



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Runar Petershagen

MASTEROPPGAVE

I hvor stor grad er skolen til for læring?

*En historisk analyse av motivene bak den norske grunnskolens utvikling
frem til i dag*

To What Extent Is School for Learning?

*A Historic Analysis of the Motives Behind the Norwegian Primary and Lower
Secondary School's Development Until Today*

Master i tilpasset opplæring

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

FORORD

Ah ... endelig ferdig!

En stor takk til min veileder Thomas Nordahl, som har vært akkurat det jeg har trengt når jeg har trengt det! Jeg vil også takke studieadministrasjonen, og da særlig Hilde Brustad, ved Høgskolen i Hedmark, avd. Hamar, som har gitt meg den tiden jeg har trengt for å bli ferdig.

Ellers vil jeg si tusen takk til Maria Natalie Skjeset for hjelp med korrekturlesing, motivasjon og at hun har holdt ut med de søvnløse nettene og en leilighet dekket med bøker.

Thank you, Paramananda ... I finished school.

Hamar, 14. februar 2016

Runar Petershagen

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	2
INNHALDSFORTEGNELSE	3
1. INNLEDNING	5
1.1 Problemstilling og formål	6
1.2 Begrepsavklaring: Læring	6
1.3 Oppbygning og innhold	7
2. DESIGN OG METODE	8
2.1 Design	8
2.2 Vitenskapsteoretisk forankring	9
2.3 Kvalitativ metode	9
2.4 Hermeneutisk tilnærming	9
2.5 Pedagogisk-historisk forskningsmetode	10
2.6 Kilder	12
2.7 Reliabilitet, validitet og generalisering	14
2.8 Forklaringsmodell: Intensjonal forklaring	15
2.9 Analyseprosessen	15
2.10 Min for forståelse	16
2.11 Etske betraktninger	17
2.12 Sterke og svake sider ved oppgaven	17
3. DET TEORETISKE OG EMPIRISKE KUNNSKAPSGRUNNLAGET	19
3.1 UTVIKLINGEN FRA RUNDT 1152 FREM TIL OPPLYSNINGSTIDEN	19
3.1.1 Kloster- og katedralskolene	19
3.1.2 Reformasjonen av 1536	19
3.1.3 Latinskolen	20
3.1.4 Håndverksskolen	22
3.1.5 Comenius – Didactica Magna	23
3.1.6 Allmueskolen og pietismen	24
3.1.7 Erik Ludvigsen Pontoppidan <i>den yngre</i>	25
3.2 OPPLYSNINGSTIDEN (1688-1789)	26
3.2.1 Jean-Jacques Rousseau	27
3.2.2 Johann Bernhard Basedow og Filantropinet i Dessau	30
3.2.3 Borgerskolen	31
3.3 PERIODEN 1814-1939	32
3.3.1 Landsallmueskoleloven av 1860 – Ole Vig og Hartvig Nissen	33
3.3.2 Folkeskolene av 1889	36
3.3.3 Striden om kristendomsfaget på slutten av 1800-tallet og starten av 1900-tallet	39
3.3.4 Reformpedagogikken	40
3.3.5 Folkeskolelovene fra 1936	41

3.3.6	Normalplanene av 1939	43
3.4	PERIODEN 1939 TIL 1990-TALLET	44
3.4.1	Private skoler	48
3.4.2	9-årig skolegang, Folkeskoleloven (1959) og Grunnskoleloven (1969)	49
3.4.3	Mønsterplanen av 1974 (M74)	54
3.4.4	Mønsterplanen av 1987 (M87)	56
3.5	FRA 1990-TALLET OG FREM TIL I DAG	61
3.5.1	Hernesperioden (1988-2000), L93, R94 og L97	62
3.5.2	Grunnskole reformen i 1997	67
3.5.3	Formålsparagrafen i 1998	71
3.5.4	Kunnskapsløftet i 2006	71
3.5.5	Dagens situasjon (2016)	76
4.	ANALYSE OG DRØFTING	78
4.1	Kristendom	78
4.1.1	Analyse	78
4.1.2	Drøfting	80
4.2	Enhet	81
4.2.1	Analyse	81
4.2.2	Drøfting	87
4.3	Økonomi	91
4.3.1	Analyse	91
4.3.2	Drøfting	94
4.4	Politikk	96
4.4.1	Analyse	96
4.4.2	Drøfting	98
4.5	Oppbevaring	100
4.5.1	Analyse	100
4.5.2	Drøfting	101
5.	OPPSUMMERING	103
6.	LITTERATURLISTE	106
7.	SAMMENDRAG (NORSK)	112
8.	SUMMARY (ENGLISH)	113

Antall ord: 40176

1. INNLEDNING

Jeg har i løpet av min egen utdanning opplevd mange situasjoner som har fått meg til å gruble over hva formålet med skolen egentlig er. Jeg husker blant annet på barneskolen hvor vi jobbet med et tema som gjorde meg (for en gangs skyld) motivert, men i det jeg følte motivasjonen stige så fikk vi beskjed om at vi nå skulle gå videre i pensum. Min indre reaksjon på dette var en følelse av fortvilelse, meningsløshet og en forståelse av at skolen egentlig ikke brydde seg om annet enn pensum. Det samme ble bekreftet da jeg senere spurte en lærer om hvorfor vi måtte ha nynorsk, og han svarte (tydelig like oppgitt som meg) at det var fordi det var pensum. Jeg hadde mange slike opplevelser på barneskolen og ungdomsskolen, men også på videregående følte jeg det rigide systemet som alltid lå i bakgrunnen og jaget lærerne til å gjøre sine egne og sine elevers liv til en, tilsynelatende, evigvarende systematisert meningsløshet.

Disse opplevelsene førte meg etter hvert inn på pedagogikkstudiet ved Høgskolen i Lillehammer. Dette var en fin tid for meg og jeg likte studiet, men også her, blant pedagogikkprofessorer, så opplevde jeg hvordan skolesystemet manglet kontakt med "virkeligheten". Ved to anledninger opplevde jeg to forskjellige professorer forelese om hvor lite man lærte av vanlig tavleundervisning og PowerPoint. Den ene hadde en transparent på overheaden med masse knøttliten tekst, og den andre brukte en PowerPoint.

I min søken etter å definere problemstillingen til denne oppgaven fant jeg etter hvert frem til essensen av det jeg har lurt på lenge: *I hvilken grad er skolen til for læring?* For meg handler dette spørsmålet om et helhetlig syn på skolesystemet og de bakenforliggende motivene. Som grunnskoleelev var jeg alltid av den oppfatningen at skolen var et sted hvor man lærte kunnskaper og ferdigheter, og det var bare utførelsen/undervisningen som ikke alltid levde opp til forventningene. Men etter hvert forstod jeg at systemet ikke var der for min del, det var der for sin egen del, og det var opp til meg å tilpasse meg til opplæringen/systemet hvis jeg hadde et ønske om å få papirene som krevdes for å ta del i samfunnet.

Jeg fullfører nå min master i tilpasset opplæring, og jeg ønsker med den å belyse skolens egentlige formål, både for min egen del, men også for de som *sitter i* og de som *underviser i* klasserommet og lurer på det samme som meg: *I hvilken grad er skolen til for læring?*

1.1 Problemstilling og formål

Min problemstilling er som følger: *I hvilken grad er skolen til for læring? En historisk analyse av motivene bak den norske grunnskolens utvikling frem til i dag.*

At skolen er *et sted for læring* er en alminnelig oppfatning, og hvis man spør om det foregår *læring* i skolen, så blir svaret et selvfølgelig *ja*. Det skal godt gjøres å påstå noe annet, siden elevene beviselig lærer seg både lesing, skriving og regning, i tillegg til mye annen kunnskap. Mitt spørsmål handler derfor ikke om dette, og det er heller ikke et spørsmål om lærerne har som mål å formidle kunnskap til elevene, noe jeg har stor tro på at de har. Men for meg blir en slik definisjon av skolen svært mangelfull siden skolen også er et sted hvor blant annet religion, økonomi og samfunnspolitikk spiller aktive roller, både som bakenforliggende motiver og som uttalte formål.

Jeg har derfor med denne oppgaven et formål om å belyse læringens posisjon innenfor skolen ved å se på de *andre* motivene og formålene som er og har vært med på å forme skolen frem til i dag. Den historiske tilnærmingen er for å få med konteksten og årsakene til de forskjellige motivene og formålene, og på en slik måte analysere og drøfte dem slik at læringens posisjon kommer tydeligere frem, og med det som utgangspunkt, vurdere i hvilken grad definisjonen på skolen som et sted for læring er begrunnet i virkeligheten.

1.2 Begrepsavklaring: Læring

Men hva er så læring? Det finnes mange forskjellige definisjoner på dette, men de har også tydelige likheter. Her har jeg plukket ut tre eksempler:

- Harbo og Myhre (1963, s. 106) definerer læring som "*... alle forandringer i menneskets personlighetsliv som ikke direkte eller indirekte kan føres tilbake til visse arvelig bestemte faktorer*".
- Evenshaug og Hallen (1974, s. 467) definerer læring som "[e]n indre prosess som innebærer relativt varig forandring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring".
- Hilgard og Atkinson (sitert i Imsen, 2005, s. 168) definerer læring som "... en relativt permanent atferdsforandring som oppstår på grunnlag av erfaring".

Definisjonene beskriver i grunn læring som erfaringsbasert atferdsforandring, men i skolesammenheng handler læringen også om å formidle *holdninger*, *kunnskaper* og *ferdigheter* (Imsen, 2005, s. 163). Det er denne delen av læringen som jeg legger til grunn for min problemstilling, det vil si: skjer forandringene i skolen som et grep for å *forbedre læringen* (formidlingen av holdninger, kunnskaper og ferdigheter), eller er det *andre motiver* som ligger til grunn? I tillegg er målet å belyse hva disse andre motivene er/har vært, og drøfte deres relasjon til læring.

1.3 Oppbygning og innhold

Denne oppgaven består av følgende kapitler:

- Kapittel 1 er en presentasjon av min bakgrunn, oppgavens problemstilling og formål, begrepsavklaring og oppgavens oppbygning.
- Kapittel 2 tar for seg oppgavens design, vitenskapsteoretiske forankring og metodiske grunnlag.
- Kapittel 3 omhandler det teoretiske og empiriske grunnlaget.
- Kapittel 4 tar for seg analysen og drøftingen.
- Kapittel 5 er en oppsummering av funn og drøfting.

2. DESIGN OG METODE

I følgende kapittel vil jeg først skissere oppgavens design for så å gjøre rede for den vitenskapsteoretiske forankringen med vekt på kvalitativ metode og hermeneutisk tilnærming. Deretter vil jeg begrunne valg av oppgavens metode med fokus på pedagogisk-historisk forskning. Videre vil jeg gå igjennom kilder, reliabilitet, validitet og generalisering, analyseprosess, min forforståelse, etiske betraktninger og til slutt se på sterke og svake siden ved oppgaven.

2.1 Design

Med ordet *design* siktes det her til den overordnede, logiske strukturen på oppgaven. Her beskrives rammene for forskningen og hvordan den utføres. Forskningsdesignet skal være tilpasset problemstillingen, hva man ser som hovedfokus, og de svar man søker (Skogen, 2006, s. 17), så jeg vil her begrunne valg av design og nettopp hvorfor det er viktig med tanke på problemstillingen min.

Ut i fra oppgavens formål, som har vært å finne ut av i hvilken grad skolen er og har vært til for læring ved å se på motivene bak utviklingen i de ulike periodene, har det vært hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Det teoretiske og empiriske grunnlaget til denne oppgaven er hentet fra tidligere forskning av pedagogiske aktører og historiske kilder, hvilket gjør dette til en pedagogisk-historisk oppgave, der det teoretiske og empiriske grunnlaget er strukturert som en historisk-kronologisk gjennomgang av den norske grunnskolens historie. Det er også benyttet en hermeneutisk tilnærming til kildematerialet.

For å analysere skolens utvikling over tid har jeg benyttet meg av en diakron sammenligning med vekt på fem hovedområder: *kristendom, enhet, økonomi, politikk* og *oppbevaring*, alle sett i lys av læring. Det lange tidsspennet i skolens historie har vært viktig for å få frem motivene (eller intensjonene) bak disse fem områdene, og i hvilken grad motivene har forandret seg over tid. Er motivet læring? Man må tilbake i tid for å forstå og dermed kunne forklare hvorfor disse områdene ble og er relevante i skoleutviklingen og på så måte se om det var og er læring som har ligget til grunn.

2.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Det er vanlig å skille mellom tre typer vitenskapsområder: natur-, menneske- og samfunnsvitenskap. Naturvitenskapen har alltid prøvd å basere seg på objektive, etterprøvbare og observerbare (empiriske) data, og innenfor denne retningen er det derfor hovedsakelig kvantitative data som gjelder. Når det kommer til menneske- og samfunnsvitenskapen så overlapper disse ofte hverandre, og det brukes i større grad kvalitative metoder. De har begge vært i naturvitenskapens søkelys opp gjennom tiden, men man har i stor grad innsett begrensningene som ligger i en ren naturvitenskapelig tilnærming til det som faller under begrepet humaniora. Selv om positivismen gjorde sitt for å forklare det menneskelige på en naturvitenskapelig måte, har man etter hvert gått mer over til en hermeneutisk tilnærming til slike tema (Fuglseth, 2006, s. 257).

2.3 Kvalitativ metode

I denne oppgaven har jeg ønsket å finne ut av i hvilken grad skolen er og har vært til for læring. Jeg har også ønsket å tydeliggjøre samfunnets foranderlige og omfattende krav til skolen opp gjennom historien. For å få en dypere forståelse av problemstillingen har jeg derfor valgt å benytte meg av forskning av kvalitativ art der jeg bruker en hermeneutisk tilnæringsmåte slik den pedagogisk-historiske forskningsmetoden legger opp til (Skogen, 2006, s. 18).

