fra formann i Studentenes Fellesutvalg, Helge Sivertsen, datert 21.02.1938. I privat eie hos Merle og Nils Sivertsen.
- ⁸ Hauge 1983, s. 77. Hauge påpeker at det var meget djervt å gå direkte til departementet med denne saken, over hodet på kollegiet ved universitetet.
- ⁹ Hauge 1983, s. 78.
- ¹⁰ Sivertsen 1946. I forordet til skriftserien opplyses det eksplisitt om at det enkelte nummeret står for forfatterens egen regning.
- ¹¹ Hauge 1983; Gerhardsen 1983. Sivertsen var ansvarlig for bilag nr. 1 i innstillingen fra Undersøkelseskommisjonen av 1945. Bilaget tok for seg Tysklands planer om overfall på Norge.
- ¹² Nordby 1985, s. 641 - 642.
- ¹³ Østerberg 2001 [1999].
- ¹⁴ Østerberg 2001 [1999], s. 314.
- ¹⁵ Østerberg 2001.
- ¹⁶ Slagstad 1998, s. 191-198.
- ¹⁷ Slagstad 1998, s. 198-203; Lange 1998; Furre 2000. Termen "folkesosialisme" er hentet fra Slagstad.
- ¹⁸ Slagstad 1998, s. 202.
- ¹⁹ *Dagbladet*, 31.03.1956. Reven bak Bergersens øre. Intervju med Helge Sivertsen.
- ²⁰ Furre 2000, s. 119.
- ²¹ Furre 2000, s. 122. Kretsen la under krigen planer for et for et fritt Norge. Kretsen var en tverrpolitisk gruppe av folk fra Oslo som mente at det etter krigen var tid for en ny ledelse og et nytt og bedre Norge. Se s. 112.
- ²² Furre 2000, s. 120-123.
- ²³ Sivertsen 1946, s. 35. Sivertsens utheving.
- ²⁴ Sivertsen 1946, s.36.
- ²⁵ Sivertsen 1946.
- ²⁶ Sivertsen 1946, s. 67.
- ²⁷ Sivertsen 1946, s. 67.
- ²⁸ Sivertsen 1946, s. 74.

-
- ²⁹ Korsgaard 1999, s. 88.
- ³⁰ Sivertsen 1946, s. 68.
- ³¹ Sivertsen 1946, s. 67.
- ³² Sivertsen 1946, s. 20.
- ³³ Sivertsen 1946, s. 21.
- ³⁴ Sivertsen 1946, s. 29-30.
- ³⁵ Sivertsen 1946, s. 30.
- ³⁶ Sivertsen 1946, s. 31. Bruun er sitert fra "Frisindet Christendom" fra 1884.
- ³⁷ Sivertsen 1946, s. 11.
- ³⁸ Groven 1993, s. 10.
- ³⁹ Groven 1993, s. 57.
- ⁴⁰ Angus og Mirel 1999.
- ⁴¹ Slagstad 1998, s. 330-331. Slagstad forteller at Johan Gjøsteen i 1927 fremmet forslag om tiårig enhetsskole i en dissens til Den parlamentariske skolekommisjonen som avløste Den store skolekommisjonen av 1920. Sammensetningen av Den store skolekommisjonen hadde utløst regjeringsskifte og avgang for Otto B. Halvorsens Høyre-regjering.
- ⁴² Vaksvik 1994, s. 35.
- ⁴³ Gjermundsen 1983.
- ⁴⁴ Gerhardsen 1983. Se også Ottesen 1983.
- ⁴⁵ Slagstad 1998, s. 321.
- ⁴⁶ DNA 1952.
- ⁴⁷ DNA 1952, s. 4.
- ⁴⁸ Sivertsen 1952a.
- ⁴⁹ St. meld. nr. 9 (1954). Både Sirevåg 1979 og Slagstad 1998 gir Sivertsen æren av å ha ført denne meldingen i pennen.
- ⁵⁰ Samordningsnemda for skoleverket 1952. *Tilråddning XIX. Sammenfatning og utsyn.*
- ⁵¹ Slagstad 1998, s. 321. Slagstad viser her til S. Sælen 1989, *Skolepolitiske idebrytning 1960 til 1980-åra.*
- ⁵² Samordningsnemda for skoleverket 1952. *Tilråddning XIX. Sammenfatning og utsyn*, s. 15.
- ⁵³ St. meld. nr. 9 (1954), s. 100.
- ⁵⁴ Telhaug og Haugaløkken 1984; Telhaug 1990a; Slagstad 1998.
- ⁵⁵ Sivertsen 1983.
- ⁵⁶ Sivertsen 1983, s. 180.
- ⁵⁷ Sivertsen 1983, s. 181.
- ⁵⁸ Sirevåg 1979.
- ⁵⁹ Sirevåg 1979.
- ⁶⁰ Lov om folkeskolen av 1959, § 10.
- ⁶¹ O. tid. (1959), 8, s. 3. Trygve Bull.

⁶² Referatet fra behandlingen i Odelstinget er på hele 157 sider.

⁶³ Ot. prp. nr. 30 (1958), s. 6.

⁶⁴ Innst. O. II (1959), s. 6. Torstein Harbo foretok i 1960 en analyse av målsettingen og læreplanen for den 9-årige skolen. Han fant at formålsparagrafen, i den form den ble vedtatt i 1959, balanserte fint mellom det han omtalte som skolens fire hovedsynspunkt: det sosial synspunkt (gode samfunnsmenneske), det kristne synspunkt (kristeleg og moralsk oppseding), det psykologiske vekstprinsipp (utvikla deira evne og anlegg) og det humanistiske synspunkt (gje dei god ålmennkunnskap). Ifølge Harbo innebar det endelige vedtaket en forskyvning i målsettingens tyngdepunkt fra departementets og Forsøksrådets forslag til endelig vedtak i Odelstinget, fra "et sosial-økonomisk effektivitetsprinsipp hen i mot det personlige – medmenneskelige, og fra et vekstprinsipp i psykologisk formal eller "ideologisk" forstand hen i mot en kulturell, etisk og kristen målsetting". Harbo 1960, s. 77-78. Harbo mente imidlertid at den fine balansen i formålsparagrafen ikke ble ivarettatt i læreplanen for forsøk i skolen. Igjen ble hovedvekten lagt på det psykologiske og sosiale aspekt.

⁶⁵ O. tid. (1959), 8.

⁶⁶ O. tid. (1959), 8, s. 100.

⁶⁷ Sivertsen 1952a.

⁶⁸ O. tid. (1959), 8. Fremstillingen av differensieringsproblematikken er, i tillegg til de tilhørende offentlige dokumentene, basert på Telhaug 1969.

⁶⁹ St. meld. nr 14 (1960-61); Innst. S. nr. 178 (1960-61); St. meld. nr. 75 (1959-60); Innst. S. nr. 219 (1960-61) ble behandlet i Stortinget samlet 8. juni 1961, med Sivertsen som kirke- og undervisningsminister. Under debatten ble kirke- og undervisningsdepartementet under Birger Bergersen sterkt kritisert for ikke å ha lagt frem Forsøksrådets årsmelding for 1957-58.

⁷⁰ Telhaug 1994 [1982], s. 234 ff.

⁷¹ St. meld. nr. 75 (1959-60), s. 7.

⁷² St. meld. nr. 75 (1959-60), s. 8.

⁷³ St. tid. (1961), 7, s. 3460.

⁷⁴ Innst. S. nr. 219 (1960-61), s. 363.

⁷⁵ St. tid. (1961), 7, s. 3494.

⁷⁶ Innst. S. nr. 219 (1960-61), s. 360-61.

⁷⁷ Innst. S. nr. 219 (1960-61), s.361.

⁷⁸ St. tid. (1961), 7, s. 3499. Helge Sivertsen.

⁷⁹ St. tid. (1961), 7, s. 3499.

⁸⁰ St. tid.. 1963, 7; St. meld. nr. 61 (1961-62); Innst. S. nr. 179 (1962-63). Disse ble besluttet ikke behandlet av Stortinget i 1962 og ble liggende til behandling 21. mai 1963.

⁸¹ Innst. S. nr. 179 (1962-63), s. 426.

⁸² St. tid.. (1963), 7, s. 3336.

⁸³ St. tid.. (1963), 7, s. 3306.

-
- ⁸⁴ St. tid.. (1963), 7, s. 3307.
- ⁸⁵ St. tid.. (1963), 7, s. 3307.
- ⁸⁶ Telhaug 1969.
- ⁸⁷ KUD 1974. *Mønsterplanen for grunnskolen*, s. 59.
- ⁸⁸ Sivertsen 1983, s. 181.
- ⁸⁹ Sivertsen 1947.
- ⁹⁰ Sivertsen 1947.
- ⁹¹ St. meld. nr. 75 (1959-60), s. 43.
- ⁹² St. tid. (1963), 7, s. 3336.
- ⁹³ St. meld. nr. 75 (1959-60), s. 31-32.
- ⁹⁴ St. meld. nr. 75 (1959-60), s. 31-32.
- ⁹⁵ Stoveland 1983.
- ⁹⁶ Sivertsen 1981.
- ⁹⁷ Sivertsen 1952a.
- ⁹⁸ Sivertsen 1952b.
- ⁹⁹ St. meld. nr. 75 (1959-60).
- ¹⁰⁰ St. meld. nr. 75 (1959-60), s. 32.
- ¹⁰¹ St. meld. nr. 75 (1959-60), s. 33.
- ¹⁰² Sivertsen 1955, s. 18.
- ¹⁰³ Sivertsen 1955, s. 18.
- ¹⁰⁴ St. tid. (1961), 7, s. 3497.
- ¹⁰⁵ St. tid. (1961), 7, s. 3503.
- ¹⁰⁶ St. tid. (1963), 7, s. 3336.
- ¹⁰⁷ Perm med korrespondanse fra statsrådets kontor 1964-1965. Sivertsens private arkiv.
- ¹⁰⁸ Brev fra statsråd Sivertsen til kjøpmann Oleiv Rossvoll på Rødøy, datert 28.04.65, som svar på en henvendelse datert 22.04. samme år. Sivertsens private arkiv.
- ¹⁰⁹ Brev fra statsråd Sivertsen til redaktøren i Østfold-Posten, datert 27.04.1965. Sivertsens private arkiv.
- ¹¹⁰ Brev fra statsråd Sivertsen til redaktøren i Østfold-Posten, datert 08.05.1965. Sivertsens private arkiv.
- ¹¹¹ Sitert fra statsråd Sivertsens brev til generalsekretær og redaktør Thor With i Samenes venn, datert 31.05.1965. Sivertsens private arkiv.
- ¹¹² Sitert fra statsråd Sivertsens brev til generalsekretær og redaktør Thor With i Samenes venn, datert 31. 05.1965. Sivertsens private arkiv.
- ¹¹³ *Arbeiderbladet*, 12.06.1963.
- ¹¹⁴ *Arbeiderbladet*, 30.09.1968.
- ¹¹⁵ Ot. prp. nr. 20 (1960-61), s. 20.
- ¹¹⁶ Ot. prp. nr. 20 (1960-61), s. 20.

-
- ¹¹⁷ St. tid. (1965), 7, s. 2803. *Lærerutdanning*.
- ¹¹⁸ St. tid. (1965), 7, s. 2804. *Lærerutdanning*.
- ¹¹⁹ St. meld. nr. 69 (1963-64), s. 23.
- ¹²⁰ St. meld. nr. 69 (1963-64), s. 23.
- ¹²¹ St. tid. (1965), 7, s. 2803. *Lærerutdanning*.
- ¹²² St. meld. nr. 69 (1963-64), s. 23.
- ¹²³ St. tid. (1965), 7, s. 2806. *Lærerutdanning*.
- ¹²⁴ St. tid. (1965), 7, s. 2805. *Lærerutdanning*.
- ¹²⁵ Skolekomiteen av 1965 (1967) *Innstilling I*, s. 5.
- ¹²⁶ Skolekomiteen av 1965 (1967) *Innstilling I*, s. 6.
- ¹²⁷ Skolekomiteen av 1965 (1967) *Innstilling I*, s. 7.
- ¹²⁸ Skolekomiteen av 1965 (1970) *Innstilling III*, s. 126.
- ¹²⁹ Komiteens formann, Reulf Steen, sammen med Else Germeten, Gudmund Gjengaar, Walther Larsen og Hjalmar Seim gikk inn for en fellesskole som det endelige målet for all videregående utdanning.
- ¹³⁰ Skolekomiteen av 1965 (1970) *Innstilling III*, s. 127.
- ¹³¹ Skolekomiteen av 1965 (1970) *Innstilling III*, s. 127.
- ¹³² Skolekomiteen av 1965 (1970) *Innstilling III*, s. 124.
- ¹³³ Videreutdanningskomiteen ble oppnevnt ved kongelig resolusjon 6. august og 3. desember 1965.
- ¹³⁴ Videreutdanningskomiteen (1966-1970) *Innstilling nr. 1*, s. 5.
- ¹³⁵ Videreutdanningskomiteen (1966-1970) *Innstilling nr. 5*, s. 75.
- ¹³⁶ St. tid. (1965), 7, s. 3856. *Voksenopplæring*.
- ¹³⁷ St. tid. (1965), 7, s. 3856. *Voksenopplæring*.
- ¹³⁸ St. prp. nr. 92 (1964-65), s. 4.
- ¹³⁹ St. tid. (1965), 7, s. 3856. *Voksenopplæring*.
- ¹⁴⁰ St. tid. (1965), 7, s. 3856. *Voksenopplæring*.
- ¹⁴¹ St. tid. (1965), 7, s. 3856. *Voksenopplæring*.
- ¹⁴² St. prp. nr. 92 (1964-65), s. 6.
- ¹⁴³ Nordby 1985, s. 641-642.
- ¹⁴⁴ Lyche 1983.
- ¹⁴⁵ Lyche 1983.
- ¹⁴⁶ DNA 1959.
- ¹⁴⁷ Sivertsen 1955. Opprinnelig holdt som foredrag på DNAs landsmøte i mai samme år. Det sies eksplisitt i forordet at foredraget dekker det stoffet som kulturutvalget jobbet med i sitt utkast til kulturprogram.
- ¹⁴⁸ DNA 1959, s. 10.
- ¹⁴⁹ Sivertsen 1955, s. 8.
- ¹⁵⁰ Sivertsen 1955, s. 7.

-
- ¹⁵¹ Sivertsen 1955, s. 7.
- ¹⁵² Sivertsen 1955, s. 9.
- ¹⁵³ Sivertsen 1955, s.18.
- ¹⁵⁴ Intervju med Torleif Øisang.
- ¹⁵⁵ Sivertsen 1955, s. 9.
- ¹⁵⁶ Lyche 1983.
- ¹⁵⁷ Egeland 1983.
- ¹⁵⁸ Egeland 1983.
- ¹⁵⁹ St. tid. (1965), 7, s. 4097. *Norsk kulturfond*.
- ¹⁶⁰ St. tid. (1965), 7, s. 4093-4094. *Norsk kulturfond*.
- ¹⁶¹ St. tid. (1965), 7, s. 4098. *Norsk kulturfond*.
- ¹⁶² Andersen 1983.
- ¹⁶³ Slagstad 1998, s. 332-335.
- ¹⁶⁴ Rådet for konflikt- og fredsforskning 1965.
- ¹⁶⁵ Fjose 1983.
- ¹⁶⁶ Sivertsen i artikkel om Atomvåpen og usikkerhet i *Tiden*. Her sitert fra Bergfrid Fjose 1983, s. 145.
- ¹⁶⁷ DNA 1959, s. 68.
- ¹⁶⁸ DNA 1959, s. 69.
- ¹⁶⁹ DNA 1959, s. 77.
- ¹⁷⁰ Sivertsen 1952b; Sivertsen 1953. Artikkelen ”Utdaning – ein menneskerett” ble publisert i to deler i tidsskriftet *Skole og samfunn* i 1952-1953, og kom i etterkant av DNAs fremlegging av Langtidsprogram for skolen i 1952. Prosenttallene er hentet fra Sivertsens artikkel.
- ¹⁷¹ Sivertsen 1952b, s. 34.
- ¹⁷² Sivertsen 1952b, s. 36.
- ¹⁷³ DNA 1952, s. 24.
- ¹⁷⁴ Sivertsen 1952a. Artikkelsen i *Arbeiderbladet* kom samtidig med Arbeiderpartiets fremlegging av Langtidsprogram for skolen.
- ¹⁷⁵ Sivertsen 1952a, 25.04.
- ¹⁷⁶ Sivertsen 1952a, 25.04.
- ¹⁷⁷ Sivertsen 1952a, 26.04.
- ¹⁷⁸ Sivertsen 1952a, 25.04.
- ¹⁷⁹ Sivertsen 1956a, s. 434. Dette momentet er også tema i en tale holdt av Sivertsen på et lærermøte i Bø i Telemark i 1954, referert i *Telemark Arbeiderblad*, 04.05.
- ¹⁸⁰ Sivertsen 1952a, 26.04.
- ¹⁸¹ Sivertsen 1952a, 25.04.
- ¹⁸² Sivertsen 1955, s. 22.
- ¹⁸³ *Hamar Arbeiderblad* 1952.
- ¹⁸⁴ Sivertsen 1956b, s. 16.

-
- ¹⁸⁵ Sivertsen 1956b, s. 16.
- ¹⁸⁶ Sivertsen 1956b, s. 16.
- ¹⁸⁷ Sivertsen 1952b, s. 36.
- ¹⁸⁸ Sivertsens foredrag på Noregs Pedagogiske Landslags sommerkurs i 1948.
- ¹⁸⁹ Sivertsen 1951.
- ¹⁹⁰ Sivertsens åpne brev til sosialøkonomien i *Kontakts* aprilnummer fikk to svar. Ett av Hermod Skaanland, "Utdanning som samfunnsøkonomisk faktor", og ett av Kjell Eide, "Utdanning og samfunnsøkonomi".
- ¹⁹¹ Se også Eide 1995, s. 70-74.
- ¹⁹² Sivertsen 1952a, 26.04.
- ¹⁹³ Sivertsen 1952b, s. 36.
- ¹⁹⁴ Sivertsen: Skolereform. 1956a, s. 432.
- ¹⁹⁵ Eide 1995, s. 70-74.
- ¹⁹⁶ DNA 1959, s. 80. *Et kulturprogram til debatt.*
- ¹⁹⁷ DNA 1959, s. 83. *Et kulturprogram til debatt.*
- ¹⁹⁸ Sivertsen 1956c, s. 4.
- ¹⁹⁹ Sivertsen 1956c, s. 18.
- ²⁰⁰ Sivertsen 1955, s. 10.
- ²⁰¹ Sivertsen 1956c, s. 17.
- ²⁰² Intervju med Torleif Øisang.
- ²⁰³ Helge Sivertsen 1946, s. 72.
- ²⁰⁴ Helge Sivertsen 1946, s. 77.
- ²⁰⁵ DNA 1952, s. 15. *Langtidsprogram for skolen.*
- ²⁰⁶ DNA 1952, s. 24. *Langtidsprogram for skolen.*
- ²⁰⁷ Sivertsen 1946, s. 77.
- ²⁰⁸ Sivertsen 1955, s. 10. Sivertsens utheving. Artikkelen er basert på Sivertsens foredrag på DNAs landsmøte i mai 1955, og kom midtveis i kulturutvalgets arbeid med Et kulturprogram til debatt. Det sies eksplisitt i forordet at foredraget dekker det stoffet kulturutvalget jobbet med.
- ²⁰⁹ Sivertsen 1955, s. 3.
- ²¹⁰ Sivertsen 1955, s. 10.
- ²¹¹ Disse synspunktene blir også fremmet i kronikken "En kulturbevegelse", *Sørlandet*, 15.11. 1955. Den har ukjent forfatter, men siterer Sivertsen. Samarbeid, fellesskap og toleranse holdes fram som grunnelementene i et moderne pedagogisk program. "Vi arbeider oss bort fra det egoistiske konkurransemennesket." Dessuten legger kronikken vekt på at moderne pedagogikk vender seg bort fra en skole som kun driver med kunnskapsformidling. Utvikling av arbeidsevnen er vel så viktig.
- ²¹² DNA 1959, s. 10. *Et kulturprogram til debatt.*
- ²¹³ Sivertsen 1952b, s. 35.
- ²¹⁴ Sivertsen 1955, s. 5.

-
- ²¹⁵ Sivertsen 1956a, s. 433.
- ²¹⁶ Sivertsen 1956a, s. 433.
- ²¹⁷ Eva Nordland i intervju; Sirevåg 1984, s. 98; Gjermundsen 1987, s. 30.
- ²¹⁸ Egeland 1983, s. 57.
- ²¹⁹ Skadsem og Smeland 1983, s. 24-25.
- ²²⁰ Egeland 1983, s. 57.
- ²²¹ Egeland 1983, s. 81.
- ²²² Gjermundsen 1987, s. 30.
- ²²³ Eva Nordland i intervju.
- ²²⁴ *Dagbladet*, 31.03.1956. Intervju med Helge Sivertsen.
- ²²⁵ Gerhardsen 1983, s. 11-12.
- ²²⁶ Hauge 1983, s. 82.
- ²²⁷ Torleif Øisang i intervju.
- ²²⁸ Brev fra Helge Sivertsen til Einar Gerhardsen, datert San Fransisco 13.01.1955. Sivertsens private arkiv. I Sivertsens hjem på Korsvoll finnes det en notatbok med opptegnelser av møter og besøk på studiereisen i USA. Det kan synes som om notatboken var begynnelsen på en mer utfyllende rapport, men en slik rapport foreligger, så vidt meg bekjent, ikke. Sivertsen besøkte flere skoler og universitet, deriblant den progressive aktivitetsskolen i Chicago, Dewey School, som John Dewey i sin tid hadde etablert.
- ²²⁹ Brev fra Helge Sivertsen til Einar Gerhardsen, datert San Fransisco 13.01.1955. Sivertsens private arkiv.
- ²³⁰ Brev fra Helge Sivertsen til Einar Gerhardsen, datert San Fransisco 14.01.1955. Sivertsens private arkiv.
- ²³¹ Sirevåg 1984.
- ²³² Sirevåg 1984, s. 98.
- ²³³ *Dagbladet*, 31.03.1956. Intervju med Helge Sivertsen.
- ²³⁴ Bull 1980, s. 278.
- ²³⁵ Bull 1980, s. 278.
- ²³⁶ Eva Nordland i intervju.
- ²³⁷ Skadsem og Smeland 1983, s. 25.
- ²³⁸ Hauge 1983, s. 82.
- ²³⁹ Gjermundsen 1987, s. 30.
- ²⁴⁰ Gjermundsen 1987, s. 32.
- ²⁴¹ Gerhardsen 1983; Intervju med Merle og Nils Sivertsen. Merle og Nils Sivertsen fortalte at de i 22 år var med familien Gerhardsen til fjells i påsken. De fremhevet det sterke fellesskapet på disse turene.
- ²⁴² Intervju med Merle og Nils Sivertsen.
- ²⁴³ Intervju med Eva Nordland.
- ²⁴⁴ Denne fremstillingen bekreftes også av Teigene 1987.