Innenfor kvalitativ metode prioriteres en "nærhet" og fleksibilitet i datainnsamlingen som kan gi forskeren en dypere kunnskap og tilgang til informasjon som kanskje ikke ville kommet frem like tydelig ved en kvantitativ undersøkelse. Forskerens subjektivitet tillegges også en større positiv betydning da skillet mellom innsamlingsprosess og analyseprosess er mindre tydelig (Kleven, 2014, s. 18-19). Forskningsaktiviteten har nærmest gått i en sirkel der jeg underveis i skriveprosessen hele tiden har vekslet mellom kildegransking, analyse, drøfting og konklusjon (Fuglseth, 2006, s. 70).

2.4 Hermeneutisk tilnærming

"Pedagogisk-historisk forskning er en skapende forståelsesprosess som vanskelig kan regelbestemmes" (Kvam, 2008, s. 214), der man ofte benytter hermeneutiske tilnæringsmåter i søken etter kunnskap i historiske kilder grunnet manglende mulighet til å

produsere nye data. Innenfor hermeneutikken handler det ikke om å finne de absolutte og objektivt observerbare fakta slik som i naturvitenskapen og positivismen. Her er det forståelse, mening og refleksjon som gjelder. I utgangspunktet handlet hermeneutikken om bibeltolkning, men ble senere også brukt som generell teksttolkning. Utover 1900-tallet ble hermeneutikken, som en reaksjon på positivismen, også overført til tolkning av samfunnsrelaterte fenomen og humaniora (Fuglseth, 2006, s. 257-263; Kvam, 2008, s. 214).

Begrepet *hermeneutikk* kan knyttes til det greske ordet *hermeneus*, som betyr tolk eller fortolker. Hermeneutikk er en tolkningsprosess der man blant annet leser de ulike bestanddelene av en tekst ut ifra tekstens historiske, sosiale, politiske, psykologiske eller geografiske forhold. Tekstfortolkningen baserer seg på en vekselvirkning mellom *del* og *helhet*, der vi forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, og helheten på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene. Dette prinsippet kalles for den *hermeneutiske sirkel*. Noen bruker også begrepet *hermeneutisk spiral*, siden man gjerne får bedre forståelse av det man leser for hver gang man er gjennom sirkelen eller har gjort en "omdreining" i spiralen (Fuglseth, 2006, s. 264-265; Hjordemaal, 2014, s. 190-191; Kvam, 2008, s. 214).

I hermeneutisk arbeid er det altså viktig å tolke fenomener ut ifra sammenhengene hvor de observeres. Tolkningen er betinget av konteksten tolkningen blir foretatt under, og det er derfor viktig at man tar i betraktning forskerens forforståelse, miljøet rundt og andre faktorer som spiller inn på tolkningen. Siden hermeneutikken alltid vil være en tolkning, er det umulig å komme med bastante konklusjoner. Man vil til enhver tid være prisgitt tolkerens forståelse av fenomenet, og sin egen forståelse av den opprinnelige tolkningen. En slik forståelse vil i mitt forskningsprosjekt innebære en fortolkning og analyse av foreliggende tekster om skolens utvikling, samt se på historiske dokumenter i form av skolereformer og skolelover, og disse kildene må også ses på i lys av samtidens ulike samfunnsmessige forhold.

2.5 Pedagogisk-historisk forskningsmetode

Forskningsmetoden jeg har valgt for å innhente informasjon som kan belyse, bekrefte eller avkrefte sider ved problemstillingen min har vært å se på tidligere forskning og historiske kilder innenfor problemområdet. Denne metoden kan ses på som en form for *historisk forskning* (Fuglseth, 2006, s. 66).

Ordet *historie* stammer fra gresk og betyr i hovedsak *undersøkelse* (Fuglseth, 2006, s. 69). Historisk forskning omtales av Gall, Gall og Borg som en prosess der du "systematisk søker etter data som kan svare på spørsmål om fenomen frå fortida *for betre å skjøne dagens* institusjonar, praksisar, trendar og andre forhold" (sitert i Fuglseth, 2006, s. 67). Denne metoden består også ofte i å gjøre tankeeksperimenter, og man må forestille seg hva som har skjedd. Et slikt type eksperiment bør følge en viss logikk der man systematisk sammenligner det som er likt og det som er ulikt. I pedagogikken er historisk forskning en hjelpedisiplin, og blir gjerne omtalt som *pedagogisk-historisk forskning* (Kjeldstadli, 1999, s. 264-265; Tveit, 2014, s. 139).

Ifølge Myhre (2005, s. 14-15) er det ingen klare regler for hvordan man bør skrive en pedagogisk historie, men han peker på fem prinsipper man bør følge: 1) Rette oppmerksomheten mot bestemte grunnleggende begreper, 2) Fremheve det kvalitativt nye i de ulike epokene og samtidig vise til sammenhengen med den forrige, 3) Fremheve personer som er representative for nye strømninger, 4) Vise til hvordan retninger har sine forutsetninger i den mer generelle samfunnsutviklingen i forholdet mellom pedagogiske retninger og enkelte pedagoger og 5) Følge en epokehistorisk fremstillingsmåte.

I min oppgave vil et sentralt begrep være *motiv*, da jeg som nevnt i problemstillingen ønsker å se på motivene bak den norske grunnskolens utvikling. Det vil derfor være avgjørende å analysere skolens historie ut fra ulike motiver som ligger til grunn for skolens utvikling i ulike tidsperioder.

På samme måte som Myhre har Tveit (2014, s. 139-140) listet opp fire normative krav til pedagogisk-historisk forskning, og de er at den skal: "hente sine kilder fra *fortida*, være fokusert på *nåtida*, være diakron, dvs. rettet mot *utvikling over tid* [og] tilfredsstillende vanlige krav til *historisk forskningsmetode*".

Som man ser er tidsaspektet noe av fundamentet for historisk forskning, og i tillegg må den også være diakron, som vil si at den omhandler en utvikling over tid. Det er dette som gir den historiske tilnærmingen særegenhet og legitimitet. Det er kun gjennom studier over et tidsrom at man kan kartlegge utvikling (Tveit, 2014, s. 146-148).

Når man skal kartlegge utvikling over tid er det derfor naturlig å benytte en epokehistorisk fremstillingsmåte (Myhre, 2005, s. 15). Et genetisk syn på historie er at epoker bygger på hverandre, og at nye epoker som regel kan forklares ut fra den forrige. For at pedagogisk

historie skal kunne bidra til økt pedagogisk forståelse, må temavalget være *aktualistisk*, altså relatert til nåtiden og "... gi perspektiver på pedagogiske problemstillinger *i dag*" (Tveit, 2014, s. 149).

Epokeinndeling er omstridt, men er til hjelp for å se hovedtrekkene i historien. Epokene i norsk skolehistorie er preget av skolelovene, og særlig lovene sett på som ideologiske dokumenter. Lovverket for allmueskolen, folkeskolen og grunnskolen har ofte dannet grunnlaget for epokeinndelingen (Tveit, 2004). Jeg har valgt en epokeinndeling som i stor grad følger denne praksisen, men jeg har også gjort inndelingen ut fra hva jeg har funnet hensiktsmessig med tanke på problemstillingen. Dette innebærer at inndelingen delvis baserer seg på skolelover/reformer og delvis på samfunnsmessige/kulturelle skiller.

Når man ser på tidligere nevnte prinsipper og normative krav til pedagogisk historie, ser man også at *sammenligning* er en essensiell del av historisk forskning, og i en diakron studie som denne vil sammenligningen være at jeg ser på utviklingen fra én epoke til en annen (Tveit, 2014, s. 147). Det teoretiske og empiriske kunnskapsgrunnlaget i denne oppgaven er derfor delt inn i epoker i en historisk-kronologisk presentasjon der jeg ser på skolens utvikling fra de første kloster- og katedralskolene og frem til i dag. Disse epokene vil danne grunnlaget for en historisk analyse som bygger på en diakron sammenligning av de sentrale motivene i skolens utvikling og *læringens* rolle i de forskjellige epokene. Dette danner igjen utgangspunktet for drøftingen av læringens rolle i skolesystemets utvikling og dagens situasjon.

2.6 Kilder

Kildene som er brukt i denne oppgaven er produsert av andre, og er å regne som historiske da de ble nedskrevet på et tidspunkt som kom før nåtiden. Man kan se det meste som historiske kilder, selv denne oppgaven vil være en slik for den som leser den (Kleven, 2014, s. 12; Tveit, 2014, s. 151). Historiske kilder er i denne sammenheng informasjon eller forskningsmateriale fra fortiden som kan belyse problemstillingen min. De er statiske uttrykk som ikke kan endres, og som ble produsert i fortiden utenfor min kontroll (Fuglseth, 2006, s. 78-79). Det har vært viktig å ha nok tilstrekkelig empirisk kildemateriale som kan belyse problemstillingen for at problemstillingen kan sies å være avgjørbar (Tveit, 2014, s. 151-152).

Når man skal vurdere historiske kilder er det blant annet viktig å vurdere kildens indre konsistens. Språk i kilden går utover troverdigheten. Man bør også sammenligne kilden med

andre kilder, da troverdigheten styrkes hvis flere uavhengige kilder stemmer overens, på samme måte som den svekkes hvis de ikke gjør det. Det kan også lønne seg å se kilden i en større sammenheng, da tilliten vil svekkes hvis den avviker fra sunn fornuft, øvrig kunnskap og etablerte teorier om emnet (Kjeldstadli, 1999, s. 180-181).

Det er her *kildekritikk* og *kildetolkning* kommer inn. Kildekritikk handler om å finne gode, pålitelige kilder, mens kildetolkning, som nevnt under hermeneutikk-kapittelet, handler om å forstå sammenhengen og konteksten kilden ble til i (Fuglseth, 2006, s. 80-82). En kildes troverdighet vurderes ut fra det man kaller for *ytre* og *indre kildekritikk*, der ytre kildekritikk dreier seg om refleksjon over forholdene rundt kildene, opphavspersoner, tidsaspektet og lignende, mens i indre kildekritikk handler det om selve innholdet og det vi faktisk kan finne ut ved gransking av kilden (Fuglseth, 2006, s. 82; Tveit, 2014, s. 163-167).

I kildekritikken skiller man også mellom *primær-* og *sekundærkilder*, der primærkildene er det nærmeste man kommer saken man skal undersøke ved hjelp av tilgjengelig kildemateriale, mens sekundærkilder tolker de primære kildene (Fuglseth, 2006, s. 83-84; Tveit, 2014, s. 153). Kildene bør brukes på en fornuftig måte. Primærkilder brukes særlig på sentrale spørsmål i forskningsprosjektet, mens det i flere tilfeller er dekkende å benytte sekundærkilder, da disse også gjerne er lettere å få tak i (Tveit, 2014, s. 165-166). For min studie har det vært naturlig å se på såkalte "ferdige kilder" i form av offentlige dokumenter som lover og planer (primærkilder), samt tidligere forskning på utviklingen av den norske grunnskolen (sekundærkilder) (Fuglseth, 2012, s. 79).

I kildevurderingen har jeg derfor gått aktivt inn for å se på påliteligheten i kildene, blant annet ved å vurdere om kildene er konsekvente. Jeg har sammenlignet flere uavhengige kilder for å se om de stemmer overens med hverandre, og jeg har vurdert innholdet i kildene ut ifra sunn fornuft og sett de i forhold til etablert kunnskap om emnet. Videre har jeg benyttet ytre kildekritikk der jeg har vurdert kildenes opphavspersoner og deres kvalifikasjoner, når kildene ble produsert og hvilke kilder disse igjen har benyttet seg av. Når det gjelder indre kildekritikk har jeg vurdert om innholdet er logisk konsistent. For øvrig har jeg forsøkt å vise sunn skepsis når jeg har gjort mitt kildeutvalg (Fuglseth, 2006, s. 82-83; Tveit, 2014, s. 163-167).

2.7 Reliabilitet, validitet og generalisering

Både positivismen og hermeneutikken har på forskjellige måter forsøkt å nærme seg "objektive sannheter" innenfor humaniora, men det er i dag anerkjent at man ikke kommer unna tolkning og det subjektive aspektet av mennesket, derfor er løsningen å være mest mulig åpen og tydelig om utførelsen av arbeidsprosessen og i tolkningen slik at den er etterprøvable av andre (Fuglseth, 2006, s. 256-270; Tveit, 2014, s. 168).

I en kvalitativ kontekst hvor man ikke opererer med konkrete tall eller lignende kvantitative data, så er det desto viktigere å vise fremgangsmåten i sin forskning. Siden resultatene og konklusjonene man kommer frem til ofte er resultatet av en tolkning og fortolkning fra forskerens side, vil det være nødvendig å presisere omstendighetene rundt prosessen og hvilke faktorer man legger til grunn for tolkningen (Kvale, 1997, s. 137).

Reliabilitet er et kriterium innenfor forskning som handler om pålitelighet (Kleven, 2014, s. 89). Her gjelder det å ha flere uavhengige primærkilder å benytte seg av for å øke reliabiliteten, noe som igjen kan gi en sikrere konklusjon (Tveit, 2014, s. 165). *Validitet*, eller gyldighet, er et spørsmål om forskningens relevans. Det gjelder å gjøre kildeutvalget så representativt som mulig for det man skal beskrive med utgangspunkt i teori og problemstilling (Kleven, 2014, s. 23; Tveit, 2014, s. 168). Validiteten vil ligge i utvalget av kilder som jeg bruker som grunnlag for mine konklusjoner. Hvis utvalget ikke reflekterer reell kunnskap på de områdene de er ment å belyse så vil validiteten falle til grunn.