-
- ²⁴⁵ Intervju med Torleif Øisang.
- ²⁴⁶ Redaktør avisa Vestfold, Håkon Hoff, referert i Haugland 1998, s. 62.
- ²⁴⁷ Forr 1998, s. 412. Her sitert fra Slagstad 1998, s. 364.
- ²⁴⁸ Slagstad 1998, s. 308.
- ²⁴⁹ Slagstad 1998, s. 364.
- ²⁵⁰ Gerhardsen 1983, s. 13.
- ²⁵¹ Slagstad 1998, s. 308; Se også Gjermundsen 1987, s. 30-32.
- ²⁵² Slagstad 1998, s. 364.
- ²⁵³ Slagstad 1998, s. 364.
- ²⁵⁴ Stoveland 1983. Intervju med Helge Sivertsen.
- ²⁵⁵ Intervju med Merle og Nils Sivertsen. Disse synspunktene bekrefte av Haugland 1998. Haugland refererer til en samtale med Gerhardsen i 1969, der han forteller at han vil forsøke å få Helge Sivertsen inn igjen i politikken via stortingslisten for Oslo. I en ny samtale med Haugland i 1971, hadde Gerhardsen fortalt at Trygve Bratteli ikke hadde villet ha med Sivertsen verken i Arbeiderpartiets sentralstyre eller i regjeringen.
- ²⁵⁶ Sivertsen 1946, s. 77.
- ²⁵⁷ Slagstad 1998. Sitert før.
- ²⁵⁸ Sivertsen 1956a, s. 442.
- ²⁵⁹ O. tid. (1959), 8, s. 11.
- ²⁶⁰ O. tid. (1959), 8, s. 7.
- ²⁶¹ O. tid. (1959), 8, s. 78.
- ²⁶² O. tid. (1959), 8, s. 78.
- ²⁶³ O. tid. (1959), 8, s. 78.
- ²⁶⁴ O. tid. (1959), 8, s. 78.
- ²⁶⁵ St. tid. (1961), 7, s. 3469-3470.
- ²⁶⁶ St. tid. (1961), 7, s. 3469.
- ²⁶⁷ St. tid. (1961), 7, s. 3494.
- ²⁶⁸ St. tid. (1961), 7, s. 3539.
- ²⁶⁹ St. tid. (1961), 7, s. 3459-3460. Jeg har tatt med Bulls utlegning om det gryende ekspertveldet og dets utflytende rolle i sin helhet, fordi det, så vidt meg bekjent, er første gang at dette påpekes så eksplisitt i den offentlige debatten.
- ²⁷⁰ Sivertsen 1946, s. 72. Min utheving.
- ²⁷¹ Øisang hadde en klar oppfatning av at Sivertsen så med velvilje på den vitenskapelige dreiningen av pedagogikken på Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Intervju med Torleif Øysang.
- ²⁷² Slagstad 1998.
- ²⁷³ Sivertsen 1955, s. 22.
- ²⁷⁴ *Universitas*, nr. 12 1963. Intervju med Sivertsen.
- ²⁷⁵ Hagemann 1992, s. 258-260.

²⁷⁶ Telhaug 1997.

²⁷⁷ Gjermundsen 1983. Se også Vaksvik 1994, s. 33-38.

²⁷⁸ Torleif Øisang i intervju.

²⁷⁹ Telhaug 2004.

²⁸⁰ Eva Nordland i intervju.

²⁸¹ Vaksvik 1994; Eva Nordland bekreftet i intervju at Sivertsen ofte kom til henne direkte for å diskutere nye saker, og at dette ergret Tønnes Sirevåg. Også Merle og Nils Sivertsen fremhevet i intervju hvor nært Eva Nordland og Helge Sivertsen stod hverandre skolepolitisk.

²⁸² Nordland 1987. Dette ble bekreftet av Merle og Nils Sivertsen. Det var ikke bare Helge Sivertsen som leste det kandidatene hadde skrevet. Også Merle var sterkt involvert i dette arbeidet.

Del III Gudmund Hernes' prosjekt – kunnskap og enkeltindividets vilje

¹ Hernes 1986.

² Hernes 1987a.

³ NOU 1988: 28, s. 228.

⁴ Hernes 1987b.

⁵ Hernes 2001, s. 101-118.

⁶ Hernes 1996, s. 111-123.

⁷ Intervju med Gudmund Hernes.

⁸ Larsen 1991.

⁹ Larsen 1991.

¹⁰ Hernes, Curricula Vitae 2001.

¹¹ Hustad 2002. Intervju med Gudmund Hernes.

¹² Stoveland 1991. Intervju med Gudmund Hernes.

¹³ Hernes, Curricula Vitae 2001.

¹⁴ Slagstad 1998.

¹⁵ Slagstad 1998, s. 367.

¹⁶ Furre 2000, s. 275.

¹⁷ Furre 2000.

¹⁸ Furre 2000; Østerberg 2001b.

¹⁹ Furre 2000, s. 280.

²⁰ Østerberg: 2001b.

²¹ Østerberg 2001b.

²² Intervju med Gudmund Hernes.

²³ Hernes 1995. Upublisert manuskript.

²⁴ Knudsen 1991, s. 101.

²⁵ Knudsen 1991.

²⁶ Knudsen 1991, s. 102.

²⁷ Larsen 1991, s. 5.

²⁸ Coleman 1966.

²⁹ Coleman 1968.

³⁰ Coleman 1966, s. 325.

³¹ Lagemann 2000, s. 193 – 200.

³² På denne tiden raste debatten om en offentlig desegregeringspolitikk i det amerikanske samfunnet. Myndighetene ville sette i gang et omfattende program for bussing av elever fra nærmest etnisk rene boligområder til skoler på den andre siden av byen, for å blande elever med ulike sosial og etnisk bakgrunn. Debatten raste på alle nivå i det amerikanske samfunn, på sentralt nivå, i media, i de lokale

skolestyrene og ute på gata. Ikke sjelden endte det i voldsomme opptøyer og slagsmål. Motstanden var stor, både fra den hvite andelen av befolkningen og den fargede. Se f.eks. Formisano 1991.

³³ Coleman 1968.

³⁴ NOU 1976: 46, s. V.

³⁵ NOU 1976: 46, s. X.

³⁶ NOU 1976: 46, s. XI.

³⁷ NOU 1976: 46, s. 52.

³⁸ Hernes 1974a.

³⁹ Coleman 1990.

⁴⁰ NOU 1976: 46, s. 79.

⁴¹ NOU 1982: 3, s. 3.

⁴² NOU 1982: 3, s. 1.

⁴³ Hernes 1978 [1975]. Se ellers Knudsen 1991.

⁴⁴ Sejersted 2000.

⁴⁵ NOU 1982: 3, s. 6.

⁴⁶ NOU 1982: 3, s. 6.

⁴⁷ Hernes 1978 [1975], s. 24-25.

⁴⁸ Hernes 1990 [1978].

⁴⁹ Hernes 1980.

⁵⁰ Hernes 1980, s. 62.

⁵¹ Knudsen 1991.

⁵² Colbjørnsen 1991, s. 33-42.

⁵³ Colbjørnsen 1991.

⁵⁴ Colbjørnsen 1991.

⁵⁵ Colbjørnsen 1991, s. 37.

⁵⁶ Knudsen 1991, s. 112.

⁵⁷ Knudsen 1991, s. 112.

⁵⁸ NOU 1988: 28.

⁵⁹ NOU 1988: 28, s. 228.

⁶⁰ NOU 1988: 28, s. 228.

⁶¹ NOU 1988: 28, s. 7.

⁶² NOU 1988: 28, s. 7.

⁶³ NOU 1988: 28, s. 59.

⁶⁴ NOU 1988: 28, s. 59.

⁶⁵ NOU 1988: 28, s. 7.

⁶⁶ St. meld. nr. 40 (1990-91), s. 8; St. tid. (1990-91), 7c. St. meld. nr. 40 ble behandlet i Stortinget 18.06.1991.

⁶⁷ St. meld. nr. 40 (1990-91), s. 9.

-
- ⁶⁸ Intervju med Gudmund Hernes.
- ⁶⁹ St. tid. (1990-91), 7c.
- ⁷⁰ St. tid. (1990-91), 7c, s. 4216.
- ⁷¹ St. tid. (1990-91), 7c, s. 4218.
- ⁷² St. meld. nr. 37 (1990-91), s. 16.
- ⁷³ Hernes 2001, s. 106.
- ⁷⁴ KUF 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Generell del.
- ⁷⁵ Koritzinsky 2000.
- ⁷⁶ Koritzinsky 2000.
- ⁷⁷ Telhaug 1997, s. 137.
- ⁷⁸ Koritzinsky 2000.
- ⁷⁹ Hernes 2001, s. 117.
- ⁸⁰ Telhaug 1997, s. 139-140.
- ⁸¹ Koritzinsky 2000.
- ⁸² KUF 1996 *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Generell del, s.12.
- ⁸³ NOU 1976: 46 *Levekårsundersøkelsen. Utdanning og ulikhet*, s. 88.
- ⁸⁴ KUF 1996 *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Generell del, s. 50.
- ⁸⁵ KUF 1996 *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Generell del, s. 15.
- ⁸⁶ KUF 1996 *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Generell del, s. 49.
- ⁸⁷ KUF 1996 *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Generell del, s. 50.
- ⁸⁸ KUF 1996 *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Generell del, s. 49-50.
- ⁸⁹ KUF 1996 *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Generell del, s. 50.
- ⁹⁰ Se Slagstad 2000a, s. 74; Koritzinsky 2000, s. 91-92. Dette synspunktet støttes av Telhaug i intervju med Koritzinsky.
- ⁹¹ KUF 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Generell del, s. 14.
- ⁹² Koritzinsky 2000, s. 96.
- ⁹³ St. meld. nr. 33 (1991-92), s. 7.
- ⁹⁴ Innst. S. nr. 200 (1991-92); St. tid. (1991-92), 7c. Innstillingen ble behandlet i Stortinget 16.06.1992.
- ⁹⁵ St. tid. (1991-92), 7c, s. 4090.
- ⁹⁶ O. tid (1992-93), 8. Lovendringen ble behandlet 29.04.1993.
- ⁹⁷ St. meld. nr. 33 (1991-92), s. 3.
- ⁹⁸ Hernes 2001, s. 113.
- ⁹⁹ Se Telhaug1997, s. 181 ff.
- ¹⁰⁰ St. meld. nr. 40 (1992-93), s. 3.
- ¹⁰¹ St. meld. nr. 40 (1992-93), s. 7.
- ¹⁰² O.tid. (1993-94), 8, s. 256.
- ¹⁰³ Telhaug 1997, s. 215.

-
- ¹⁰⁴ KUF 1994. *Høringsutkast. Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen*, s. 7.
- ¹⁰⁵ KUF 1994. *Høringsutkast. Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen*, s. 7.
- ¹⁰⁶ St. meld. nr. 29 (1994-95), s. 8.
- ¹⁰⁷ KUF 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen, s. 56.
- ¹⁰⁸ Koritzinsky 2000.
- ¹⁰⁹ Øzerk 1999, s. 254. Her vist til i Koritzinsky 2000.
- ¹¹⁰ Dette skjedde etter at Hernes hadde forlatt posten som kirke-, undervisnings- og forskningsminister, og jeg går derfor ikke mer inn på dette her.
- ¹¹¹ KUF 1994. *Høringsutkast. Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen*, s. 15-16.
- ¹¹² KUF 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen, s. 61.
- ¹¹³ Koritzinsky 2000, s. 150. Se Imsen 2001. Imsen kritiserer Koritzinsky for å være normativ i sin analyse av L 97 og beslutningsprosessene. Ifølge Imsen bruker Koritzinsky M 87 som et normativ ideal, og støtter seg i analysen av 90-tallsreformene til didaktisk relasjonstenkning, som i utgangspunktet er kritisk til en toppstyrt mål-middel-modell for reformering av skolen.
- ¹¹⁴ KUF 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen, s. 63.
- ¹¹⁵ St. meld. nr. 29 (1994-95), s. 31.
- ¹¹⁶ KUF 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen, s. 68.
- ¹¹⁷ KUF 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen, s. 77.
- ¹¹⁸ Koritzinsky 2000.
- ¹¹⁹ Jeg låner begrepet ”opprettingsgrupper” fra Koritzinsky 2000, som igjen låner det fra Eggen 1999.
- ¹²⁰ St. meld. nr. 37 (1990-91), s. 25.
- ¹²¹ Koritzinsky 2000.
- ¹²² NOU 1995: 9 *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Vedlegg 1: Mandatet. Mandatet sier ganske enkelt at ”Sekretariatet for utvalget legges til KUF”.
- ¹²³ NOU 1995: 9 *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Vedlegg 1: Mandatet.
- ¹²⁴ NOU 1995: 9 *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Vedlegg 1: Mandatet.