Kildene er som nevnt selve fundamentet i denne oppgaven, og det har derfor vært viktig at disse er gyldige og relevante for å kunne besvare problemstillingen. Innenfor den historiske forskningen er det anbefalt å gå så tett opp til primærkildene som mulig for å sikre nettopp validiteten. Sekundærkilder kan også være gode kilder som ofte er lettere tilgjengelig, men de har av naturlige årsaker en større "feilmargin" med tanke på validitet og reliabilitet siden de ofte eller alltid vil inneholde en form for tolkning fra forfatterens side. Det er derfor viktig at kildene alltid sees i kontekst og behandles som empiriske tolkninger som er farget av forfatteren og virkeligheten slik den ble oppfattet på det gitte tidspunkt i fortiden. Validiteten blir videre påvirket av min egen fortolkning av det jeg leser og forstår av tekstene (Fuglseth, 2006, s. 78-86; Tveit, 2014, s. 165-168).

Historisk forskning blir gjerne sett på som en individualiserende, humanistisk vitenskap, og søker ofte ikke i samme grad *generalisering* som samfunnsvitenskapene. Men blant annet

positivisten Auguste Comte hevdet at historisk forskning kunne oppnå samme vitenskapelige nivå som sosiologien, en samfunnsvitenskap, ved å skifte fokus fra det "unike" til det "generelle". I *pedagogisk-historisk forskning* er det gjerne nødvendig å se på det "generelle" og gjentakende i epoker, nettopp for å kunne ha noen nytte av det i nåtid. Å se på det særegne som aldri gjentar seg er lite nyttig for en pedagog. Den pedagogiske historien hører derfor gjerne til innunder en *generaliserende samfunnsvitenskap*, men kan kombineres med hermeneutisk metode med vekt på *intensjonal forståelse* fra de humanistiske vitenskapene (Tveit, 2014, s. 144-146).

2.8 Forklaringsmodell: Intensjonal forklaring

Tveit (2014, s. 170) skriver at "[d]et er viktig å være klar over at forklaringer er å finne i historikernes hoder, ikke i kildene selv". Forklaringer kan derfor sies å være spekulative, og de varierer ut fra hver enkelt forskers forforståelse. Historikere snakker gjerne om tre ulike forklaringsmodeller: *kausale, intensjonale og funksjonelle*. I mitt tilfelle vil jeg trekke frem den *intensjonale* forklaringsmodellen, da jeg i problemstillingen ønsker å se på *motivene* bak den norske skolens utvikling (Tveit, 2014, s. 170-172).

I hermeneutisk arbeid søker man etter tekstens mening, og gjerne etter hensikter. Man jobber for økt forståelse av handlinger og ideer, men vil gjerne også forklare intensjonene bak. En grunn til at historikere gjerne bruker intensjonale forklaringer til fordel for årsaksforklaringer er at det er vanskelig å *beregne* menneskelig atferd, og i pedagogisk sammenheng tar man gjerne utgangspunkt i forskningen til "... pedagogiske aktører, og søker forståelse av hvilke prosjekt eller hvilken plan hans/hennes tekster/handlinger var et uttrykk for" (Kvam, 2008, s. 214). Jeg vil i min analyse og drøfting peke på motivene og intensjonene bak de valgene som er tatt innenfor utvalgte områder som har spilt sentrale roller i skolens utvikling.

2.9 Analyseprosessen

Allerede fra man begynner utvelgelsen av kilder starter man en form for analyse. Som tidligere nevnt kan man si at forskningsaktiviteten nærmest går i sirkel der man underveis i prosessen hele tiden veksler mellom kildegransking, analyse, drøfting og konklusjon (Fuglseth, 2006, s. 70). Jeg har ønsket å finne ut av i hvilken grad skolen er og har vært til for læring. En utfordring har vært å presentere kildematerialet på en redelig måte, og min tilnærming til kildene i

analyseprosessen har derfor vært av stor betydning for den endelige drøftingen. I tillegg til å benytte meg av en hermeneutisk tilnærming til kildene har jeg gjennom arbeidet, som tidligere nevnt, også støttet meg på Myhres historisk-pedagogiske prinsipper, Tveits normative krav til pedagogisk forskning og Kjeldstadlis tips til kritisk vurdering av historiske kilder.

I analysen har jeg fokusert på å redegjøre for funnene jeg har gjort underveis i det teoretiske og empiriske grunnlaget. Ved å se på likheter og forskjeller i de ulike epokene benytter jeg meg av en diakron sammenligningsmetode, og i lys av problemstillingen har jeg valgt å fokusere på fem sentrale områder som jeg vil analysere og drøfte: *kristendom*, *enhet*, *økonomi*, *politikk* og *oppbevaring*. Disse fem områdene er operasjonalisert ut fra det overordnede begrepet *motiv*, og dette vil bli begrunnet nærmere i analysekapittelet i oppgaven.

2.10 Min forforståelse

Når man tolker en tekst har man alltid med seg en forforståelse som en påvirkende faktor. Forforståelsen er, i følge Gadamer, det grunnlaget man som leser har for å forstå en tekst. Dette grunnlaget vil også være farget av leserens personlige bakgrunn, og slik må det også være, da det vil være umulig å forstå noe som helst uten sin egen forforståelse (Hjardemaal, 2014, s. 193).

Min forforståelse er blant annet preget av mine kunnskaper om temaet i denne oppgaven, mine erfaringer med skolesystemet, min yrkeserfaring som pedagog og mine meninger om og holdninger til det norske skolesystemet. Listen er lang. Forforståelsen slipper jeg ikke unna, og jeg kommer ikke utenom at jeg bærer med meg fordommer. Derfor har det vært viktig å fremheve mine verdier og intensjoner slik at leseren kan vurdere mine drøftinger og konklusjoner med utgangspunkt i disse (Fuglseth, 2006, s. 267; Kvam, 2008, s. 217).

Som jeg nevnte i innledningen til oppgaven, har jeg opplevd mye i min egen skolegang som har satt sine spor, og mitt syn på skolen er naturligvis basert på mine egne erfaringer. I valget av problemstilling er det også mine erfaringer som ligger til grunn for ønsket om å belyse de bakenforliggende motivene i skolens utvikling. Jeg må derfor være tydelig på at for meg var skolen et sted som satte pensum og andre systemrelaterte hensyn foran elevenes faktiske læring og forståelse av det faglige stoffet. Undervisningen ble (i mine øyne) ikke tilpasset den enkelte elev, og selv når man uttrykte et behov for dette, ble det avfeid av hensyn til tid og

progresjon i pensum. Min forforståelse er altså preget av slike erfaringer, og problemstillingen, mine drøftinger og konklusjoner må derfor sees i lys av dette.

2.11 Etske betraktninger

Vanligvis vil en masteroppgave inneholde materiale som kan være avhengig av samtykke, konfidensialitet og de konsekvensene dette medfører (Kleven, 2014, s. 25). Siden min oppgave ikke inneholder egen forskning, men baserer seg på historiske kilder og andres forskningsresultater, så vil mine etske betraktninger bli av en annen karakter. For min del vil det være viktig å følge de generelle forskningsetiske normene som kritisk bruk av kilder, åpenhet og generell redelighet i arbeidet. Hvis jeg for eksempel skulle legge stor vekt på forskningsresultater som støtter mine påstander og overser forskning som har kommet til motstridende konklusjoner og resultater, så ville ikke oppgaven min vært verken saklig, vitenskapelig eller etsk. Det kunne oppfattes som et forsøk på å spre propaganda for mitt syn. I en vitenskapelig oppgave skal det være de vitenskapelige resultatene og en åpen og saklig tolkning av disse som skal ligge til grunn for konklusjoner. Å utelukke eller overse motstridende forskning vil være uetsk og det vil ikke være i tråd med de retningslinjene og normene som definerer kriteriene til et vitenskapelig arbeid.

2.12 Sterke og svake sider ved oppgaven

Avgrensning av problemstillingen har vært vanskelig, da det har handlet om å balansere behovet for å dekke et langt tidsspenn i historien, men samtidig være fokusert og gjøre en god avgrensning slik at emnet blir godt dekket. Jeg har forsøkt å bygge opp oppgaven slik at det jeg har sett på som relevant for problemstillingen har blitt tatt med. Dette har gitt meg utfordringer da jeg har måttet sortere og velge bort mye informasjon som også kunne vært med på å påvirke drøftingen og konklusjonen. Jeg har vært nødt til å krysse og spisse det teoretiske og empiriske grunnlaget uten at det skulle gå ut over helheten og det historiske perspektivet.

Det teoretiske og empiriske grunnlaget kunne også tatt for seg andre aspekter ved læring, som for eksempel lærerutdanningen og utviklingen av barnehagen, videregående, høgskolene og universitetene opp gjennom historien for å få et annet perspektiv på problemstillingen.

Utvalg av kildemateriale har vært utfordrende i arbeidet med oppgaven min. Bruken av uavhengige primærkilder kunne gjerne vært større for å øke påliteligheten og gyldigheten, men

det har vært vanskelig å oppdrive på grunn av tidsaspektet for oppgaven. Jeg har derfor sett det som nødvendig å hovedsakelig forholde meg til sekundærlitteratur, særlig for å illustrere den historiske konteksten, men jeg har forsøkt å være kritisk i min kildevurdering.

"Metodisk sett har historiske kjelder i utdanningsvitenskapleg og anna humanistisk forskning *store fordelar* framfor ikkje-historiske" (Fuglseth, 2006, s. 87). Kildene ble til utenfor min kontroll, og jeg har derfor ikke kunnet påvirke utformingen av de. Problemet med historiske kilder er at man må "rekonstruere", forstå og forklare. Kanskje vet jeg for lite om konteksten til kilden og opphavspersonen til kilden. Med historiske, "ferdige" kilder kommer man stort sett bare frem til *sannsynlige* resultater, og man kan ikke trekke bastante konklusjoner. Derfor har det vært viktig å formidle empirien og analysen min på en tydelig måte (Fuglseth, 2006, s. 87-89).

Jeg kommer heller ikke utenom at min forforståelse har vært med å påvirke både kildeutvalget, kildetolkningen, drøftingen og ikke minst konklusjonen i oppgaven. Min fortolkning av kildene er farget av mitt personlige synspunkt. I tillegg til min egen forforståelse er gjerne alle sekundærkilder som jeg har benyttet også farget av forfatterens forforståelse og kontekst, og de er også skrevet i det man kan kalle "etterpåkløkskaps lys".

Selv om jeg har vært fokusert på påliteligheten og gyldigheten i arbeidet er det mulig at jeg underbevisst kan ha vist større interesse for enkelte funn, og oversett andre.

3. DET TEORETISKE OG EMPIRISKE KUNNSKAPSGRUNNLAGET

For å forstå nåtiden er det ofte viktig å vite noe om fortiden. Det teoretiske og empiriske kunnskapsgrunnlaget er derfor presentert som en historisk-kronologisk gjennomgang som tar for seg sentrale forandringer og reformer som har vært med på å forme den norske grunnskolen fra de første kloster- og katedralskolene og helt frem til i dag.

3.1 UTVIKLINGEN FRA RUNDT 1152 FREM TIL OPPLYSNINGSTIDEN

I denne perioden ble grunnlaget for det norske skolesystemet og utdanning for folket lagt. Det skjedde blant annet mye i utbredelsen av lese- og skriveferdigheter blant befolkningen, og man kan se spiren til dagens grunnskole. Dette skjedde derimot ikke over natten, og det var i hovedsak snakk om en kristen utdanning/dannelse, selv om dette også kom til uttrykk på forskjellige måter i løpet av perioden. Skoleutviklingen ble i stor grad også preget av eneveldet til kongen over Danmark-Norge, og hans personlige trosretning (Baune, 2007, s. 18-20).

3.1.1 Kloster- og katedralskolene

De første kloster- og katedralskolene oppstod allerede på 500-tallet (Baune, 2007, s. 18-19), men i Norge kom disse hovedsakelig etter at Norge i 1152 ble skilt ut som en egen kirkeprovins, og da ved katedralene i Nidaros, Bergen, Oslo, Hamar og Stavanger. Disse skole var i utgangspunktet yrkesskoler for de som skulle bli prester, men det forekom også andre elever som ikke hadde tenkt seg en geistlig yrkesvei (Tønnessen, 2011, s. 12-13). Disse skolene var for gutter, som var mellom sju og åtte år da de kom til klosteret, et sted hvor de fleste også bodde. Her lærte de å lese og skrive enkel latin og sang. Guttene deltok også i gudstjenestene som korgutter (Baune, 2007, s. 19).

3.1.2 Reformasjonen av 1536

Martin Luthers reform ble innført i Danmark-Norge i 1536 og gjort gjeldende ved en ny kirkeordinans (kirkelov) i 1537 som også ble gjeldende i Norge fra 1539 (Ness, 1989, s. 10-11; Myhre, 1982, s. 14). Luther mente at det ikke ble lagt nok vekt på å lære barn og voksne Jesu lære, og ved å blant annet oversette bibelen fra latin til tysk, ønsket han å gjøre den mer

tilgjengelig for folk flest (Ness, 1989, s. 10). I praksis var det klokkerens oppgave å undervise barna i Luthers lille katekisme i forbindelse med gudstjenesten, hvor klokkeren leste og barna gjentok det som ble lest, enten i kor eller hver for seg (Ness, 1989, s. 10-11; Myhre, 1982, s. 14).

Luthers målsetting for skolen ligger i hans syn på menneskets relasjon til Gud. I motsetning til den tradisjonelle katolske fremstillingen, som hovedsakelig ser på det verdslige livet her på jorden som en straff for menneskets synder og stammer helt tilbake til Adam og Evas utkastelse fra Edens hage, ser Luther på livet som bare en annen side av Guds skapelse, hvor menneskets verdslige gjøremål er en del av vår gudommelige tjeneste. Han ser menneskers evner, talenter og ferdigheter som sentrale i denne tjenesten, og han ønsker derfor å forbedre disse og menneskers kunnskaper slik at de kan yte best mulig for Gud. Skolen blir derfor svært sentral i hans tankegang og hans ønske om å spre den kristne lære til folk flest, og som et viktig poeng mener han at dette også burde inkludere jenter (Ness, 1989, s. 10-11).