-
- ¹²⁵ NOU 1995: 9 *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Vedlegg 1: Mandatet.
- ¹²⁶ NOU 1995: 9 *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Vedlegg 1: Mandatet. Min uthevelse.
- ¹²⁷ NOU 1995: 9 *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*, Kap. 3.11.
- ¹²⁸ NOU 1995: 9 *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*, Kap. 3.11.
- ¹²⁹ NOU 1995: 9 *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*, Kap. 1.2.
- ¹³⁰ NOU 1995: 9 *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*, Kap. 9.7.
- ¹³¹ NOU 1995: 9 *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*, Kap. 9.7.
- ¹³² Telhaug 1997, s. 230.
- ¹³³ St. meld. nr. 40 (1990-91), s. 9.
- ¹³⁴ St. tid. (1990-91), 7c.
- ¹³⁵ NOU 1996: 22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*, s. 7.
- ¹³⁶ NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*, s. 7.
- ¹³⁷ Telhaug 1995a; Telhaug 1997; Telhaug 1999b.
- ¹³⁸ Slagstad 2000b, s. 128.
- ¹³⁹ Hernes 2001, s. 117.
- ¹⁴⁰ Intervju med Gudmund Hernes.
- ¹⁴¹ NOU 1976: 46 *Levekårsundersøkelsen. Utdanning og ulikhet*.
- ¹⁴² Hernes 1974b, s. 144 - 170. Her sitert fra NOU 1976: 46, s. 70.
- ¹⁴³ Hernes 1974a. I dette delarbeidet redegjør Hernes spesielt for likhetsbegrepet relatert til den utdanningspolitiske tekst.
- ¹⁴⁴ NOU 1976: 46 *Levekårsundersøkelsen. Utdanning og ulikhet*, s. 79.
- ¹⁴⁵ NOU 1976: 46 *Levekårsundersøkelsen. Utdanning og ulikhet*, s. 79.
- ¹⁴⁶ Hernes 1992b; Stoveland 1991.
- ¹⁴⁷ Denne tankegangen har fått sterkt gjennomslag i amerikansk utdanningsdebatt. Progressiv utdanningstenkning, med vekt på elevenes interesser og stor valgfrihet, er kommet i miskreditt fordi den legitimerer forskjellsbehandling av ulike elevgrupper. Eksempelvis ble afro-amerikanere, angivelig på bakgrunn av interesser og anlegg, tilbudt en læreplan med lavt akademisk nivå. Slik forskjellsbehandling førte til at ulikhet elevene imellom i startgrunnlag ble reproduisert i utdanningssystemet. Det var vanskelig å avansere fra det sosial sjikt en var født inn i. I dag er slagordene: "Everybody can learn!" og "Education makes a difference!" En har tro på at utdanning og kunnskap kan gjøre en forskjell. Det innføres statlige tester for sertifisering ved uteksaminering av high

school (eks. MCAS – Massachusetts Comprehensive Assessment System). Tanken er at alle elever skal ha nådd en viss standard som gjør dem kvalifisert for videre avansement i samfunnet. De store sosiale forskjellene i samfunnet kan bare endres ved å heve kunnskapsnivået. Denne tenkningen er sterkt fremme i amerikansk utdanningstenkning i dag, og det er rimelig å tro at Hernes var sterkt influert av denne debatten. Han var som kjent gjesteprofessor ved Harvard University da han ble utpekt til kirke-, utdannings- og forskningsminister. For mer om denne debatten se Ravitch 2000.

¹⁴⁸ *Hjem & Skole*, nr 7/8 1995. Intervju med Gudmund Hernes.

¹⁴⁹ Intervju med Gudmund Hernes.

¹⁵⁰ Hernes 2001, s. 117-118.

¹⁵¹ Hernes 2001, s. 117-118.

¹⁵² Dette er en sannhet med modifikasjoner. I 2004 rapporteres det om et stort frafall blant elevene i videregående opplæring.

¹⁵³ Hernes 1993.

¹⁵⁴ Stoveland 1991. Intervju med Gudmund Hernes.

¹⁵⁵ Hernes 1997. Innlegg på Etterutdanningsdagen, 01.04.

¹⁵⁶ Hernes 2001, s. 113-114.

¹⁵⁷ Dette er basert på egne erfaringer i møte med rådgivningstjenesten i Trondheim kommune våren 2002. NOU 2003: 16 *I første rekke* bekrefter hevet status for yrkesfaglig utdanning.

¹⁵⁸ Hernes 1986.

¹⁵⁹ Hernes 1986.

¹⁶⁰ Hernes 1987b.

¹⁶¹ Hernes 1987b.

¹⁶² NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*, s. 7.

¹⁶³ NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*, s. 9.

¹⁶⁴ Karlsen 2002.

¹⁶⁵ Hernes 2001; Intervju med Gudmund Hernes.

¹⁶⁶ Intervju med Gudmund Hernes.

¹⁶⁷ Intervju med Gudmund Hernes.

¹⁶⁸ Intervju med Gudmund Hernes.

¹⁶⁹ Hernes 1990 [1978].

¹⁷⁰ Hernes 1990 [1978], s. 215.

¹⁷¹ Slagstad, 2000b, s. 128.

¹⁷² Intervju med Gudmund Hernes.

¹⁷³ St. meld. nr. 37 (1990-91), s. 7.

¹⁷⁴ Intervju med Gudmund Hernes.

¹⁷⁵ Hernes 1993.

¹⁷⁶ Hernes 1992b.

-
- ¹⁷⁷ NOU 1995: 9 *Identitet og dialog. Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsunder-visning*. Kap. 9.7.
- ¹⁷⁸ Slagstad 2000b, s. 128.
- ¹⁷⁹ Telhaug 1990b, s. 103.
- ¹⁸⁰ Telhaug 1995b [1987]; Telhaug 1990b.
- ¹⁸¹ Telhaug 1997, s. 268.
- ¹⁸² Weiler 1988, s. 260. Her sitert fra Telhaug 1990b, s. 33.
- ¹⁸³ Telhaug 1992, s. 13-14.
- ¹⁸⁴ Jørstad 1998.
- ¹⁸⁵ Trippestad 1998, s. 35-52.
- ¹⁸⁶ Slagstad 2000a.
- ¹⁸⁷ Slagstad 2000b, s. 134.
- ¹⁸⁸ Slagstad 2000b, s. 134.
- ¹⁸⁹ Gullestad 2002.
- ¹⁹⁰ Gullestad 2002, s. 294-295.
- ¹⁹¹ Gullestad 2002, s. 285.
- ¹⁹² Gullestad 2002, s. 294.
- ¹⁹³ Gullestad 2002, s. 105.
- ¹⁹⁴ Intervju med Gudmund Hernes.
- ¹⁹⁵ Intervju med Gudmund Hernes.
- ¹⁹⁶ Gullestad 2002; Brochmann 2002a; Brochmann 2002b.
- ¹⁹⁷ Brochmann Oslo 2002a; Brochmann 2002b.
- ¹⁹⁸ St. meld. nr. 39 (1987-88).
- ¹⁹⁹ Brochmann 2002b, s. 58.
- ²⁰⁰ Brochmann 2002b, s. 57 f.
- ²⁰¹ Brochmann 2002a, s. 47.
- ²⁰² Brochmann 2002a, s. 49.
- ²⁰³ Gullestad 2002, s. 295.
- ²⁰⁴ Gullestad 2002, s. 305-306.
- ²⁰⁵ Slagstad 2000a, s. 73.
- ²⁰⁶ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²⁰⁷ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²⁰⁸ KUF 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Generell del, s. 38.
- ²⁰⁹ Hernes 1992a, s. 13.
- ²¹⁰ Hernes 1992b, s. 4.
- ²¹¹ Larsen 1991, s. 6.
- ²¹² Intervju med Gudmund Hernes.

-
- ²¹³ Hovdenak 1998. Se også Volckmar 2000. Hovdenak 2000 er en omarbeidet utgave av dr. polit. avhandlingen. Hovedkonklusjonen fra avhandlingen består, men er noe mer nyansert i boken.
- ²¹⁴ Koritzinsky 2000. Se også Sørbø 1995.
- ²¹⁵ Telhaug 1997; Telhaug 1995c; Telhaug 1995a.
- ²¹⁶ Dette er en sammenfatning av Slagstads kritikk av Hernes som ideologen bak de store utdanningspolitiske reformene på 1990-tallet. Jeg har først og fremst tatt utgangspunkt i de siste, sammenfattende analysene til Slagstad: Slagstad 1998, s. 440 ff; Slagstad 2000a; Slagstad 2002b. Enkelte utsagn og betraktninger er hentet fra tidligere arbeider. Se Slagstad 1996; Slagstad 1997.
- ²¹⁷ NOU 1988: 28: *Med viten og vilje*, s. 7.
- ²¹⁸ Slagstad 2000a, s. 74.
- ²¹⁹ Slagstad 2000a, s. 74.
- ²²⁰ Slagstad 1997; Trippestad 1999. Boken inngår i en serie publikasjoner fra Makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Se også Trippestad 1997.
- ²²¹ Slagstad 1997, s. 9-10.
- ²²² Hernes 1978 [1975], s. 91.
- ²²³ Slagstad 1997, s. 9-10. Sjekk sidetall for både note 219 og 221.
- ²²⁴ Trippestad 1999, s. 208.
- ²²⁵ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²²⁶ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²²⁷ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²²⁸ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²²⁹ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²³⁰ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²³¹ Hernes 1993.
- ²³² Hernes 1992b.
- ²³³ Hernes 1997.
- ²³⁴ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²³⁵ Hernes 2001, s. 117.
- ²³⁶ Slagstad 1994; Slagstad 1998; Slagstad 2000a; Slagstad 2000b; Telhaug 1995a; Telhaug 1997; Hovdenak 1998; Trippestad 1998; Trippestad 1999; Koritzinsky 2000; Karlsen 2002.
- ²³⁷ Larsen 1991, s. 6.
- ²³⁸ Hernes 2001, s. 102.
- ²³⁹ Hernes 1978 [1975]; NOU 1982: 3 *Maktutredningen. Sluttrapport*.
- ²⁴⁰ Sejersted 2000.
- ²⁴¹ Hernes 1978 [1975], s. 20-21.
- ²⁴² Hernes 1978 [1975], s. 136.
- ²⁴³ *Aftenposten*, 31.08.1991.

-
- ²⁴⁴ Hernes fulgte en mer tradisjonell arbeidsstil og satte ned bredt sammensatte kommisjoner i utredningen av andre reformpolitiske spørsmål, så som Oppland Magnussen-utvalget med innstillingen *Da klokka klang. Skolestart for 6-åringer – konsekvenser for resten av skoleløpet* i 1992, Pettersen-utvalget med NOU 1995: 9 *Identitet og dialog* og Hille Valla-utvalget med NOU 1996: 22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*.
- ²⁴⁵ Koritzinsky 2000. Koritzinsky intervjuet medlemmene i referansegruppa.
- ²⁴⁶ Koritzinsky 2000, s. 116.
- ²⁴⁷ Telhaug 1997, s. 103. Hernes' aktive rolle bekreftes av medlemmene i referansegruppa, slik det fremkommer i Koritzinsky 2000.
- ²⁴⁸ Koritzinsky 2000, s. 197. Det er KUFs sekretær i referansegruppa, Svein Nilsen, som har kommet med disse opplysningen i intervju med Koritzinsky.
- ²⁴⁹ Koritzinsky 2000.
- ²⁵⁰ Koritzinsky 2000, s. 198-199.
- ²⁵¹ Koritzinsky 2000.
- ²⁵² Koritzinsky 2000.
- ²⁵³ Koritzinsky 2000.
- ²⁵⁴ Koritzinsky 2000, s. 225. Ifølge Koritzinsky ble Norsk Lærrelag ved en feiltakelse hengt på navnet til Marit Dahl i en oversikt over medlemmene i den nasjonale referansegruppa. Som tidligere nevnt ville ikke Hernes at medlemmene skulle representere bestemte organisasjonsinteresser, men være frie og uavhengige uten organisatoriske bindinger. Denne feilen medførte imidlertid at Anders Folkestad, leder for Lærerforbundet, fikk med en representant i referansegruppa også fra deres organisasjon, Laila Fossum.
- ²⁵⁵ Koritzinsky 2000.
- ²⁵⁶ Hernes 2001, s. 114. I intervjuet 26.04.03 fortalte Hernes at det var han selv som skrev fagplanen i byggfag, og at han fremdeles husket første setning: "Det vil alltid bygges i Norge."
- ²⁵⁷ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²⁵⁸ Pedersen1995.
- ²⁵⁹ Telhaug 1997; Koritzinsky 2000.
- ²⁶⁰ Trippestad 1998; Trippestad 1999.
- ²⁶¹ Hernes 2001, s. 116-117.
- ²⁶² Hernes 2001, s. 117.
- ²⁶³ St. meld. nr. 33 (1991-92), s. 3.
- ²⁶⁴ Hernes 1977, s. 1-14; Eide og Hernes1987.
- ²⁶⁵ Eide og Hernes 1987, s. 167-168.
- ²⁶⁶ Eide og Hernes 1987, s. 62.
- ²⁶⁷ Stoveland 1991.
- ²⁶⁸ Stoveland 1991.
- ²⁶⁹ Eide og Hernes 1987, s. 144-145.

-
- ²⁷⁰ Tveite 1999.
- ²⁷¹ Telhaug og Mediås 2003, s. 366 ff.
- ²⁷² Karlsen 2002.
- ²⁷³ Karlsen 2002, s. 97.
- ²⁷⁴ Jeg minner igjen om at Hernes ikke fikk opprettet et nasjonalt evalueringssystem, men at han satte ned Moe-utvalget som fikk i oppgave å utrede et mulig nasjonalt evalueringssystem.
- ²⁷⁵ Opseth 1991, s. 8-9.
- ²⁷⁶ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²⁷⁷ Slagstad 2000b, s. 131-132.
- ²⁷⁸ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²⁷⁹ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²⁸⁰ Coleman 1968.
- ²⁸¹ Hernes 1982.
- ²⁸² Hernes 1982, s. 12.
- ²⁸³ Hernes 1982, s. 21.
- ²⁸⁴ Slagstad 1998.
- ²⁸⁵ Slagstad 1998; Slagstad 2000b; Koritzinsky 2000; Hovdenak 2000.
- ²⁸⁶ Hernes 1990 [1978].
- ²⁸⁷ Hernes 1983. Artikkelen er et redigert utdrag av Gudmund Hernes' åpningsforedrag ved det Nordiske Akademikermøtet i Oslo. Tittelen på foredraget var "Selvbilde og slagkraft".
- ²⁸⁸ Hernes 1983, s. 8.
- ²⁸⁹ Hernes 2001, s. 108.
- ²⁹⁰ Slagstad 2000b, s. 129.
- ²⁹¹ Slagstad 2000a, s. 75.
- ²⁹² Slagstad 2000a, s. 75.
- ²⁹³ Nærby 1994.
- ²⁹⁴ Hoem 1994.
- ²⁹⁵ Skartveit 1994.
- ²⁹⁶ Skartveit 1994, s. 11.
- ²⁹⁷ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²⁹⁸ Intervju med Gudmund Hernes.
- ²⁹⁹ Slagstad 1998, s. 444.
- ³⁰⁰ Slagstad 1998, s. 444.
- ³⁰¹ Hernes 2001.
- ³⁰² Hernes 2001, s. 108.
- ³⁰³ Hernes 2001, s. 108.
- ³⁰⁴ Hernes 2001, s. 109.
- ³⁰⁵ Hernes 2001.

³⁰⁶ Hernes 2001, s. 113.

³⁰⁷ Nilssen 1992, s. 13.

³⁰⁸ Intervju med Gudmund Hernes.

³⁰⁹ Nilssen 1992, s. 13.

³¹⁰ St. meld. nr. 40 (1990-91), s. 20.

³¹¹ St. meld. nr. 40 (1990-91), s. 20.

Del IV En sammenligning

¹ Østerberg 1983, s. 124.

² Østerberg 1983, s. 134.

³ Se Østerberg 1983, s. 124.

⁴ Østerberg 1983, s. 123. Her siterer Østerberg Durkheim.

⁵ Østerberg 1983, s. 122.

⁶ Østerberg 1983, s. 125.

⁷ Ahonen 2001. Ahonen trekker her fram Norge som et utdanningspolitisk annerledesland i skandinavisk sammenheng på 1990-tallet, fordi Norge i større grad enn de andre nordiske landene motsetter seg den internasjonale trenden mot økt desentralisering og privatisering av utdanningssektoren.

⁸ Se redegjørelsen for dette begrepet i Del I under Perspektiver på styring.

⁹ Neumann 2003, s. 32.

¹⁰ Neumann 2003, s. 43.

¹¹ Krüger og Trippestad 2003, s. 180-181.

¹² Neumann 2003.

¹³ Hindess 1996. Her sitert fra Neumann 2003, s. 41.

¹⁴ Krüger og Trippestad 2003, s. 179.

¹⁵ Krüger og Trippestad 2003, s. 179-180.

¹⁶ Krüger og Trippestad 2003, s. 180.

¹⁷ Krüger og Trippestad 2003, s. 180.

¹⁸ KUF 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Generell del, s. 50.

¹⁹ Krüger og Trippestad 2003, s. 183.

²⁰ Krüger og Trippestad 2003. Begrepet "det veltempererte selv" har Krüger og Trippestad hentet fra Toby Miller og i utledningen av dette begrepet trekker de veksler på Mitchell Dean.

²¹ Krüger og Trippestad 2003, s. 185.

²² Se Del I under Perspektiver på danning.

²³ Se Del I under Perspektiver på danning. Sitat fra Slagstad, Korsgaard og Løvlie 2003, s. 31.

²⁴ Krüger og Trippestad 2003.

²⁵ Telhaug og Haugaløkken 1984; Telhaug 1990.

²⁶ Slagstad 1998.

²⁷ Telhaug og Mediås 2003.

²⁸ Slagstad 1998; Slagstad 2000a; Slagstad 2000b; Telhaug 1995a; Telhaug og Mediås 2003; Telhaug 2003; Trippestad 1998; Trippestad 1999; Trippestad 2003.

²⁹ Trippestad 2003, s. 290.

³⁰ Popper 1962 [1945]. Se særlig kap. 9. Aestheticism, perfectionism, utopianism.

³¹ Popper 1962 [1945], Kap. 9..

³² Telhaug 1995a; Trippestad 1999.

³³ Popper 1962 [1945].

³⁴ Trippestad 1999, s. 195.

³⁵ Hernes 1978 [1975]. Sitatet er hentet fra 3. utgave 1982, s. 189.

³⁶ Trippestad 1999.

³⁷ Hernes 1991.

³⁸ Trippestad 1999, s. 211-212.

³⁹ Popper 1962 [1945].

⁴⁰ Popper 1962 [1945], s. 163.

⁴¹ St. tid. (1961), 7, s. 3460.

⁴² Trippestad 2003, s. 292.

⁴³ Trippestad 2003, s. 295.

KILDER

KILDER

Forkortelser

DNA	Det Norske Arbeiderparti
KUD	Kirke- og undervisningsdepartementet
KUF	Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
NOU	Norges Offentlige Utredninger

Intervju

En stor takk til de nedenfor nevnte som velvillig lot seg intervjuet. Intervjuene ble foretatt av meg og med bruk av båndspiller. De ble i sin helhet transkribert.

- Intervju med Merle og Nils Sivertsen (mor og sønn av Helge Sivertsen), Rødbråtbakken 5, Korsvoll, Oslo, 06.02.2000.
- Intervju med Torleif Øisang, Øisang i Søndeled, august 2000.
- Intervju med Eva Nordland, Blommenholm, Bærum, 22.05.2000.
- Intervju med Kjell Eide, Ullernåsen i Oslo, 26.10.2001.
- Intervju med Gudmund Hernes, Legenes Hus i Oslo, 26.04.2003.

Arkiv

Verken i Riksarkivet og i Arbeiderbevegelsens arkiv fant jeg nevneverdig materiale knyttet direkte til Sivertsen. Det lille jeg fant var stort sett trykket materiale, som i den grad det ble funnet relevant, er ført opp andre steder i kildehenvisningene.

Helge Sivertsen

Jeg var så heldig å bli tatt vel i mot hjemme hos Sivertsens hustru og sønn i Rødbråtbakken 5 på Korsvoll i Oslo, og fikk anledning til å gå igjennom en hel del usystematisert materiale som ligger der. Sivertsen hadde samlet store mengder avisutklipp, taler og korrespondanse. Noe av dette er ført opp andre steder i kildehenvisningene, men av materiale av mer privat karakter som er kommet til anvendelse, kan nevnes:

- Brev til kirke- og undervisningsdepartementet fra formannen i Studentenes Fellesutvalg, Helge Sivertsen, datert 21.02.1938.
- Sivertsens foredrag på Noregs Pedagogiske Landslags sommerkurs i 1948.

- Reisedagbok fra Sivertsen flere måneder lange reise rundt om på div. universitet og skoler i USA i overgangen 1954-55.
- Brev fra Sivertsen (USA) til Gerhardsen, 13.01. og 14.01.1955.
- Brev fra statsråd Sivertsen til Kjøpmann Oleiv Rossvoll på Rødøy, datert 28.04.1965.
- Brev fra statsråd Sivertsen til redaktøren i Østfold-posten, ett datert 27.04.1965 og ett 08.05.1965.
- Brev fra statsråd Sivertsen til generalsekretær og redaktør Thor With i Samenes venn, datert 31.05.1965.
- Perm m/korrespondanse fra statsrådets kontor (KUD) 1964-65.

Gudmund Hernes

- Curriculum Vitae – Gudmund Hernes (2001)

Offentlige utredninger og dokumenter

- Samordningsnemda for skoleverket (1952): *Tilråding XIX. Sammenfatning og utsyn*. Framlagt som vedlegg til St. meld. nr. 9 (1954).
- Skolekomiteen av 1965 (1967): *Innstilling I om det videregående skoleverket*
- Skolekomiteen av 1965 (1969): *Innstilling II om det videregående skoleverket*
- Skolekomiteen av 1965 (1970): *Innstilling III om det videregående skoleverket*
- Videreutdanningskomiteen (1966-1970): *Innstilling nr 1-5 om videretudanning for artianere*
- Rådet for konflikt- og fredsforskning (1965): *Utredning om konflikt- og fredsforskningen i Norge*.
- NOU 1976: 46 *Levekårsundersøkelsen. Utdanning og ulikhet*. Av Gudmund Hernes og Knud Knudsen.
- NOU 1982: 3 *Maktutredningen. Sluttrapport*.
- NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*. Innstilling fra Universitets- og høyskoleutvalget.
- Oppland Magnusson-utvalget (1992): *Da klokka klang. Skolestart for 6-åringer – konsekvenser for resten av skoleløpet*.
- NOU 1995: 9 *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*.
- NOU 1996: 22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*.

- KUF (1992): *Høringsutkast. Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Generell del.*
- KUF (1994): *Høringsutkast. Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen.*
- KUF (1995): *Høringsutkast. Læreplan for fag i 10-årig grunnskole L 97*

Læreplaner

KUD (1974): *Mønsterplanen for grunnskolen.* Aschehoug.

KUD (1987): *Mønsterplan for grunnskolen.* Aschehoug.

KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.*

Stortingsforhandlinger m/Stortingstidende

Materialet dekker periodene 1945-1965 og 1990-1995. I avhandlingen er det vist til følgende dokument:

Stortingsproposisjoner

St. prp. nr. 1 (1949) *Om stønad til organisert ungdomsarbeid og tiltak for fritidskultur*

St. prp. nr. 92 (1964-65) *Om voksenopplæring*

St. prp. nr. 130 (1964-65) *Om vedtekter for Norsk kulturfond*

Stortingsmeldinger

St. meld. nr. 9 (1954) *Om tiltak til styrking av skoleverket*

St. meld. nr. 75 (1959-60) *Om forsøksvirksomheten i skoleverket*

St. meld. nr. 14 (1960-61) *Om forsøksvirksomheten i skoleverket 1958-59*

St. meld. nr. 61 (1961-62) *Om forsøksvirksomheten i skoleverket 1959-60*

St. meld. nr. 69 (1963-64) *Om lærarutdanning*

St. meld. nr. 79 (1980-81) *Langtidsprogrammet 1982-1985.* Planleggingssekretariatet.

St. meld. nr. 39 (1987-88) *Om innvandringspolitikken*

St. meld. nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*

St. meld. nr. 40 (1990-91) *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*

St. meld. nr. 33 (1991-92) *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*

St. meld. nr. 40 (1992-93) ... *vi smaa, en Alen lange; om 6-åringer i skolen –*

konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold

St. meld. nr. 29 (1994-95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*

Odelstingsproposisjoner

Ot. prp. nr. 30 (1958) *Lov om folkeskolen*

Ot. prp. nr. 20 (1960-61) *Lov om utdanningskrav for lærer i skolen*

Ot. prp. nr. 21 (1993-94) *Endring i grunnskoleloven*

Stortingsinnstillinger

Innst. S nr. 178 (1960-61) *Forsøksvirksomheten i skoleverket*

Innst. S. nr. 219 (1960-61) *Forsøksvirksomheten i skoleverket*

Innst. S. nr. 179 (1962-63) *Forsøksvirksomheten i skoleverket 1959-60*

Innst. S. nr. 283 (1964-65) *Voksenopplæring*

Innst. S. nr. 294 (1964-65) *Vedtekter for Norsk kulturfond*

Innst. S. nr. 200 (1991-92) *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående Opplæring*

Innst. S. nr. 234 (1992-93) ... *vi smaa, en Alen lange; om 6-åring i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*

Innst. S. nr. 15 (1994-95) *Prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny Læreplan*

Odelstingsinnstillinger

Innst. O. II (1959) *Lov om folkeskolen*

Innst. O. nr. 36 (1993-94) *Endring i grunnskoleloven*

Stortingstidene

St. tid. (1961), 7. *Forsøksvirksomheten i skoleverket*

St. tid. (1963), 7. *Forsøksvirksomheten i skoleverket 1959-60*

St. tid. (1965), 7. *Lærerutdanning*

St. tid. (1965), 7. *Voksenopplæring*

St. tid. (1965), 7. *Norsk kulturfond*

St. tid. (1990-91), 7c. *Organisering og styring i utdanningssektoren*

St. tid. (1990-91), 7c. *Høgre utdanning. Fra visjon til virke*

St. tid. (1991-92), 7c. *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående*

opplæring

St. tid. (1992-93), 7c. ... *vi smaa, en Alen lange; om 6-åringar i skolen –*

konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold

St. tid. (1995-96), 7a. Prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny

læreplan

Odelstingstidende

O. tid (1959), 8. *Lov om folkeskolen*

O. tid. (1992-93), 8. *Lov om endringer i lov av 21. juni 1974 nr. 55 om vidergående*

opplæring og i lov av 23. mai 1980 nr. 13 om fagopplæring i arbeidslivet

O. tid. (1993-94), 8. *Endring i grunnskoleloven*

Partiutredninger

DNA (1952): *Langtidsprogram for skolen.*

DNA (1959): *Et kulturprogram til debatt.*

DNA (1981): *Programforslag – arbeidsprogram 1982-85 og prinsippprogram.*

DNA (1981): *Prinsippprogrammet.*

DNA (1985): *Ny vekst for Norge. Forslag til arbeidsprogram 1985-89.*

DNA (1985): *Ny vekst for Norge. Arbeidsprogram 1985-89.*

Avisartikler der forfatter er ukjent

Avisartikler der forfatter er kjent er ført opp i litteraturlisten.

- *Hamar Arbeiderblad*, 17.03.1952. "Vi sliter med to kulturspråk her i landet i dag." Referat fra statssekretær Helge Sivertsen's foredrag på Hamar Samfundslags årsmøte.
- *Dagbladet*, 31.03.1956. Reven bak Bergersens øre. Intervju med Helge Sivertsen.
- *Arbeiderbladet*, 12.06.1963. Helge Sivertsen om kirke og kultur. Intervju i anledning 50 års dagen.
- *Universitas*, nr. 12, 1963. "Vi har holdt våre løfter." Intervju med Helge Sivertsen.
- *Arbeiderbladet*, 30.09.1968. "Toleranse i ferd med å bli tabuord." Intervju med Helge Sivertsen.

- *Aftenposten*, 31.08.1991. "Prestlørva" som ble statsråd. Intervju med Gudmund Hernes.
- *Hjem & skole*, nr. 7/8, 1995. En praktisk kunnskapsskole. Intervju med Gudmund Hernes.

Litteratur

- Ahonen, Sirkka (2001): *The End of the Common School? Change in the Ethos and Politics of Education in Finland Towards the End of the 1990s*. I S. Ahonen og L. Rantala: *Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850-2000*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Andersen, Heine (1996): Jürgen Habermas. I H. Andersen & L. B. Kaspersen (red.) *Klassisk og moderne samfunnssteori*. København: Reitzels Forlag.
- Andersen, Helene (1983): Helge Sivertsen og nordisk kultursamarbeid. I I. Lycke m.fl.: *Fram då frendar. Heidersskrift til Helge Sivertsen på 70- års dagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Angus, David L. og Mirel, Jeffrey E. (1999): *The Failed Promise of the American High School 1890 – 1995*. New York: Teacher College Press.
- Brochmann, Grete (2002a): Velferdsstat, integrasjon og majoritetens legitimitet. I G. Brochmann, T. Borchgrevink og J. Rogstad: *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brochmann, Grete (2002b): Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. I G. Brochmann, T. Borchgrevink og J. Rogstad: *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bull, Trygve (1980): *For å si det som det var*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag.
- Colbjørnsen, Tom (1991): Klassekamp i blekkhuset. I T. R. Larsen: *Kompetanse og kontrovers. Festskrift til Gudmund Hernes*. Oslo: FAFO.
- Coleman, James S. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Coleman, James S. (1968): *The Evaluation of Equality of Educational Opportunity*. Rapport No. 25. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Coleman, James. S. (1990): *Equality and Achievement in Education*. Boulder/London: Westview Press.
- Dale, Erling Lars (1999): *De strategiske pedagoger*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dokka, Hans-Jørgen (1960): *Vår nye skoleordning*. Oslo: NKS.
- Dokka, Hans-Jørgen (1967): *Fra allmueskole til folkeskole: studier i den norske folkeskolens historie i det 19. århundre*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dokka, Hans-Jørgen (1972): *Vår nye skole*. Oslo: NKS.
- Egeland, Kjølsv (1983): Helge Sivertsen og Norsk Kulturfond. I I. Lycke m.fl.: *Fram då frendar. Heidersskrift til Helge Sivertsen på 70- års dagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eggen, Berit L. (1999): *Fag eller politikk? En undersøkelse av beslutningsprosessen fram mot den endelige læreplanen i norsk i L 97*. Hovedfagsoppgave. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Eide, Kjell (1995): *Økonomi og utdanningspolitikk. Økonomisk forskning som premiss for utdanningspolitikken*. Rapportserien Utdanning og forskning. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.
- Eide, Martin og Hernes, Gudmund (1987): *Død og pine! Om massemedia og helsepolitikk*, Oslo: FAFO.
- Fjose, Bergfrid (1983): Kampen for fred. I I. Lycke m. fl.: *Fram då frendar. Heidersskrift til Helge Sivertsen på 70- års dagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Formisano, Ronald P. (1991): *Boston against busing. Race, Class, and Ethnicity in the 1960s and 1970s*. Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press.
- Forr, Gudleiv (1998): Politiske fortellere. I E. B. Johnsen og T. B. Eriksen (red.): *Sakprosa fra 1750 til 1995, bind II*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, Michel (1972): *The Archeology of Knowledge & The Discourse on language*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1988a): The Political Technology of Individuals. I L. H. Martin, H. Gutman og P. H. Hutton (red.): *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock.
- Foucault, Michel (1988b): Technologies of the Self. I L. H. Martin, H. Gutman og P. H. Hutton (red.): *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock.
- Foucault, Michel (2002): *Forelesninger om regjeringskunst*. Cappelen upopulære skrifter. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Furre, Berge (2000): *Norsk historie 1914-2000. Industrisamfunnet – frå voksterville til framtidstil*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gerhardsen, Einar (1983): Helge Sivertsen som medarbeider og venn. I I. Lycke m. fl.: *Fram då frendar. Heidersskrift til Helge Sivertsen på 70- års dagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gjermundsen, Arthur (1983): Fra læregutt til mester. I I. Lyche m.fl.: *Fram då frendar. Heidersskrift til Helge Sivertsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjermundsen, Arthur (1987): Helge Sivertsens livsverk – et verk som ruver. *Skoleforum*, årg. 86, nr. 2.
- Groven, Gunnar (1993): *Sund – den eldste folkehøgskolen i landet – 1868 - 1993*. Sakshaug: Sund Folkehøgskole.
- Gullestad, Marianne (2002): *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunneriussen, Willy (1996): Emile Durkheim. I H. Andersen og L. B. Kaspersen (red.): *Klassisk og moderne samfunnsteori*. København: Reitzels Forlag.
- Gustavsson, Bernt (1996): *Bildning i vår tid. Om bildningens muligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Habermas, Jürgen (1999a): Velferdsstatens krise og uttømmingen av de utopiske strategier. I J. Habermas: *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Habermas, Jürgen (1999b): Det sivile samfunn og rettsstaten. I J. Habermas: *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hagemann, Gro (1992): *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, Guro (1996): *1990-årenes dannelsesdiskurs – eller humanismens vilkår i vår tid*. KULTs skriftserie nr. 55. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Harbo, Torstein (1960): *Målsetting og læreplan i den 9-årige skole*. Oslo: Fabritius.
- Harbo, Torstein (1966): *Innføring i didaktikk*. Oslo: Fabritius.
- Hauge, Jens Chr.(1983): Glimt av den unge Helge. I I. Lycke m. fl.: *Fram då frendar. Heidersskrift til Helge Sivertsen på 70- års dagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugland, Jens (1998): *Dagbok frå løvebakken*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hellesnes, Jon [1969]: Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (red.) (1992): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Hellesnes, Jon [1975]: Tilpassing-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I E. L. Dale (red.) (1992): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Hernes, Gudmund (1974a): *Om ulikhetens reproduksjon*. Arbeidsnotat nr. 28. Oslo: NAVF.
- Hernes, Gudmund (1974b): Om Ulikhetens Reproduksjon. I M. S. Mortensen (red.) *I*