3.1.3 Latinskolen

Allerede på starten av 1100-tallet hadde latinskolene overtatt kloster- og katedralskolenes rolle som kirkelige læresentre i Vest-Europa, men i Norge kom denne endringen hovedsakelig etter reformasjonen. Katedralskolene ble omgjort til store og små latinskoler, men uten de store forandringene innholdsmessig. Det var fortsatt fortrinnsvis ment som en presteutdanning, guttene begynte fortsatt rundt åtteårsalderen og undervisningen var i stor grad uforandret (Baune, 2007, s. 19-20). Rent faglig bestod undervisningen hovedsakelig av trivium og quadrivium, de såkalte "frie kunster" eller "artes liberales":

Trivium bestod av grammatikk (særlig latin), retorikk (talekunst, sitatlæring) og dialektikk (samtalekunst), disipliner vi kan betrakte som forløpere for humanistiske fag. Quadrivium gikk mer i retning av hva vi ville kalle realfag, og bestod av aritmetikk, geometri, astronomi og musikk (Tønnessen, 2011, s. 12).

Latinskolene var gjennom flere forandringer i løpet av de 700 årene de bestod. De ble senere (etter Luther) også kjent som "de lærdes skole", en skole for de mer "begavede" elevene, mens de "vanlige" gikk i "fattigskoler"/allmueskoler. Men det var reformasjonen og fremveksten av byråkratiet i byene som etter hvert knyttet stat og kirke nærmere hverandre, og førte til økt fokus på de verdslige/praktiske oppgavene i form av grunnopplæring for statens embetsmenn (Tønnessen, 2011, s. 12-13). Når elevene var rundt 15-16-årsalderen ble det avgjort hvem som var egnet til presteyrket og hvem som passet bedre til verdslig arbeid (Baune, 2007, s. 20).

Fredrik III ble i 1660 hyllet som arvekonge, og under hans enevelde fikk Danmark-Norge en felles grunnlov som gjaldt frem til 1814. Embetsmennene på denne tiden var i kongens tjeneste, og etter hvert kom det krav om embetseksamen fra universitetet for de høyere embetsmennene. Fra 1632 måtte man gjennom en egen prøve, *examen artium*, for å bli tatt opp som student. Dette medførte en utvidelse av latinskolens opprinnelige rolle som presteskole, til nå å også fungere som forskole for universitetet (Baune, 2007, s. 20).

Luther innførte morsmålet som kirkespråk (for Norges del var dette dansk), men dette var en gradvis prosess. Latin hadde fortsatt den sentrale plassen siden det nå var et språk som "lærde" i hele Europa brukte, og for embetsmennene åpnet det latinske språket opp mange dører og nye muligheter (Tønnessen, 2011, s. 12-13).

Undervisningen ble etter hvert organisert i fire klasser/lektier, som representerte nivåer. Hvert nivå varte vanligvis i et par år, og elevene gikk over i neste nivå når de hadde mestret det faglige i nivået de var på. Det første nivået, "sinkelektien", hadde vanligvis ingen egen lærer, og elevene måtte derfor i stor grad klare seg på egen hånd. På de to mellomste nivåene ble det brukt hjelpelærere ("hørere"), og på det øverste nivået, "mesterlektien", var det rektor selv som underviste, og dette nivået varte ofte flere år (Tønnessen, 2011, s. 13).

Det var derimot vanskelige læreforhold siden de forskjellige klassene/lektiene ofte ble undervist i samme rom. Det var svært vanlig med fysisk straff, og særlig hjelpelærerne (hørerne) skal ha vært ivrige og harde i sine avstraffelser (Tønnessen, 2011, s. 14). Men det ble etter hvert gjort forsøk på å begrense denne voldsbruken, og blant annet i Christian Vs lov (1687) ble det sagt at man ikke måtte bruke "ferler" (pryleredskap med jernklump i enden) til å mishandle barna i skolen (Tønnessen, 2011, s. 14).

Et annet pedagogisk grep ble på 1600-tallet gjennomført av en rekke skoler drevet av den katolske jesuittordenen. De byttet blant annet ut fysisk avstraffelse med et karaktersystem som vurderte elevene på en skala fra 1 til 6, og resultatene ble hengt opp i fellesskap hver uke. Dette førte til en markant reduksjon i bruken av og behovet for avstraffelse (Tønnessen, 2011, s. 14).

Etter forordningen av 1739 (som jeg kommer nærmere inn på i forbindelse med allmueskolen) ble mange av de mindre latinskolen lagt ned for å styrke de store, og kravene til opptak ble skjerpet ved at elevene måtte kunne lese og skrive, og etter 1756 ble de også testet i latin. I tillegg til disse forandringene ble geografi, historie og morsmål også obligatoriske fag.

Latinskolen gikk altså fra å være en skole hvor de med dårlig råd kunne få utdanning og økonomisk hjelp, til å bli en skole for de bemidlede borgerne og sønner av embetsmenn (Myhre, 1982, s. 22).

3.1.4 Håndverkslauga

Det er verdt å nevne at det mot slutten av middelalderen også ble organisert en annen form for opplæring. Latinerskolen hadde sitt fokus på det åndelige og teoretiske, hvor lesing og skriving stod sentralt, men for de mer praktisk anlagte var det etter hvert opplæringen til håndverkslauga som gjaldt (Tønnessen, 2011, s. 15-16).

Håndverkslauga var å regne som en interesseorganisasjon for håndverkere, som ivaretok medlemmenes økonomiske og sosiale interesser. De fungerte også som en garanti for håndverkerens evner og faglige kompetanse, og det skulle være tydelig at det var en forskjell på arbeid utført av laugets medlemmer og de som stod utenfor, det vil si de "ufaglærte" (Tønnessen, 2011, s. 15-16).

Dette var starten på det vi i dag kjenner som yrkesutdanning med svennebrev, eller fagbrev. I opplæringen startet man som lærling hos en mester. I lærlingperioden fulgte lærlingen mesteren i de daglige gjøremål, og fungerte på mange måter som en vanlig ansatt, men i tillegg hadde mesteren et krav på seg om å gi lærlingen varierte oppgaver slik at han kunne tilegne seg den kunnskapen som krevdes for å bli svenn (Tønnessen, 2011, s. 15-16).

Lærlingperioden varte i mange år, og i denne perioden levde lærlingen ofte som en del av mesterens familie, men dette betydde ikke at det å være lærling var enkelt. Det ble stilt harde krav til lærlingen, og arbeidsdagen varte fra fire om morgenen til ni på kvelden. Etter hvert måtte mesteren gå god for lærlingens ferdigheter overfor mesterlauget, slik at han kunne bli godkjent som svenn (Tønnessen, 2011, s. 15-16).

Som svenn skulle man lære å mestre faget sitt fullt ut, og i denne perioden (vandreårene) kunne man reise til andre steder hvor lauget var representert og søke jobb hos den lokale mesteren. Store byggeprosjekter som Nidarosdomen og andre katedraler samlet håndverkssvenner fra store områder. Etter svenneperioden skulle man arbeide et år som mestersvenn, og dette ble avsluttet med en krevende mesterprøve. Til gjengjeld fulgte en høy status og anseelse med en fullført mesterutdanning (Tønnessen, 2011, s. 15-16).

3.1.5 Comenius – Didactica Magna

Johann Amos Comenius (1592-1670) hadde stor innflytelse på sin samtid i Europa, og hans verk *Didactica Magna*, eller *Den store undervisningslære*, "... introduserte den første allmenne pedagogikk i nyere tid ..." (Myhre, 2005, s. 70). Han så det som pedagogikkens oppgave å lede utviklingen mot klarhet, enhet og harmoni. Han mente også at de nye vitenskapelige metodene, empirisk forskning, rasjonell og fornuftbasert tenkning, ikke var motsetninger til religion og religiøse tanker, men at alle disse tilnærmingene hadde samme mål som den religiøse, nemlig å nærme seg den guddommelige sannhet, som han begrunnet med at Gud er alt i alle (pansofi) (Myhre, 2005, s. 69-73).

I *Didactica Magna* skisserte han en plan for organisering av skolen i fire avdelinger (Myhre, 2005, s. 72):

1. Morsskolen (0-6 år): Denne delen omhandlet de første seks leveårene, og beskrev hvordan man skulle bedrive oppdragelse i hjemmet.
2. Morsmålsskolen (7-12 år): Avdelingen skulle være for alle barn, både gutter og jenter, fattige og rike. Den bygde på en kristen *enhetstanke* om at alle mennesker har samme verdi og er skapt i Guds bilde. Faglig sett var det en realismepreget tankegang med vekt på allmenndannende fag, i tillegg til "de syv frie kunster" og håndverksfag.
3. Latinskolen (13-18 år): For mannlige ungdommer som ønsket videre utdanning skulle det nå finnes en latinerskole i hver by. De skulle også nå få opplæring i de nye real- og orienteringsfagene. Undervisningen var både her og i morsmålsskolen inndelt i årgangsklasser på grunn av praktiske hensyn.
4. Universitetet (19-24 år): For de som siktet seg mot høyere akademiske stillinger skulle det være et universitet i hver provins, og undervisningen bestod av diskusjoner mellom lærere og studenter, og formålet var å utvikle viljestyrke og dømmekraft.

Comenius tanker ble kjent over hele Europa under hans levetid, og han regnes som en av historiens største pedagoger. Hans tanker var en blanding av sterkt religiøs idealisme og en pedagogisk rasjonalisme. Det er altså tydelig at han var preget av rasjonalismens fremvekst, og hans pedagogiske tanker harmonerte derfor godt med samtiden. Han videreførte også

mange av tankene til Luther om menneskets likhet og hvordan det kristne budskapet skulle gjøres tilgjengelig for allmennheten. Skolens hovedformål skulle altså fremdeles være en formidling av den kristne lære, men hans positive syn på vitenskapen, empirismen og fornuften, dannet et viktig grunnlag for den videre utviklingen av tenkningen rundt skolesystemet i Europa (Myhre, 1964, s. 161; Myhre, 2005, s. 69-73).

3.1.6 Allmueskolen og pietismen

Trettiårskrigen (1618-1648) førte til trange kår og nød i store deler av Mellom-Europa og særlig i Tyskland. Som en reaksjon på religionskrigene og ortodoksi som hadde forårsaket disse vanskelige tidene i Europa, ga den tyske menighetspresten og professoren August Hermann Francke i 1702 ut boken *Kort og enfoldig veiledning i hvordan barn kan føres til sann gudsfrykt og kristelig klokskap* (Myhre, 1982, s. 18).

Boken la grunnlaget for den pietistiske pedagogikken som også kom til å prege den norske skolen fremover. Den dansk-norske kongen Christian VI var en sterk tilhenger av den pietistiske retningen, og i 1736 kom hans bestemmelse om en ny Konfirmasjonsforordning. Men desto viktigere kom han med en ny forordning tre år senere i 1739, nemlig *Forordningen om skolene på landet*, som hadde som formål å gi konfirmantene den kunnskapen og leseferdighetene de trengte til oppfylle konfirmasjonskravene. Det viktige her er at tiltaket var rettet mot de som bodde på landet, altså folk flest, siden cirka 90 % av befolkningen levde på landet på denne tiden (Johnsen, 2000, s. 73).

En annen viktig side ved forordningen og den pietistiske tankegangen, var at dette skoletilbudet skulle gjelde for alle. Akkurat slik som Luther tidligere hadde ønsket skulle nå også jentene få skolegang (det vil si lese- og kristendomsopplæring, slik at de kunne konfirmeres). Denne forordningen, "skolene på landet/allmueskolen", blir derfor ofte sett på som starten på den norske grunnskolen (Myhre, 1982, s. 20; Tønnessen, 2011, s. 17).

Den pietistiske retningen vokste frem i opplysningstidens nye tanker og ideer, men i stor grad var tankene en videreføring og realisering av Luthers. Det var derimot tydelig at den "praktiske" delen av gudstroen nå fikk en mye mer sentral rolle enn tidligere. Det var på mange måter en motbevegelse mot teoretiseringen av kristendommen, og i stedet ble fokuset på den praktiske livsførselen til hvert individ. Her var det elevenes moralske og religiøse oppdragelse som var viktig, og de vektla også at elevene måtte kunne lese katekismen og bibelhistorie på egen hånd (Myhre, 1982, s. 19-20; Telhaug & Mediås, 2003, s. 42).

Som nevnt skulle forordningen sikre skolegang for alle barn, men da som nå møtte man på økonomiske begrensninger. Problemet var at skoletilbudet ikke fikk noen økonomisk støtte fra det offentlige, noe som førte til sterk motstand blant bøndene. Denne motstanden førte i 1741 til at kongen kom med en "Placat" som stadfestet at det var opp til hver enkelt menighet å finne en løsning ut fra de lokale forhold, altså var det opp til prestene å finne løsninger. Den vanligste løsningen/praksisen på dette var *omgangsskolen*. Det vil si at læreren/skolen vandret fra sted til sted (gård til gård), og ved kortere eller lengre opphold ble barna i området samlet til skole hver dag (Myhre, 1982, s. 21; Tønnessen, 2011, s. 18-19).

Det var ikke noen fastsatt skoletid i forordningen, men i praksis varte skoleplikten hovedsakelig i fem år, fra sju til 12 års alder, hvor de tre første årene varte i en tremåneders periode hvert år, med 6-8 timer med undervisning om dagen. De to siste årene ble oppmøte redusert til to ganger i uken i vinterhalvåret (Myhre, 1982, s. 20).

Det skal nevnes at den pietistiske retningen ikke var særlig liberal i sitt menneskesyn, og på mange områder ble det innført strenge begrensninger for hva som var akseptert. Mange vanlige former for underholdning, som dans, karneval og teater, ble heretter ulovlig. I tillegg ble det i 1735 innført en sabbatsforordning, som i praksis tvang alle "oppegående" i Danmark-Norge til å gå i kirken. Brudd på oppmøte kunne føre til pengebøter, og kunne man ikke betale risikerte man å "... bli satt i gapestokk utenfor kirkedøren neste prekensøndag" (Ness, 1989, s. 14).

Den allmenne skolegangen ble ikke bare positivt mottatt, siden det oppstod bekymring for at dette skulle føre til rokeringer i de sosiale klassene, og latinerskolene var også bekymret for å få elever som ikke var i stand til å fullføre. I praksis handlet det om at de sosiale skillene mellom "borgerne" og "allmuen" måtte opprettholdes, og dette ble også utfallet. Det ble enighet om at det ikke var "... skolens oppgave å forandre samfunnets sosiale struktur, men å bevare den" (Telhaug & Mediås, 2003, s. 40). Det skal også nevnes at det var mange bybarn som fortsatt ikke fikk skolegang. Det var først i 1848 at en lov om allmueskoler i byene kom som innførte skoleplikt også for bybarna (Tønnessen, 2011, s. 20).

3.1.7 Erik Ludvigsen Pontoppidan den yngre

Luthers lille katekisme, som bestod av en kort, systematisk fremstilling av den kristne tro og lære, ble senere supplert med kommentarer og forklaringer. For Danmark-Norges, og senere Norges del, var det Pontoppidans *Sandhed til Gudfryktighed*, også kalt *Forklaringen*, som ble

mest kjent og brukt. Den ble skrevet av Erik Ludvigsen Pontoppidan *den yngre* (1698-1764) i 1737 etter anmodning fra kong Christian VI (Myhre, 1992, s. 22; Johnsen, 2000, s. 53-54).

Boken ble derimot ikke publisert under Pontoppidans navn, noe som kan bety at han ikke betraktet den som sitt eget verk da den var ment som en offisiell lærebok. En annen årsak kan være at den opprinnelig var en oversettelse og bearbeiding av en annen forklaring til Luthers lille katekisme, skrevet av pietisten Philip H. Speners (1635-1705) (Johnsen, 2000, s. 53-54). Uansett motiv for den anonyme publiseringen så ble navnet hans og hans *Forklaring* viden kjent og fikk en sentral plass i det dansk-norske og senere norske skolesystemet helt frem til slutten av 1800-tallet (Tønnessen, 2011, s. 18-19).

Innholdsmessig bestod *Forklaringen* av totalt 757 spørsmål og svar om kristent levesett og troslære. Boken ble obligatorisk i all konfirmasjonsundervisning i Danmark og Norge, og den var et viktig ledd i kongens pietistiske målsetning om å gjøre det kristne budskapet tilgjengelig for folk flest (Johnsen, 2000, s. 53-69). Pontoppidan var også selv tydelig på at det handlet om å øke kunnskapen om kristendommen "iblandt den unge og eenfoldige almue" (sitert i Johnsen, 2000, s. 55). Hans syn på landsbyskolene var at de "... først og fremst måtte betraktes som katekismeskoler, hvor barna lærte å lese bok, lære utenat og hvor de ble forberedt til konfirmasjonen" (Johnsen, 2000, s. 55-56).

3.2 OPPLYSNINGSTIDEN (1688-1789)

Opplysningstiden er en samlebetegnelse for en intellektuell bevegelse i perioden mellom den engelske (1688) og den franske revolusjonen (1789), som vektla fornuften som grunnlag for vår virkelighetsforståelse (Stigen & Tranøy, 2014, avsnitt 1). Dette var en tid hvor mange av middelalderens tanker hadde blitt utfordret av renessansens nye tanker og viten. Martin Luther (1483-1546) utfordret den katolske kirken, og vitenskapsmenn som blant annet Nicolaus Copernicus (1473-1543) og Galileo Galilei (1564-1642) utfordret selve verdensbildet på fundamentale plan (Brøntveit, 2004, s. 102-103). Det som en gang virket som sikker viten var nå altså satt under sterk tvil eller var beviselig feil. I denne tiden bredte det seg ut en retning kalt *skeptisisme*, og en generell usikkerhet om hva som er "sant", hva man kan si med sikkerhet om virkeligheten, mennesket og Gud (Tollefsen, Syse & Nicolaisen, 2009, s. 319-323).

Empirismen og rasjonalismen oppstod i denne perioden, og de hadde mye til felles. For eksempel hadde begge hovedsakelig et mål om å finne sikker kunnskap og viten om virkeligheten, og de ønsket begge å besvare den utbredte skeptisismen og uroen i samfunnet på denne tiden (Tollefsen et al., 2009, s. 342-373).

Som bakteppe til perioden må man huske at Trettiårskrigen hadde satt sine spor i Europa, og med bakgrunn i konflikten mellom katolikker og protestanter var eksistensielle spørsmål nå satt på dagsorden (Trettiårskrigen, 2014, avsnitt 2). I tillegg var det en voksende uro og misnøye med både monarkiet som styreform og kirken som autoritet. Dette kom altså særlig til uttrykk i den engelske revolusjonen i 1688 og den franske revolusjonen i 1789 (Stigen & Tranøy, 2014, avsnitt 6).

Rasjonalistene baserte seg på fornuften (av det latinske ordet *ratio*) og hevdet at det var gjennom denne at sannheten kunne avdekkes. Empiristene på sin side mente at det kun var gjennom erfaring, det vil si empirisme (av det greske ordet *empeiria*) vi kunne vite noe om virkeligheten. Disse retningene hadde også mange likheter, og empiristene brukte begreper som fornuft og bevissthet, akkurat som rasjonalistene brukte sanseerfaringer i sine forklaringer (Tollefsen et al., 2009, s. 342-373).

3.2.1 Jean-Jacques Rousseau

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) var opplysningstidens mest kjente pedagogiske forfatter, og han satte sine spor på flere samfunnsområder med sine litterære verk, men det er hovedsakelig verket *Émile* som gjør Rousseau sentral i skolehistorisk sammenheng. Rousseau fokuserer her på samspillet og balansen mellom naturen (det naturlige) og mennesket (fornuften). Selv mente han at fornuften, slik den ble fremstilt av opplysningstidens tenkere, gikk for mye på bekostning av "det naturlige" (Myhre, 1992, s. 25).

I *Émile* uttrykker han tre sentrale tanker i sin filosofi: For det første mente han at alt i skapelsen, inkludert mennesket, er i utgangspunktet (fra Guds hånd) godt. For det andre mente han at det var menneskene som skapte "fordervelse", og for det tredje fremhevet han at hver alder har sin verdi, og særlig barndommen var det han "romantiserte" mest rundt (Myhre, 2005, s. 83-89).

Émile handler om en gutt med samme navn og hvordan oppdragelsen skal praktiseres i de forskjellige utviklingsnivåene/alderstrinnene som *Émile* går igjennom. Som nevnt fremstilles

barnet (Émile) som uskyldig og godt fra naturens (Guds) side, og det var derfor viktig at han ble skjermet fra de korrupte og ødeleggende kreftene som rådet i det menneskeskapte samfunnet rundt han. Denne "isolasjonen" var viktig i oppdragelsens første faser, men skulle siden gradvis avta (Myhre, 2005, s. 83-89).

Rousseau mente at oppdragelsen ble formidlet av tre slags "læremestere". Den første var *naturen*, for det var fra naturen vi fikk våre organer og åndsevne. Den rette "bruken" av disse organene og evnene berodde på oppdragelsen vi får fra *mennesket*, og den siste læremesteren er *tingene* rundt oss, som gir oss våre erfaringer. For at oppdragelsen skulle bli god måtte disse tre oppdragelsesformene harmonere med hverandre (Myhre, 2005, s. 83-89).

Émile, og barn generelt, var fra naturens side aktive vesen, og det var viktig at han fikk oppleve og lære *tingenes* "funksjoner" og handlingers konsekvenser, dette handlet også om at barnet skulle oppdage sine egne evner og begrensninger. Det var derfor viktig at man ikke oppfylte ønsker som lå utenfor barnets egne evner og kapasitet (jf. dagens "curlingforeldre"). Gjorde man det ville det skape "... kunstige behov som utviklet seg til å bli konstante uromomenter som gjorde barnet ulykkelig" (Myhre, 2005, s. 84), og Rousseau så dette som noe av det mest skjebnesvangre man kunne finne på (Myhre, 2005, s. 83-89).

Undervisningen var preget av det naturlige og det konkrete, og de to første fasene i livet (frem til 12-årsalderen) handlet om *naturens* og *tingenes* oppdragelse, men i den tredje fasen skulle oppdrageren i større grad tilrettelegge konkrete "livssituasjoner" og eksempler. Rousseau mente at oppdragelsen i hovedsak skulle handle om å skjerme "barnet" fra negative/skadelige påvirkninger, men i den tredje fasen bryter han litt med dette prinsippet, men mente likevel at oppdragerens (lærerens) funksjon var å se som en forlengelse av naturen, og etter den tredje fasen (ved 15-årsalderen) var Émile (barnet) selve "... personifikasjonen av mennesket, slik det var fra naturens hånd før det trådte inn i samfunnslivet" (Myhre, 2005, s. 86) (Myhre, 2005, s. 83-89).

I den fjerde perioden (15-20 år) skulle man møte samfunnet og det kulturelle aspektet. For Rousseau var kulturen viktig, men i møtet mellom natur og kultur var det viktig at naturen ikke ble undertrykt av kulturen, men heller "kultivert", slik at forbindelsen og harmonien mellom dem ble bevart. Denne perioden introduserte også Émile for "... den moralske, religiøse og abstraktintellektuelle dimensjon ..." (Myhre, 2005, s. 86), som han til nå hadde vært skjermet fra. Oppdragelsen gikk også over i undervisning og faglig kunnskap, og fag som

historie, samfunnskunnskap, klassiske språk og musisk-estetiske stod nå på "planen" (Myhre, 2005, s. 83-89).

Det er verdt å merke seg at Rousseaus fremstilling av Émiles fremtidige partner, *Sofie*, ikke var like beundrende/romantisk, og hennes oppdragelse vitner om hvor dårlig det stod til med likestillingen på denne tiden. Rousseau (referert i Myhre, 2005, s. 86) fremstiller det ganske enkelt slik:

Oppdragelsen av kvinnen må sees i forhold til mannen. Å behage ham, å være ham til nytte, å gjøre seg elsket og æret av ham (...) dette er og har vært kvinnens plikter i alle tider, og dette skal de opplæres i fra barndommen.

Dette vitner også om Rousseaus forhold til kristendommen. Han var, som en opplysningsmann, en motstander av en dogmatisk åpenbaringsreligion, men selv var han også kristen og forsvarte den "naturlige teologi" mot ateistene og de som konsekvent avviste alt av metafysikk. Han mente at Gud talte gjennom naturen og samvittigheten, men han hadde også stor respekt for bibelen (Myhre, 2005, s. 83-89).

Rousseau mente i likhet med de andre opplysningsfilosofene at fornuften og naturen var to sider av samme sak, det vil si at "[e]n naturlig moral var også en fornuftig moral, en naturlig rettsorden en fornuftig rettsorden og en naturlig samfunnsorden en fornuftig samfunnsorden" (Myhre, 2005, s. 83). Det som skiller han fra de andre er at han vektla naturen mer enn fornuften, og han fremmet dermed også det "menneskelige" aspektet hvor også følelser fikk sin rettmessige plass i livet (Myhre, 2005, s. 83-89).

Rousseau var altså ikke imot samfunnet eller kultur i seg selv, men han var imot en "ukultur" i samfunnet. Han ser egentlig positivt på hvordan fornuften har tatt mennesket fra å være et "dyrisk vesen" preget av sine lyster og begjær, til å bli en dannet, moralsk og fornuftig/tenkende "samfunnsborger", men han ser likevel at samfunnet er preget av misbruk og feil, som har potensiale til å gjøre denne "samfunnstilstanden" verre enn den opprinnelige "naturtilstanden". Det avgjørende er derfor hvilken del av mennesket man nærer i "oppdragelsen". For Rousseau så mennesket som "splittet" mellom det sanne, moralske, rettferdige og kloke på den ene siden, og begjær, nytelse og lyster på den andre (Myhre, 2005, s. 83-89).

Det "naturlige", slik Rousseau bruker begrepet, er altså ikke å forstå som "primitivt" eller "ukultivert", men det består av valg og vurderinger, og i likhet med de andre

opplysningsfilosofene har fornuften en sentral rolle både i samfunnsperspektiv og individperspektiv. For i likhet med Kant ser ikke Rousseau på et menneske styrt av sine lyster og begjær som et fritt menneske, det er først ved hjelp av sin fornuft at mennesket kan ta kontroll over seg selv og oppnå sin frihet (Myhre, 2005, s. 83-89).

3.2.2 Johann Bernhard Basedow og Filantropinet i Dessau

I Tyskland var særlig Johann Bernhard Basedow (1724-1790) en av de viktigste foregangspersonene til å fremme opplysningstidens dannelsesideal, og han startet også den første skolen i Tyskland som fulgte disse prinsippene. Han var inspirert av både engelske og franske (Rousseau) opplysningsfilosofier (Myhre, 2005, s. 89-92).

I verket *Henstilling til menneskevenner og innflytelsesrike menn om skoler, studier og deres innflytelse på den offentlige velferd* (1768), gikk Basedow til angrep på tidens lærde skoler, som han mente hadde lite med den "virkelige" verden å gjøre. Her kom han også med et omfattende reformprogram, som han senere videreutviklet i *Metodebok for fedre og mødre av alle familier og folkeslag* (1770), og i hans store *Elementærverket* fra 1774 (Myhre, 2005, s. 89-92).

Basedow hadde allerede i 1768 annonsert at han jobbet på et helt unikt verk, som han også søkte pengestøtte for å fullføre. Dette verket ble altså publisert i 1774 som *Elementærverket* og omfattet fire bind med 100 illustrasjoner. Dette verket inneholdt, i følge Basedow, "... et ordnet forråd av all nødvendig kunnskap til undervisning av ungdommen fra begynnelsen til den akademiske alder" (Myhre, 2005, s. 89).