- forskningens lys*. Oslo: NAVF.
- Hernes, Gudmund (1977): Det media-vridde samfunn. *Samtiden*, nr 1.
- Hernes, Gudmund (1978): *Makt og avmakt*. Oslo: Universitetsforlaget. 2.utgave [1975].
- Hernes, Gudmund (1980): Hva styrer styrerne? *Samtiden*, volum 89, nr. 1.
- Hernes, Gudmund (1982): Tilbake til samfunnet, *Tidskrift for samfunnsforskning*, bind 23.
- Hernes, Gudmund (1983): Arbeidstakerorganisasjonenes stilling i 80-årene. *Forskerforum*, volum 15, nr. 5.
- Hernes, Gudmund (1986): Kan man ha ambisjoner i Norge? Kronikk. *Dagbladet*, 31.12.
- Hernes, Gudmund (1987a): Farvel universitetsdebatt. Kronikk. *Dagbladet*, 04.05. og 05.05.
- Hernes, Gudmund (1987b): Dessert med bakrus-fare. *Aftenposten*, 14.11.
- Hernes, Gudmund (red.) (1990): *Forhandlingsøkonomi og blandingsadministrasjon*. Oslo: Universitetsforlaget. 6. opplag [1978].
- Hernes, Gudmund (1991): Læreboka – Fra godkjenning til forskning. Foredrag. *Fra godkjenning til forskning*. Lærebokseminar, Leangkollen 8.11-10.11.
- Hernes, Gudmund (1992a): Første time. *Grunnskolenytt*, nr 2.
- Hernes, Gudmund (1992b): Nordahl Rolfsen og kunnskapssolidariteten. *Grunnskolenytt*, nr. 3.
- Hernes, Gudmund (1993): *Startkonferanse for læreplanarbeidet i grunnskolen*. Innlegg. Oslo Militære Samfunn, 16. november.
- Hernes, Gudmund (1995): Arbeiderbevegelsen og opplæringen. Upublisert manuskript.
- Hernes, Gudmund (1996): En prestesønn flytter til byen. I J. O. Jensen: *Trondheim – vår barndoms by*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hernes, Gudmund (1997): *Livet som prosjekt*. Innlegg på Etterutdanningsdagen, 01.04.
- Hernes, Gudmund (2001): De mest spennende idéer – tilbakeblikk på et reformtiår. I H. Jarning (red.): *Skolen 2001. Årbok for norsk utdanningshistorie*. Notodden: Teledølen.
- Hindess, Barry (1996): Liberalism, Socialism and Democracy: Variation on a Governmental Theme. I A. Barry, T. Osborne og Nikolas Rose (red.):

- Foucault and Political reason. Liberalism, Neoliberalism and Rationalities of Government.* London: UCL Press.
- Hoem, Gunhild (1994): Kan ikke Hernes ta feil? Debattinnlegg. *Dagbladet*, 12.04.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (1998): *Pedagogisk diskurs i 90-åras utdanningsreformer.* Dr. gradsavhandling, Institutt for pedagogikk, Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (2000): *90-talls reformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hustad, Jon (2002): Skole, makt og politikk. Intervju med Gudmund Hernes. *Prosa*, nr. 2.
- Høigård, Einar og Ruge, Herman (1947): *Den norske skoles historie.* Oslo: Cappelen [1963, 1969, 1971].
- Hörnqvist, Magnus (1996): *Foucaults maktanalys.* Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Imsen, Gunn (2001): Bokanmeldelse. Pedagogikk og politikk i L 97 av Theo Koritzinsky 2000. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr 6.
- Jarning, Harald (1998): The Populist Argument: cultural populism and the development of educational theory in Norway. *Pedagogica Historica. International Journal of the History of Education. Supplementary Series, Volume III.*
- Jørstad, Guri (1998): Nasjonsbyggingens tid er over. Kronikk. *Aftenposten*, 03.08.
- Kaldal, Ingar (2002): *Frå sosialhistorie til nyare kulturhistorie.* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Karlsen, Gustav (2002): *Utdanning, styring og marked.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, Knut (1992): *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, Wolfgang (1983): Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning af den moderne didaktikk. I W. Klafki: *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pedagogikk.* København: Nyt Nordisk forlag.
- Klafki, Wolfgang (1999): The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. I S. Hopmann, K. Riquartz og I. Westbury (eds.): *Didactic as Reflective Teaching. The German Didaktik Tradition.* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Knudsen, Knud (1991): Hva var Bergenssosialogien? I T. R. Larsen: *Kompetanse og kontrovers. Festskrift til Gudmund Hernes.* Oslo: FAFO.

- Knutsen, Paul (2002): *Analytisk narrasjon. En innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Koritzinsky, Theo (2000): *Pedagogikk og politikk i L 97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsgaard, Ove (1999): *Kundskapsløbet. Uddannelse i verdenssamfundet*. København: Gyldendal.
- Krüger, Thorolf & Trippestad, Tom Are (2003): *Regjering av utdanning. Kulturkapitalismen og det veltempererte selv*. I I. B. Neumann og O. J. Sending (red.): *Regjering i Norge. Makt- og globaliseringsutredningen*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Lagemann, Ellen Condliffe (2000): *An Elusive Science. The Troubling History of Educational Research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lange, Even (1998): *Samling om felles mål 1935-1970. Aschehougs Norges Historie, bind II*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Larsen, Terje Rød (1991): *Kompetanse og kontrovers*. I T. R. Larsen: *Kompetanse og kontrovers. Festskrift til Gudmund Hernes*. Oslo: FAFO.
- Lyche, Ingeborg (1983): *En ny kulturpolitikk får vekst*. I I. Lyche m.fl.: *Fram då frendar. Heidersskrift til Helge Sivertsen på 70-års dagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, Lars (1997): *Utdanningsreformenes paradokser*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6/97.
- Neumann, Iver B. (2003): *Regjeringsbegrepet og regjeringens historiske fremvekst*. I I. B. Neumann og O. J. Sending (red.): *Regjering i Norge. Makt- og globaliseringsutredningen*. Oslo: Pax Forlag.
- Nilssen, Fred Harald (1992): *Langsomt skal skolen bygges om. Intervju med Gudmund Hernes*. *Norsk Skoleblad*, Norsk Lærerlag 100 år.
- Nordby, Trond (red.) (1985): *Storting og regjering 1945 – 1985. Biografier*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Nordland, Eva (1987): *Helge Sivertsen – et lysende navn*. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, årg. 71, nr. 2.
- Nærby, Eva (1994): *Disse lærerne – hva bråker de for?* *Kronikk. Dagbladet*, 18.03.
- Olstad, Finn (2002): *Einar Gerhardsen og tidens tale*. *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 3.
- Opdal, Paul Martin (1998): *Danning gjennom utdanning. R. S. Peters' pedagogiske filosofi*. Dr.gradsavhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

- Opseth, Lena (1991): "Jeg vil gjøre den norske lærerstand mer rakrygget." Intervju med Gudmund Hernes. *Norsk Skoleblad*, nr 3-4.
- Ottesen, Kristian (1983): Drømmen – og det som ble virkeligheten. I I. Lycke m. fl.: *Fram då frendar. Heidersskrift til Helge Sivertsen på 70- års dagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pedersen, Willy (1995): En preseterist og hans krets. Kronikk. *Aftenposten*, 29.12.
- Popper, Karl (1962): *The Open Society and its Enemies. Volume I. The Spell of Plato*. London: Routledge [1945].
- Ravitch, Diane (2000): *Left back. A century of failed school reforms*. New York: Simon & Schuster.
- Seip, Jens Arup [1963]: Fra embetsmannsstat til ettpartistat. I J. A. Seip (red.) (1987): *To linjer i norsk historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sejersted, Francis (2000): Norsk idyll? I F. Sejersted: *Norsk idyll?* Oslo: Pax Forlag.
- Sirevåg, Tønnes (1979): *Den ni-årige skolen. I opphav og strid*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Sirevåg, Tønnes (1984): Skole- og kulturpolitisk arv. I K. Jordheim (red.): *Skolen - Årbok for norsk skolehistorie*. Notodden: NKS-forlaget.
- Sivertsen, Helge (1946): *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole*. Skriftserien Sak og samfunn, nr. 15. Bergen: John Griegs Forlag.
- Sivertsen, Helge (1947): Moderne samfunn, meir skole. *Jorda rundt*, Oktober.
- Sivertsen, Helge (1951): Ope brev til sosialøkonomien. *Kontakt*, April.
- Sivertsen, Helge (1952a): Langtidsprogram for skolen. *Arbeiderbladet*, 24.04, 25.04 og 26.04.
- Sivertsen, Helge (1952b): Utdaning – ein menneskerett. Del 1. *Skole og samfunn*, nr. 2.
- Sivertsen, Helge (1953): Utdaning – ein menneskerett. Del 2. *Skole og samfunn*, nr. 1.
- Sivertsen, Helge (1955): Sosialistisk kulturpolitikk. *Arbeideren og kulturlivet*, nr. 6.
- Sivertsen, Helge (1956a): Skolereform. *Den høgre skolen. Tidsskrift for Norsk lektorlag*, volum 55, nr. 13.
- Sivertsen, Helge (1956b): Norsk skolereform. *Ungdomsskole for alle. Forsøk og reform i skolen – nr 1*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Sivertsen, Helge (1956c): Reformarbeid. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, volum 40.
- Sivertsen, Helge (1981): Bedre forhold for fysisk fostring i Oslo-skolen. *Kroppøving*.

- Landslaget for fysisk fostring i skolen*, nr. 6.
- Sivertsen, Helge (1983): To grunnar for skiping av Forsøksrådet. I K. Jordheim (red): *Årbok for norsk skolehistorie*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Skadsem, Enevald (1983): Mannen. I I. Lycke m. fl.: *Fram då frendar. Heidersskrift til Helge Sivertsen på 70- års dagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skadsem, Enevald og Smeland, Sverre (1983): Helge Sivertsen og Kyrkje- og undervisningsdepartementet. I I. Lycke m. fl.: *Fram då frendar. Heidersskrift til Helge Sivertsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skartveit, Andreas (1994): Kjære Gudmund! Åpent brev. *Skolefokus*, nr 9.
- Skjervheim, Hans [1975]: Innledning til Jürgen Habermas' Legitimationsproblemer i senkapitalismen. I H. Skjervheim (1996): *Teknikk, politikk og utopi. Utvalde politisk-filosofiske småskrifter 1963-1999*. Oslo: Aschehoug.
- Slagstad, Rune (1994): Arbeiderpartiet som skolestat, *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr 3-4, 1994.
- Slagstad, Rune (1996): Arbeiderpartistaten – maktens bruk og misbruk, *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 1.
- Slagstad, Rune (1997): Mellom tvetydige krav og ideal, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 1-2.
- Slagstad, Rune (1998): *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Slagstad, Rune (2000a): Hernes revisited. I R. Slagstad: *Kunnskapens hus. Fra Hansteen til Hanseid*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Slagstad, Rune (2000b): Gudmund Hernes og lærernes makt. I R. Slagstad: *Kunnskapens hus. Fra Hansteen til Hanseid*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars (red.) (2003): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Stoveland, Finn (1983): "Jeg var ingen lykkelig statsråd". Intervju med Helge Sivertsen. *Skoleforum*, volum 10.
- Stoveland, Finn (1991): "Mine lærere var mine helter." Intervju med Gudmund Hernes. *Skoleforum*, nr. 1.
- Sørbø, Jan Inge (1995): "Hernes byrjar i feil ende." Theo Koritzinsky i samtale med Jan Inge Sørbø, *Syn & Segn*, nr 3.
- Teigene, Ingolf Håkon (1987): *Werna Gerhardsen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1969): *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet. En oversikt over den historiske utvikling og den aktuelle debatt*. Oslo:

Lærerstudentenes Forlag A/S.