1774 var også året Basedow åpnet sin første skole i Dessau (i Tyskland). Det pedagogiske, filosofiske og praktiske arbeidet som foregikk her er kjent som Filantropinet i Dessau. Det var her opplysningstidens dannelsesidealer skulle virkeliggjøres, og med prinsipielt nytt innhold, formål og metode dannet dette også grunnlaget for den moderne skolen (Myhre, 2005, s. 89-92).

Skolen skulle ikke lenger basere seg på den kristne tro og moral, men i trå med opplysningstidens idealer skulle skolen forberede elevene til et "... allmenn-nyttig, patriotisk og lykkelig (glücklich) liv" (Myhre, 2005, s. 89). Dette førte ikke til slutten på religionsundervisningen, men det innebar en drastisk reduksjon og forandring i fagets utforming. "Det ble nå et ledd i en humanistisk-aktualistisk helhet" (Myhre, 2005, s. 89), og

innholdsmessig lå fokuset på begrepet "Gud", den kristne moral og menneskelivets evighetsperspektiv (Myhre, 2005, s. 89-92).

Basedow ønsket å overlate den konfesjonelle delen av religionsundervisningen til kirken, men dette prinsippet var det forskjellige syn på blant senere filantropinister, og noen, som for eksempel Salzmänn (1744-1811) inkluderte dette i undervisningen (Myhre, 2005, s. 89-92).

Filantropistene (menneskevennene) var tydelig inspirert av tankene til Rousseau, og dette kom særlig til uttrykk i Basedows "mønsterskole" i Dessau. Her skulle ting være naturlig og naturnært, og de gikk ofte på lange turer i skog og mark, også undervisningen foregikk ofte under åpen himmel. Relasjonen mellom elev og lærer ble det også lagt vekt på, og det var viktig med en vennlig tone, glede og munterhet (Myhre, 2005, s. 89-92).

Men selv om filantropistene hadde mange likhetstrekk med Rousseaus filosofi, som for eksempel deres fokus på det naturlige og lystbetonte, så var de derimot ikke enig i alle Rousseaus tanker. I motsetning til Rousseau, som mente at man burde utsette "boklæring" så lenge som mulig, så mente filantropistene at det var viktig å komme i gang med en tidlig og systematisk undervisning, også deres sterke understrekning av konkurranse og ærgjerrighet stred med Rousseaus prinsipper (Myhre, 1992, s. 25).

Basedows tanker ble etter hvert svært kjent og spredt utover landegrensene, også til Danmark-Norge. Hans verk *Das Elementarwerk* ble også oversatt til dansk og "... stod sentralt i den pedagogiske debatten på slutten av 1700-tallet" (Myhre, 2005, s. 91). I Norge var det først og fremst borgerskolene som videreførte filosofien og pedagogikken til Filantropinet (Baune, 2007, s. 38-40).

3.2.3 Borgerskolen

Utover i opplysningstiden, og i takt med veksten innenfor blant annet byråkratiet og handelsnæringene, så økte behovet for "lærd" arbeidskraft. Det var særlig i byene at undervisningsbehovet meldte seg, både som en konsekvens av at byene var sentre for byråkrati og handel, men også som en konsekvens av at allmueskolene ennå ikke fantes i byene, disse kom som nevnt ikke før i 1848 (Tønnessen, 2011, s. 20).

Selv om det var latinerskoler i byene og det også hadde blitt opprettet private lese- og skriveskoler, så oppfylte ikke disse behovet for undervisning. Latinerskolene underviste i all

hovedsak i kristendom og latin, og lese- og skriveskolene underviste kun i lesing og skriving, mens behovet i byene nå var allmenndannelse og yrkesutdanning (Baune, 2007, s. 38-40).

Den første borgerskolen i Norge ble opprettet i Trondheim i 1783-84, og den var for både gutter og jenter. I Danmark-Norge var det rundt århundreskiftet registrert 42 slike borgerskoler for gutter og 17 for jenter (Baune, 2007, s. 38; Tønnessen, 2011, s. 21). Og selv om jenter og gutter gikk på samme skole så ble de undervist hver for seg, og faglig sett var det stor forskjell (Baune, 2007, s. 39).

Fagene i borgerskolene var preget av strømningene i Europa, og tenkere som Comenius, Rousseau og Basedow. Det var fokus på allmenntilgjengelige, praktiske og anvendelige ferdigheter. Morsmålsundervisning, naturkunnskap og levende språk stod sentralt, men også barnas egne forutsetninger og interesser ble satt i fokus (Baune, 2007, s. 39). Med "levende språk" henviste det til en forskjell fra latinerskolen hvor et "dødt" språk stod i sentrum (Tønnessen, 2011, s. 21-22).

Fellesfag i borgerskolen kunne være religion, historie, geografi og tegning. Fagene som ble regnet som "guttefag" var tysk, fransk, engelsk, matematikk, brevskrivning, deklamasjon, navigasjon og bokholderi (Baune, 2007, s. 39; Tønnessen, 2011, s. 21-22). "Jentefagene" er ganske enkelt beskrevet som "Søm og andre Fruentimmer-netheder" (Baune, 2007, s. 39).

Borgerskolene fordelte elevene i klasser med egne klasserom. I klasserommet satt elevene på rekker slik at de lettere kunne overvåkes, og elevene ble vurdert med karakterer og anmerkninger. Pugging og utenatføring, slik latinerskolene praktiserte, var bannlyst. I borgerskolene skulle elevene observere og resonnere, slik at de skulle bli selvstendige (Baune, 2007, s. 39). Det var også bannlyst med fysisk avstraffelse, men i praksis var spanskrøret i daglig bruk (Ness, 1989, s. 63; Tønnessen, 2011, s. 22).

3.3 PERIODEN 1814-1939

Etter bruddet med Danmark i 1814 og inngåelsen av unionen med Sverige skjedde det ikke de store forandringene i skolen i Norge. I 1827 kom loven om landsallmueskolen og i 1848 loven om byallmueskolen. Det viktigste med 1827-loven var at den satte visse minimumskrav til skolene (Myhre, 1992, s. 30), og i 1834 kom en plan med forordninger og instruksjoner til organisering og undervisningsmetoder. Den inneholdt også både vage og spesifikke instruksjoner

til hvordan læreren skulle bedrive undervisningen i de forskjellige fag. Det ble også oppfordret til å oppmuntre til konkurranse elevene seg imellom, og bruk av belønning og ros som motiverende faktorer (Johnsen, 2000, s.153-157).

Reformarbeidet i skolen etter bruddet med Danmark kom altså ikke ordentlig i gang før 1850- og 1860-tallet. I 1848 kom som nevnt loven om allmueskolen i byene (kjøpstedene), men dette innebar ikke noen store innholdsmessige endringer. Lovens viktigste bidrag lå i at den dannet grunnlaget for en ensartet ordning for hele landet (Høigård & Ruge, 1971, s. 89-92).

Midten av 1800-tallet var den nasjonalromantiske perioden i Norden, og det ble fokusert på nasjonenes egenart. I Norge handlet det om en idealisering av det særegne norske som spesielt bøndene hadde videreført, og dette kom tydelig til uttrykk i både diktning, musikk, folkeeventyr og kunst (Nasjonalromantikk, 2015, avsnitt 1-3). Denne perioden må også sees i lys av industrialismens fremvekst, siden den industrielle utviklingen i Europa hadde sitt gjennombrudd mellom 1840 og 1900. Dette hadde en enorm innvirkning på hvor folk bosatte seg, fraflytting fra landsbygda, urbanisering i byene, og generelt sett store omveltninger i folks hverdag (Myhre, 2005, s. 124).

Mange søkte seg altså nå til byene for å jobbe i industrien, og i følge skolestatistikken ble folketallet i byene omtrent fordoblet fra 1840 til 1867, fra 133 000 innbyggere (fordelt på 42 byer) i 1840 til 265 000 innbyggere (fordelt på 60 byer) i 1867. Dette innebar også en dobling av skolepliktige barn i byene, fra 20 000 i 1840 til 43 000 i 1867 (Høigård & Ruge, 1971, s. 90).

3.3.1 Landsallmueskoleloven av 1860 – Ole Vig og Hartvig Nissen

Ole Vig (1824-1857) var utdannet lærer og engasjerte seg i den pedagogiske debatten om opplæringen i skolene rundt 1840-1860. Han er kjent for sine publiseringer i forskjellige tidsskrifter i perioden. Han skrev artikler i *Norsk Almueskole-Tidende* rundt 1850 og ga ut både diktsamling og prosalitteratur. Etter hvert ble han invitert til Kristiania av Hartvig Nissen, på vegne av "Selskabet til Folkeoplysningens Fremme", for å bli redaktør av det nyopprettede tidsskriftet "Folkevennen" (Johnsen, 2000, s. 159).

Han holdt lærermøter i Klæbu (hvor han var utdannet) og Molde, og han var en av de hovedansvarlige for tre store lærermøter i henholdsvis Trondhjem, Kristiania og Hamar. Men det som skulle bli Ole Vigs viktigste bidrag til skolen, var hans tanker om folkeskolen. Han

tok initiativ til tidsskriftet *Den norske Folkeskole* som han også ble redaktør for, og bidraget hans til folkeskoledebatten blir regnet som svært viktig for det videre arbeidet til blant annet Nissen og frem mot Landsallmueskoleloven i 1860 (Johnsen, 2000, s. 158-160).

Hans tanker omhandlet en *felles* folkeskole som ikke skilte mellom byborgere og bondestanden. I tillegg uttrykte han en forsonende holdning til skillet mellom borgerlig/verdslig opplysning og kristelig/åndelig opplysning (Johnsen, 2000, s. 162-163). Han så staten og kirken som to "... motsvarende guddommelige innstiftelser" (Johnsen, 2000, s. 163).

I sin søken etter "sann opplysning" angrep han både borgerskolens og allmueskolens praksis. Han kritiserte borgerskolens fokus på fremmedspråk på bekostning av morsmålet, og han kritiserte allmueskolen for dens fokus på lesing og utenatføring. Han mente også at det burde være mindre bruk av bøker og at det heller burde praktiseres mer "levende undervisning", hvor muntlig fortelling stod i sentrum (Johnsen, 2000, s. 162-164).

Ole Vigs tanker sammenfaller med starten på den nasjonalromantiske perioden i Norge, og hans fokus på morsmålet og det muntlige språket bør sees i sammenheng med det øvrige arbeidet på dette området i denne perioden. Det var for eksempel i denne perioden at Ivar Aasen skapte Det norske Folkesprog, fra 1929 kjent som nynorsk (Gundersen, 2015, avsnitt 4-5).

Han kjempet også for tros- og undervisningsfrihet, og var imot både konfirmasjonstvang og skoletvang. Han mente blant annet også at Erik Pontoppidans *Forklaring* og "katekisering" som undervisnings- og eksamineringsmetode ikke hadde noen plass i skolen. I tillegg angrep han vekselundervisningspraksisen som ble anbefalt i Allmueskoleplanen fra 1834, hvor elever ble benyttet som medhjelpere. Han mente at de store elevgruppene i stedet burde deles inn i klasser (Johnsen, 2000, s. 182-184).

Selv om han døde bare 33 år gammel i 1857, så levde mange av Ole Vigs tanker om for eksempel en felles skole for det norske folk videre i blant annet arbeidet til Nissen og i de påfølgende lovene i 1860 (Landsallmueskoleloven) og 1889 (Folkeskoleloven).

Hartvig Nissen (1815-1874) kritiserte på sin side at skolen ikke hadde forandret seg i noen nevneverdig grad siden 1741. "Med Hensyn til Undervisningens Omfang, befunder Almueskolen sig i det Væsentlige i samme Stilling, som den, hvori den befandt sig, da Norges

Frihedssol oprandt, eller rettere, den har intet væsentligt Fremskridt gjort siden Forordningene af 1739 og 1741" (sitert i Enemo, 1989, s. 53). Fra 1850 til 1854 var Nissen ansatt i deltidsstilling som konsulent ved Kirkedepartementet hvor han jobbet med omstrukturering av den videregående skolen, men allerede i 1851 ga han ut en tekst om "Grundtrekkene af en Plan for Omdannelse af Almuskolen på Landet" (sitert i Grankvist, 2000, s. 74-78).

I motsetning til Ole Vig, som ikke så det som sin oppgave å forandre lover, men heller innhold og praksis i skolen, la Nissen i 1856 frem et forslag til forandring av landsskoleloven. To år senere satte regjeringen ned en skolekomisjon som fikk i oppdrag å lage utkast til en ny landsfolkeskolelov (uten Nissen som medlem). Deres utkast avvek vesentlig fra Nissens forslag, og han gikk derfor i gang med sitt eget fullstendige lovutkast til *Lov om allmueskolen på landet* med 32 paragrafer. Forslaget ble vurdert av stortinget i 1860 sammen med det fra kommisjonen. Resultatet var at kommisjonens (regjeringsproposisjonen) forslag ble lagt til side og loven ble vedtatt omtrent slik Nissen hadde foreslått (Myhre, 1982, s. 44-45).

I følge Myhre (1992, s. 42) hadde Nissen omtrent eneansvaret for denne landsfolkeskoleloven fra 1860, og de viktigste forandringene som loven medførte var blant annet (Grankvist, 2000, s. 74-78):

- Faste skoler over hele landet
- Klasseinndeling
- Dobbel formålparagraf: Staten forpliktet seg til å gi barna en sann kristelig opplæring og kunnskapen de trenger for å bli gode statsborgere:

Det skal være Almueskolens Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem av Statssamfundet bør besidde, samt derhos i den Udstrækning, som Forholdene tillade, at føre den videre frem i Almeendannelse (Myhre, 1992, s. 44).

- Skolen skulle styres av folkevalgte
- Statsstøtte til regionale skolekasser
- Skolen blir en egen etat ledet av skoledirektører

Det at det ble lovfestet at skolen skulle være "fast" innebar en overgang fra omgangsskoler, som hadde vært den vanligste skoleformen på landet frem til nå. Loven spesifiserte at dette gjaldt for kretser hvor minst: "... 30 skolepliktige Børn fra Hjemmet hver Dag kunne søge samme Skole" (Enemo, 1989, s. 53). I 1853 gikk 72% i omgangsskoler og 18% i fastskoler,

men allerede i 1866 hadde dette forandret seg til at 78% gikk i fastskolen og bare 22% i omgangsskoler (Myhre, 1992, s. 44).

Nissens tanker om skolen hadde blant annet sine røtter i opplysningstidens og filantropinismens tanker om en *encyklopedisk* tilnærming til kunnskap. Dette innebar at man så det som nyttig og hensiktsmessig at elevene skulle få en bred og allsidig kunnskapsbase, det vil si at de skulle lære litt om "alt". "Alt" i denne sammenhengen omhandler de kunnskaper som kan være til nytte for eleven både i yrkessammenheng, moralsk dannelse og utvikling av dens personlighet. Nissen ønsket å forene det borgerlige og det kristelige, det nyttige og det åndelige (Myhre, 1992, s. 42-45).

Formålet til skolen som undervisningsinstitusjon var i følge Nissen at den:

... skal stræbe at give Aandsevnerne en alsidig og harmonisk Udvikling, idet den meddeler Barnet et Udvalg af de Kundskaber og Færdigheder, som bedst sætter det istand til af fatte Livet, til at virke i det og til at paavirkes af det (Myhre, 1992, s. 44).

Han fremhevet likevel at verdslige evner og talenter ikke var tilstrekkelig for "dannelse". Dette ville de først oppnå "... naar de forbinde seg med et forædlet religiøst Gemyt" (Myhre, 1992, s. 44).

En annen viktig forandring fra 1860 var at kvinner nå formelt kunne jobbe i allmueskolen som hjelpelærere og småskolelærere. Dette medførte en generell "feminisering" av læreryrket, særlig i byene. Årsaken til at det ble så populært med kvinner i skolen var hovedsakelig av økonomiske hensyn. Kvinnene hadde en mye lavere lønn, som gjorde det billigere for skolene å gjennomføre de grepene som reformene påla dem, som for eksempel klassedeling og økt undervisningstid (Baune, 2007, s. 78). Det var altså økonomiske hensyn som var utgangspunktet for feminiseringen av læreryrket, en trend som også i dag er tydelig i form av en klar overvekt av kvinnelige lærere i grunnskolen (Svarstad, 2014).

3.3.2 Folkeskolene av 1889

Det krevende arbeidet med å samle de forskjellige skolene i et felles system fortsatte mot slutten av 1800-tallet. Det kvalitative og faglige spriket mellom latin- og borgerskolene på den ene siden og allmueskolen på den andre gjorde det vanskelig faglig sett, men også med tanke på at de "bemidlede" foreldrene måtte være villige til å sende barna sine til den felles *folkeskolen* (Tønnessen, 2011, s. 28).

For at folkeskolen skulle kunne bli en realitet måtte blant annet skolebyggene mange steder forbedres og staten måtte ta et større ansvar. Tønnessen (2011, s. 28) oppsummerer tiltakene for å løfte allmueskolen til folkeskole i sju punkter: "utvidelse av fagkretsen, utvidelse av undervisningstida, bedre skolehus, styrking av lærernes utdanning og lønnsforhold, bedring av undervisningsmetodene, større ansvar til staten og mer makt til demokratiske krefter [og] etablering av abnormskoler og skolehjem".

Dette arbeidet fortsatte med gradvise skritt frem mot skolelovene som kom i 1889, men arbeidet krevde ikke bare praktiske forandringer, det var minst like krevende å finne den politiske enigheten som trengtes for å realisere prosjektet (Myhre, 1992, s. 48-49 & Grankvist, 2000, s. 94-95).

Utover fra 1870 og frem til 1889 økte motsetningene mellom de liberale (venstre) og de konservative (høyre) innenfor skolepolitikken. Det var et spørsmål om av hvem og hvordan skolene skulle styres, og underliggende her var spørsmålet om skolen skulle være "... «en evangelisk-luthersk Menighetsskole» eller «en blott og bar borgerlig eller verdslig Kommuneskole»" (Myhre, 1992, s. 48). Venstresiden ønsket en foreldrestyrt skole som i størst mulig grad var uavhengig av staten, og hvor kirkens rolle ble begrenset. Høyresiden respekterte foreldreretten, men de hevdet likevel at regjeringen var bedre rustet til å ta hovedansvaret for skolens utvikling enn "... et tilfeldig flertall på lokal basis" (Myhre, 1992, s. 48).

Disse fundamentale uenighetene førte til at opposisjonen, som hadde flertallet på stortinget på denne tiden, forkastet alle reformforslag fra regjeringen. Dette fortsatte helt frem til 1884 hvor stortinget, med Johan Sverdrup (Venstre) i spissen presset igjennom parlamentarismen. Dette medførte også avgangen til den sittende regjeringen (Selmer), og Venstre, ved Johan Sverdrup, dannet sin regjering (Myhre, 1992, s. 48-49; Grankvist, 2000, s. 94-95).

Sverdrup gikk raskt i gang med skolens reformprogram, og det ble nedsatt en skolekommissjon som skulle vurdere forslagene til ny skolelov. Venstres ønsker til loven var som følger (Grankvist, 2000, s. 95):

- 1) Felles skolelov for by og land for å minske forskjellen i tilbud.
- 2) Økt timeantall og større bredde i den borgerlige fagkretsen.
- 3) Sidestilling av landsmålet med det alminnelige bokspråket i skolen.
- 4) En bedre lærerutdanning.
- 5) Sikring av høyere lønn til lærerne [sic].

6) Gjennomføring av en sjuårig enhetsskole som skolemodell.

I 1889 ble altså den nye skoleloven vedtatt, og innholdsmessig var den i stor grad i tråd med programmet og ønskene til Venstre (Grankvist, 2000, s. 95). Det lokale folkestyret fikk mer makt enn de verken før eller siden har hatt, og skolen skulle være en samlende folkeskole, styrt av folket og gratis for alle. Presten fikk derimot beholde sin "selvskrevne" plass som medlem av *skolestyret* (tidligere kalt *skolekommisjonen*) (Myhre, 1992, s. 49).

Av andre praktiske forandringer, foruten navneskiftet fra *allmueskole* til *folkeskole*, ble det blant annet vedtatt at det ikke skulle være mer enn 35 elever i en klasse. For folkeskolene på landet medførte dette i praksis en todeling hvor de mellom sju og 10 år utgjorde *Småskolen*, og de mellom 10 og 14 år gikk på *Storskolen*. For folkeskolene i byene, hvor innbyggertallene og elevmassen hadde økt betraktelig på slutten av 1800-tallet, ble det lagt opp til en tredeling. *Småskolen* var lik som på landet, men *Storskolen* ble delt i to deler, de mellom 10 og 12 år, og de mellom 12 og 14 år (Myhre, 1992, s. 50).

Tanken om at *folkeskolen* skulle være med på å utjevne de sosiale forskjellene fungerte derimot ikke så bra i praksis, det ble til og med hevdet at det var i skolen at "klassesamfunnet" begynte. Årsaken til dette lå i skolens oppbygging, hvor man først gikk fem år i folkeskolen, for siden å gå videre fire år på middelskolen, men i praksis var det "borgerskapets" barn som gikk videre på middelskolen, mens "arbeiderklasseelevne" i stedet fortsatte de to siste årene på folkeskolen for å komme seg raskest mulig ut i jobb (Baune, 2007, s. 60-66).

Særlig Arbeiderpartiet så det som sin kampsak å forandre strukturen slik at middelskolen bygde videre på en fullført 7-årig folkeskole, og denne 7-årige folkeskolen, slik de hevdet i sitt partiprogram fra 1900, skulle sikre at den ble den "... eneste barneskolen for alle samfunnsklasser" (Baune, 2007, s. 65) slik at de sosiale forskjellene skulle forsvinne.

Det ble derfor enighet om å se nærmere på det problematiske forholdet mellom folkeskolen og middelskolen, og i 1911 startet utredningsarbeidet som førte til Enhetsskolekomiteens innstillinger i 1913 og 1915. Disse viste derimot at oppfatningen om hva en "enhetsskole" innebærer var svært delt. Flertallet i komiteen tolket den 7-årige folkeskolemodellen med en toårig middelskole som hensiktsmessig, men de møtte hard motstand fra blant annet Høyre som hevdet det ville føre til en senkning av nivået på middelskolen. Høyre fikk støtte av Undervisningsrådet som hevdet at det ville føre til en svekkelse i middelskolen som kunne gjøre den uegnet som grunnlag for høyere studier på gymnasiet (Baune, 2007, s. 66).

Diskusjonen førte ikke til noe umiddelbart vedtak, men tanken om en felles 7-årig folkeskole ble videreført, og i flere byer ble det opprettet kommunale treårige middelskoler som bygget på fullført folkeskole. I 1920 kom det endelige gjennombruddet med et forslag fra arbeiderpartirepresentanten Johan Gjøstein. Han foreslo at "... fra begyndelsen av skoleåret 1921-22 skal den statsunderstøttede middelskole bygge paa avsluttet folkeskole" (Baune, 2007, s. 66), og dette ble vedtatt på Stortinget (Baune, 2007, s. 66).

Folkeskolelovene fra 1889 inneholdt også en ny formulering av formålsparagrafen: "I ethvert Herred skal der være det fornødne Antal folkeskoler, hvis Formaal det skal være at medvirke til Børnenes kristelige Opdragelse og til at meddele dem den Almendannelse, som bør være fælles for alle samfundets Medlemmer" (Bostadutvalget, 2006). Det var ingen nevneverdige forandringer i innholdet fra 1860. Den kristne oppdragelsen stod fortsatt sterkt og fokuset på allmenndannelse ble videreført (Bostadutvalget, 2006).

Skolelovene fra 1889 ble et midlertidig "klimaks" for skolens vekstperiode, og "grunnstrukturen" ble stående helt frem til 1936, i mellomtiden skulle Norge og resten av verden oppleve en ny verdenskrig (Myhre, 1992, s. 51).

3.3.3 Striden om kristendomsfaget på slutten av 1800-tallet og starten av 1900-tallet

Som nevnt var det en strid om kristendommens plass i skolen på slutten av 1800-tallet, og politisk stod den konservative høyresiden for en sentralstyrt kirkeskole, mens den liberale venstresiden ønsket en "... desentralisert og nasjonal skole med vekt på en borgerlig allmenndannelse" (Baune, 2007, s. 67).

I 1887 ble Arbeiderpartiet stiftet, og på slutten av 1800-tallet og starten av 1900-tallet var Arbeiderpartiet også en av pådriverne for å skille skolen og kirken. Bjørnstjerne Bjørnson (1832-1910) hadde som "radikal" venstremann kommet med skarp kritikk av kristendomsfaget som han ville fjerne helt fra skolen: "Væk med Pontoppidan, væk med hele religionspugget, ja al religiøs undervisning fra folkeskolen ... Religionsundervisningen paa folkeskolen er bondens værste tyrann; hans livs hindring, det uoverstigelige græneskjel for hans trang til frigjørelse" (sitert i Dokka, 1967, s. 315).

Denne kampen ble videreført av Arbeiderpartiet ved blant annet professor Edvard Bull (1845-1925). Partiets kamp mot kristendomsfaget var tydelig allerede fra 1890-årene hvor de ønsket

å fjerne loven om at skoledagen skulle begynne og avsluttes med salmesang og bønn, og videre arbeidet de for at folkeskolen skulle bli bekjennelsesfri (Baune, 2007, s. 68).

Men det ble bråk da partiet i 1918 tok inn følgende post i sitt skoleprogram: "Kristendoms-kunnskap utgaar av skolens fagkrets" (Baune, 2007, s. 68). De kristne mobiliserte for å beskytte faget og selv innad i Arbeiderpartiet og deres velgere var det uenighet om denne holdningen. Mange så derfor mot de private skolene hvor det kristne faget kunne vernes, men Arbeiderpartiet snudde raskt i saken for å sikre den offentlige skolens plass som enhetlig folkeskole, og de fokuserte i stedet på å sikre at religionsundervisningen var så fordomsfri som mulig (Baune, 2007, s. 68-69).

Denne perioden var også preget av den sosialistiske bevegelsen, og med sterke knytninger til kommunistisk og marxistisk tankegang ønsket den "radikale" fløyen i Arbeiderpartiet, med Bull i spissen, å fjerne både religion og kapitalistisk tankegang fra skolen (Grankvist, 2000, s. 126-131). Denne holdningen ble derimot moderert i deres egen regjeringserklæring fra 1928, og både den kristne formålsparagrafen og kristendomsfaget overlevde også denne perioden (Baune, 2007, s. 69).

Edvard Bulls sosialistiske agenda var svært tydelig, men hans tilnærming til skolen viser også på en god måte hvordan skolen nå ble brukt som en politisk arena. Bull så på skolen som svært viktig i spredningen av det sosialistiske budskap, og han henviste til Sverdrups tidligere ytring "[v]enstremenn til alle folkets ombud!" (Bull, 1933, s. 122) da han selv uttalte: "For oss må parolen iallfall være: Socialister i alle skolens stillinger!" (Bull, 1933, s. 122).

3.3.4 Reformpedagogikken

I mellomkrigstiden kom det nye *reformpedagogiske* strømninger fra Europa og Amerika. Blant annet tankene til John Dewey (1859-1952), om elevaktivitet og "arbeidsskole", eller som hans mest kjente slagord oppsummerer det: "learning by doing", fant nå veien til Norge (Baune, 2007, s. 72). Også Rudolf Steiner (1861-1925) og Maria Montessori (1870-1952) var representanter for denne nye pedagogiske retningen som satte elevens aktivitet i sentrum (Baune, 2007, s. 72).

Denne perioden var også preget av blant annet Sigmund Freuds (1856-1939) psykoanalytiske teorier, som fremhevet barndomsopplevelsene som avgjørende for individets

mentale/psykiske helse, og Jean Piagets (1896-1980) teori om barnets kognitive utvikling, som satte fokus på barnets utviklingsnivå (Baune, 2007, s. 73).