- Telhaug, Alfred Oftedal (1990a) *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1992. En studie i norsk skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1990b): *Den nye utdanningspolitiske retorikken. Bilder av internasjonal skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1992): *Norsk og internasjonal skoleutvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1994): *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta. 4. utgave [1982].
- Telhaug, Alfred Oftedal (1995a): Idealisme og utviklingsoptimisme. Reformstrategi og ideologi hos Gudmund Hernes. I *Syn & Segn*, nr. 3.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1995b): *Skolen som motkultur. Didaktikk i sosio-historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen. 2.utgave [1987].
- Telhaug, Alfred Oftedal (1995c): Gudmund Hernes og hans syn på allmenndannelse. I J. C. Jacobsen (red): *Spor. En antologi om almendannelse*. Vejle: Kroghs Forlag A/S.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1997): *Utdanningsreformene*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1999a): Norsk skolehistorisk forskning – fire generasjoner. I A. O. Telhaug og P. Aasen (red.): *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1999b): Individualisering mot fellesskap. I A. O. Telhaug og P. Aasen (red.): *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2003): Haarder og Hernes som skolereformatorer. I R. Slagstad, O. Korsgaard og L. Løvlie (red.): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2004): Tønnes Sirevåg – kunnskapsskolens mann som forsøksleder. I: H. Thuen og S. Vaage (red): *Pedagogiske profiler*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal og Haugaløkken, Ove Kristian (1984): *Forsøksrådet – fornyer i norsk skole*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket/Gyldendal Norsk Forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal og Voleckmar, Nina (1999): Norwegian Educational Policy Rhetoric 1945-2000: educational philosophy in the political party platforms.

- Scandinavian Journal of Educational Research*, Volum 43, Nr 3, 1999.
- Telhaug, Alfred Oftedal og Mediås, Odd Asbjørn (2003): *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red.) (2004): *Pedagogiske profiler*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Trippestad, Tom Are (1998): Idealisme, utopisme og retorikk i 1990-årenes utdanningsreformer. I K. Jordheim (red.): *Årbok for norsk utdanningshistorie. 1990-årenes utdanningsreformer*. Notodden: Stiftelsen Skolen – Årbok for norsk utdanningshistorie.
- Trippestad, Tom Are (1999): Som man reder, ligger man. Gudmund Hernes som maktutreder og maktutøver. I S. Meyer og T. Sirnes (red): *Normalitet og identitetsmakt i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Trippestad, Tom Are (2003): Mistillitens sosiologi. I R. Slagstad, O. Korsgaard og L. Løvlie (red.): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Tveite, Tonje (1999): Slipp denne kvinnen frem! *Dagbladet*, 31.03.
- Vaksvik, Torleif (1994): *Gjennom skolevinduet. Skoleledere i intervju med Torleif Vaksvik*. Kristiansand: Edgar Høgføldt AS.
- Volckmar, Nina (2000): En desisjonistisk tilnærming til L 97. En kommentar til Sylvi Stenersen Hovdenaks dr.gradsavhandling. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 4-5, 2000.
- Weiler, Hans N. (1988): The Politics of Reform and Nonreform in French Education. *Comparative Education Review*, årgang 32, nr 2.
- Østerberg, Dag (1983): *Emile Durkheims samfunnslære*. Oslo: Pax Forlag. 2. utgave.
- Østerberg, Dag (2001) *Det moderne. Et essay om Vestens kultur 1740-2000*. Oslo: Gyldendal [1999].
- Østerberg, Dag (2001): Sosialdemokrati – et nytt venstre – ny liberalisme. Norsk idéhistorie 1945 til 2000. I J-E.E. Hansen (red): *Norsk tro og tanke. Bind 3. 1940-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østvold, Hans (1996): *Skolemann og skolepolitiker*. Nr. 1 i monografiserie. Notodden: Skolen – Årbok for norsk utdanningshistorie.
- Øzerk, Kamil Z. (1999): *Opplæringsteori og læreplanforståelse – en lærebok i pedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Aasen, Ivar (1926): Om dannelsen og norskheten. I I. Aasen: *Skrifter II. Maalsoga og Maalsak*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2. utgave.

PERSONREGISTER

PERSONREGISTER

Jeg har utelatt Helge Sivertsen og Gudmund Hernes fra personregisteret, da deres navn forekommer nesten på hver side i denne avhandlingen.

A

Almaas, Per 46

Alnæs, Karsten 187

Alstadheim, Håvard 125

Andersen, Helene 72

Andresen, Anton 70

Aubert, Vilhelm 113

Aukrust, Odd 82

B

Basedow, Johann B. 23

Berg, Paal 35,

Bergersen, Birger 33, 47, 49, 51,
93- 95, 101-102, 104

Bjørnsson, Bjørnstjerne 92

Blalock, Hubert 120-121

Bok, Derek 113

Borgen, Johan 69

Borten, Per 61, 190

Bratlie, Helge 70

Bratteli, Trygve 99, 190

Broady, Donald 23

Brochmann, Grete 173-175

Brodersen, Arvid 35

Brox, Ottar 194

Brundtland, Gro Harlem 114, 117,
134, 146, 205

Bruun, Christopher 42, 85

Bull, Edvard 37,

Bull, Trygve 44, 49, 51, 53-55, 70,
96, 102, 104, 227

C

Castberg, Frede 35

Christie, Hartvig C. 50

Christoffersen, H. O. 35

Clemet, Kristin 216

Colbjørnsen, Ole 37

Colbjørnsen, Tom 128

Coleman, James S. 120-124, 126,
160-161, 197-198

D

Dale, Erling Lars 9

Dean, Mitchell 220

Devik, Olav 69

Dokka, Hans Jørgen 8

Durkheim, Emile 17, 20-22, 121, 197,
209-213, 228-229

E

Egeland, Kjølsv 91-92

Eide, Kjell 81-82

Eide, Martin 192-194

Elster, Torolf 70

Eng, Helga 105

F

Fichte, 42

- Five, Håkon 34
 Five, Merle 34
 Folkestad, Anders 144, 202
 Follestad, Ivar 35
 Fostervoll, Kaare 33, 44, 47, 93, 95
 Foucault, Michel 3, 17-18, 22-23,
 216-217, 220-221
 Furre, Berge 118
 Frish, Ragnar 35
- G**
- Gerhardsen, Einar 35, 39, 45, 92-95,
 97-99, 108, 117, 190
 Gerhardsen, Werna 44, 46, 94, 97-98,
 100
 Gjelsvik, Agvald 64
 Gjermundsen, Arthur 44, 91-92, 97,
 107
 Gjøsteen, Johan 43
 Gjøsteen, Ole G. 43
 Grundtvig, Nicolai F. S. 24, 42, 91
 Gullestad, Marianne 172-175
 Gudem, Bjørg 189
 Gustavsson, Bernt 25-26
 Gaarder, Jostein 189
- H**
- Habermas, Jürgen 15, 17-22, 209
 Haddeland, Marta 34
 Hagemann, Gro 106
 Hagtvedt, Bernt 113
 Hallesby, Ole 59
 Harbo, Torstein 8, 25
 Harlem, Gudmund 46
 Hauge, Jens Chr. 35, 92-93, 96
 Haugsand, Albert 43
 Hegel, Georg. W. F. 23
 Heli, Karsten 46
 Hellesnes, Jon 25
 Herder, Johann G. Von 23, 42
 Hermansen, Tormod 116
 Hernes, Asbjørn 115
 Hindess, Barry 217-218
 Hirsch, E. Donald 169, 189
 Hjelmtveit, Nils 33, 45, 47
 Hoel, Sigurd 69
 Holt, Kåre 70
 Hovdenak, Sylvi Stenersen 9, 16, 178
 Humbolt, Wilhelm von 23
 Høigård, Einar 8
 Høverstad, Torstein 40
 Hågensen, Yngve 178
 Haavelmo, Trygve 82
- I**
- Imsen, Gunn 189
- J**
- Jahn, Gunnar 35
 Jahr, Hanna Marit 189
 Jarning, Harald 24
 Jensen, Magnus 35
 Jørstad, Guri 172
- K**
- Kaldal, Ingar 7
 Kant, Immanuel 23
 Karlsen, Gustav 166, 195, 216

Keynes, John M. 37
Kjeldstad, Olav 115
Kjeldstadli, Knut 6-7, 16
Klafki, Wolfgang 23
Kleppe, Per 116
Knudsen, Knud 116, 123-124, 129,
139, 145, 160-161
Knutsen, Paul 11-12, 14
Koht, Halvdan 37-38, 40-41, 73, 169
Koritzinsky, Theo 136, 138, 141, 143,
148-149, 153, 178, 189-190
Korsgaard, Ove 27, 41
Krüger, Thorolf 217-219, 220-221

L

Lange, Halvar M. 40-42
Larsen, Terje Rød 121, 177, 185
Lazardsfeld, Paul L. 121
Lending, Mari 194
Lie, Haakon 98
Lindstrøm, Tom 190
Lippmann, Walter 227
Lyche, Ingeborg 71
Lønning, Inge 113, 193
Lønning, Per 101-102
Løvlie, Lars 9, 27

M

Marx, Karl 120-121, 167, 197
Merton, Robert K. 121
Moen, Lars 33, 46-47, 93-95
Myhre, Reidar 25, 55

N

Neumann, Iver B. 22, 217
Nilsen, Håvard 194
Nilsen, Sven 188
Nissen, Hartvig 24
Norderval, Monrad 108
Nordland, Eva 55, 62, 91-92, 96, 108
Nygaardsvold, Johan 37-39

O

Olsen, Johan P. 125
Olstad, Finn 29
Ottosen, Kristian 66-67
Ousland, Gunnar 35

P

Parson, Talcot 228-229
Pedersen, Willy 190-191
Peters, Richard 25
Piene, Kay 44
Pontoppidan, Erik 225
Popper, Karl 18, 223-224, 226

Q

Quisling, Vidkun 35

R

Ribsskog, Bernhof 44, 138, 191
Ricoeur, Paul 14
Rokkan, Stein 115, 203, 228
Rolfsen, Nordahl 169-170
Rudeng, Erik 187-188
Ruge, Herman 8, 44

S

Sandal, Reidar 189
Sandven, Johs. 52, 104-105
Schleiermacher, Friedrich E. D. 23
Schnack, Karsten 189
Schultz, Theodor 82, 214
Seim, Hjalmar 55, 107
Seip, Jens Arup 3, 14
Sejersted, Francis 125, 186, 228
Selte, Rebekka 70
Sethne, Anna 44
Sirevåg, Tønnes 48, 91, 95, 107-108
Sivertsen, Merle 34, 99
Sivertsen, Nils 34, 43
Skadsem, Enevald 91, 96
Skadsem, Sverre 91, 96
Skaflestad, Ellen Marie 189
Skartveit, Andreas 201
Skirbekk, Gunnar 113
Skjervheim, Hans 15-16
Skaanland, Hermod 81
Slagstad, Rune 3-4, 9, 24-27, 36-38,
46-47, 99, 101, 104, 106, 117,
159, 168, 170, 172, 176,
179-180, 196-197, 199-203,
222, 229
Stang, Edvard 48
Steen, Reiulf 64, 106, 116
Steen, Sverre 69
Steensnæs, Einar 135, 153
Stenstadvold, Halvor 187
Stinchcombe, Arthur 120-121
Stoveland, Finn 99

Sundet, Olav 44, 46
Sundt, Eilert 24
Syse, Jan P. 117
Søgnen, Astrid 189
Sørensen, Aage B. 121
Sørheim, Kristen Ørbech 55

T

Taylor, Frederick W. 37
Telhaug, Alfred Oftedal 7-9, 107,
137-138, 147, 157, 159, 171,
178, 188, 222-224
Thorud, Bjarne 70
Thrane, Marcus 75
Trippestad, Tom Are 9-10, 172,
179-180, 191, 217-225,
227-228
Tronesvold, Brynhild 115
Tveite, Tonje 194

V

Varmann, Kolbjørn 70
Vig, Ole 24, 179
Vinje, Åsmund O. 24
Vogt, Hans 73

W

Weber, Max 120, 181, 197
Weiler, Hans 171
Willoch, Kåre 117
Wright, Erik Olin 128
Wøien, Per 202

Ø

Øisang, Torleif 44, 71, 84, 93, 98,

107-108

Østerberg, Dag 36, 194, 211

Østerud, Erling 46

Østvold, Hans 8, 107

Øyen, Ørjan 128

Øzerk, Kamil Z. 148

Å

Aabrek, Kjell 70

Aamo, Reidar 70

Aasen, Ivar 24

Aasland, Tertit 70