Dewey, Freud og Piaget var bare noen av de toneangivende tenkerne på denne tiden, og selv om de alle hadde sine individuelle tilnærminger, så representerte de et oppgjør med den "gamle" skolen. Der hvor den gamle skolen la vekt på pensum og bokbasert hukommelsesarbeid, skulle man nå sette barnet, dets utvikling og aktivitetsbaserte læringsmetoder i sentrum (Baune, 2007, s. 71-75; Tønnessen, 2011, s. 41-43).

Læreren skulle ikke lengre være en autoritær kontrollør, men mer som en veileder for elevene. Elevene på sin side skulle finne ut mest mulig på egen hånd og lære seg å samarbeide, og derfor ble det også lagt vekt på gruppearbeid som arbeidsform. Undervisningen skulle nå legge vekt på "selvutfoldelse", hensyn til individuelle forskjeller blant elevene, og det var viktig at man ikke stod i veien for barnets egne "tilbøyeligheter". Fysisk straff ble også sett på som svært negativt (Baune, 2007, s. 71-75; Tønnessen, 2011, s. 41-43).

3.3.5 Folkeskolelovene fra 1936

Det var et omfattende arbeid som lå til grunn for skolelovene som kom i 1935 for høyere skoler og i 1936 for folkeskolen. Det aller viktigste for skolen var nå å samle "by og land" i en felles folkeskole for alle, det vil si å realisere tanken om *enhets skolen*. Folkeskolens rolle som forberedelse til høyere studier ble nå også tydeligere vektlagt (Grankvist, 2000, s. 127-134).

Arbeiderpartiet kom til makten i 1935, og stortinget vedtok det samme året lovproposisjonen for høyere skoler, lagt frem av Johan Ludvig Mowinckels venstre regjering, som blant annet innførte treårig realskole (det ble også beholdt et toårig alternativ). Vedtaket fulgte i all hovedsak forslaget som lærernes fagforeningsnemnd hadde kommet med, et forslag som også Kirke- og skolekomiteen stod inne for. Arbeiderpartiet gikk altså bort fra den marxistiske ideologien til Bull, og de ønsket nå et samarbeid med både Venstre og Bondepartiet når det gjaldt skolepolitikken (Grankvist, 2000, s. 137).

Skoleloven fra 1935 medførte krav til folkeskoleloven som kom i 1936. Det ble av både den parlamentariske skolekommisjonen og Plankomiteén av 1935 fremstilt krav til folkeskolen, som de så som nødvendige forutsetninger for at det femårige artiumkurset skulle kunne gjennomføres (Myhre, 1992, s. 81). Disse kravene var i hovedsak at: "Folkeskolen måtte få normalplaner med bindende minstekrav, kontrollert avgangseksamen, økt lesetid, strengere

regler for klassedeling og organisert gjennomføring av engelskundervisning" (Myhre, 1992, s. 81).

Folkeskolelovene som kom i 1936 tok hensyn til disse kravene, og i tillegg kom det bevilgninger til gratis skolemateriell, legetilsyn og gratis tannpleie. Det kom også et svært viktig punkt med forbud mot fysisk straff (Baune, 2007, s. 71-75; Myhre, 1992, s. 82-83; Tønnessen, 2011, s. 41-43).

Loven sa også at der hvor det var hensiktsmessig skulle skolen "sentraliseres" slik at klassedelingen ble bedre. Det var mye uenighet om dette siden det medførte nedleggelse av mange skolekretser og lengre skolevei for mange barn, men hensyn til kvalitet, økonomi og struktur fører ofte til sentralisering (også i dagens samfunn kjenner vi denne debatten). I tiårsperioden etter 1935-36 gikk det fra "5775 kretser og 1060 udelte skoler til 4938 kretser og 601 udelte skoler" (Myhre, 1992, s. 81). Det maksimale elevantallet for udelte skole var nå 12, for todelt var det 35, for tredelt 54, for firedelt 90 og for femdelt var det 110 elever. For seks- og sjudelt skole ble det satt en øvre grense på 30 elever per klasse. Loven avskaffet også ordningen med omgangsskoler (Myhre, 1992, s. 81).

Med tanke på det pedagogiske innholdet på denne tiden, kom Lærerorganisasjonenes skolenemnd i 1933 med en innstilling hvor de ga en gjennomgang av nye pedagogiske tanker og skolesystemer som andre land hadde prøvd. Fokuset lå her på elevaktivitet, fagintegrasjon, individuell undervisning og gruppearbeid. Noe av det videre forskningsarbeidet som nemnden så på som nødvendig ble også gjennomgått av skoleinspektøren Bernhof Ribsskog (Myhre, 1992, s. 83).

I 1933 ga Ribsskog i samarbeid med overlærer Wiborg ut et 16 binds samleverk med tittelen *Arbeidsmåten i folkeskolen*. Dette verket medførte et fokus på pedagogisk psykologi, og i 1936 utga han, i samarbeid med professor Anathon Aall, verket *Undervisningsplanene i folkeskolen* (Myhre, 1992, s. 83; Telhaug & Mediås, 2003, s. 108-109). Her konkluderte de at "... hukommelsesstoffet i orienteringsfagene burde radikalt begrenses til fordel for et arbeid med stoffet som mer var preget av forståelse, aktivitet og selvstendighet" (Myhre, 1992, s. 83).

Forskningsarbeidet til Ribsskog var med på å styrke den reformpedagogiske tankegangen som kom til å prege skolen. Det pedagogiske fokuset lå nå på arbeidsformer og individuelt tilpasset undervisning, og den gamle puggeskolen ble sett på som utdatert (Baune, 2007, s. 71-75; Myhre, 1992, s. 82-83; Tønnessen, 2011, s. 41-43). Dette kommer særlig tydelig frem i

Normalplanen fra 1939, som også kan sees som den "offisielle godkjenningen" av denne retningen i skolen (Myhre, 1992, s. 83).

3.3.6 Normalplanene av 1939

Som en del av lovene fra 1936 ble det bestemt at det skulle utarbeides en "... normalplan for å sikre en ensartet landsnorm når det gjaldt undervisningsplaner, timestfordeling, minstekrav og obligatorisk avgangsprøve i folkeskolen" (Grankvist, 2000, s. 143). Allerede i desember (1936) nedsatte departementet komiteen som fikk oppdraget med å utarbeide et forslag til ny normalplan for folkeskolene. Denne *normalplankomiteen* bestod av tre personer: Skoleinspektør Ribsskog, som ble formann i komiteen, overlærer Anna Sethne og rektor Magnus Alfsen. Alle disse tre hadde også vært med på forarbeidet med innstillingene som dannet grunnlaget for nedsettelsen av komiteen (Grankvist, 2000, s. 143-151).

Det er også viktig å legge merke til at i likhet med Ribsskog, som var sentral i det reformpedagogiske arbeidet, var også Anna Sethne (1872-1961) å regne som en av de fremste tilhengerne, og hun er også blitt kalt for "pioneren" i norsk reformpedagogikk (Baune, 2007, s. 72). Sethne var en sterk tilhenger av John Deweys filosofi, som hun også "kopierte" i en offisiell erklæring i 1913, hvor hun skrev "at man har overvurdert hukommelsen som faktor i barnets tilegnelse av kunnskaper. – Å lære ved å gjøre gir sikrere kunnskaper enn å lære ved å huske" (Baune, 2007, s. 72). "Å lære ved å gjøre" er en nokså direkte oversettelse av Deweys "learning by doing" (Baune, 2007, s. 72).

Den påfølgende normalplanen ble altså i all hovedsak et "barn" av reformpedagogikkens tanker. Målet var å skape "... selvstendige, ansvarsbevisste og gode samfunnsborgere" (Baune, 2007, s. 75). Dette skulle skje ved å skifte fokuset bort fra lærestoffet og over på arbeidsformene. Slagordet var "Arbeidsmåten er pensum!" (Baune, 2007, s. 74). Denne tankegangen baserte seg som nevnt på blant annet ny forskning (jf. Ribsskog), som viste til at hukommelsesbasert læring ikke hadde den ønskede effekten (Myhre, 1992, s. 83).

Det ble også innført minstekrav til lærestoffkunnskapen elevene skulle tilegne seg. Dette var et grep for å sikre et minimum kunnskapsnivå som var nødvendig for å gå videre til middelskolen og gymnaset, men det var også ment som et grep som skulle virke "... begrensende på innlæringen av lærestoff, slik at man skulle få god tid til å gjennomføre den såkalte arbeidsskolepedagogikken og få rikelig anledning til å bruke friere arbeidsmåter i

undervisningen – stikk imot hvordan ettertiden har oppfattet minstekravene" (Engelsen, 2003, s. 47).

Skiftet fra en hukommelsesbasert skole hvor elevene i praksis skulle "fylles" med kunnskap, til en skole som fokuserte på den individuelle elevens egne evner og selvstendige arbeid, kommer tydelig frem i flere av normalplanens punkter (Telhaug & Mediås, 2003, s. 117). Prinsippet om en individuelt tilpasset opplæring kom også svært tydelig frem, og elevenes individuelle evner, kunnskapsnivå og personlighet skulle være avgjørende for undervisningen. Elevene skulle så langt det lot seg gjøre få arbeide med ting de hadde interesse for og som lå innenfor deres egne "evner": "Målet med opplæringa er ikkje å hjelpa elevar med ulike evner og givnader til å bli like dugande i skularbeidet, men å gjeva elevane ei opplæring som er i best mogleg samhøve med evnene og givnaden deira" (Telhaug & Mediås, 2003, s. 118).

Men selv om normalplanene fra 1939 (planen kom fortsatt i to utgaver, en for by og en for land) var et viktig steg for folkeskolene, som nå i praksis ga alle barn en 7-årig utdanning, så hadde ikke utviklingen i perioden (1860-1940) ført til noen særlig vekst innenfor høyere studier. Bare cirka en fjerdedel av de i aldersgruppen 14-18 år gikk på noen form for skole, og studentene ved universitetene og høyskolene utgjorde tilsammen bare mellom en og to prosent av ungdommen (Tønnessen, 2011, s. 57).

Så kan man spørre seg i hvilken grad denne Normalplanen fra 1939 ble overført til praksis i skolene? Etter krigen ble det foretatt en del undersøkelser som viste at mange kommuner ikke en gang hadde tatt den i bruk, og der hvor den var tatt i bruk ble de reformpedagogiske tankene møtt med skepsis blant lærerne. "Det var langt mellom visjoner og virkelighet i skolen" (Baune, 2007, s. 75), men dette må også sees i lys av at verden nå igjen var i krig, og Norge i perioden 9. april 1940 til 8. mai 1945 var okkupert av Nazi-Tyskland.

3.4 PERIODEN 1939 TIL 1990-TALLET

Under krigen ble implementeringen av Normalplanene fra 1939 motarbeidet av nazistene i Nasjonal Samling (NS), og de prøvde heller å iverksette sine egne "reformer" av skolesystemet. De hadde en sentralistisk modell, som satte deres politiske ideologi i sentrum for politikk, naturvitenskap, forskning og utdanning (Grankvist, 2000, s. 163). Så det var ikke mye som skjedde i den videre utviklingen av folkeskolene under krigen. Mange lærere nektet

også å undervise slik NS kommanderte, og en gruppe med lærere ble til og med sendt til fangeleir i Kirkenes som straff for sin motstandskamp (Tønnessen, 2011, s. 60-61).

Etter krigen handlet det hovedsakelig om å gjenreise nasjonen og bygge opp det som hadde gått tapt. Finnmark og Nord-Troms var svært hardt rammet, og i følge St.meld. 35/1945–46 var oppgaven nå "å gjøre en branntomt som består av en femtedel av Norge til et beboelig område for 75 000 mennesker på kortest mulig tid" (sitert i Baune, 2007, s. 96). Og selv om krigen hadde forlatt Norge i en, materialistisk sett, vanskelig situasjon med stor offentlig fattigdom og mangel på mange varer, var optimismen og fellesskapsfølelsen til stede. Allerede i starten av 1950-årene var arbeidet med gjenreisningen så å si ferdig, og man snudde blikket mot en optimistisk fremtid, med velstand og materielle goder (Baune, 2007, s. 96-97; Engelsen, 2003, s. 49).

Veksten i Norge var blant annet godt hjulpet av Marshall-hjelpen fra USA, som Norge valgte å ta imot i 1947. Denne hjelpen medførte et medlemskap i OECD (OEEC på denne tiden – en internasjonal organisasjon for økonomisk og utviklingsrelatert samarbeid), og i 1949 ble Norge også en del av NATO. Disse organisasjonene var en del av den internasjonaliseringen som fulgte etter andre verdenskrig, og den viktigste blant disse må sies å være FN (De Forente Nasjoner), som på mange måter var selve symbolet på en verden som nå søkte fred og forsoning (Telhaug & Mediås, 2003, s. 139).

Riktignok endte det ikke bare i forsoning, det ble nå en ideologisk splittelse mellom Øst og Vest. Sovjet-Unionene utvidet sine grenser utover de østlige delene av Europa, og USA svarte, sammen med den vestlige delen av Europa, med å danne NATO. Denne perioden som kom til å var helt frem til 1991 er kjent som *den kalde krigen*, og inneholdt flere indirekte kriger mellom USA og Sovjet-Unionen (Myhre, 1992, s. 86-87).

For Norges del førte 1950-tallet med seg en enorm vekst på de fleste områder, og det private forbruket skjøt i været. Dette var en periode hvor blant annet fossekraft, fabrikker og smelteverk ga mange nye arbeidsplasser, og traktoren tok over for hesten som også effektiviserte landbruket (Myhre, 1992, s. 87-88; Tønnessen, 2011, s. 61-62). Den voldsomme satsningen på industri medførte en enorm "folkevandring" på 1950-tallet, kalt "den store flyttesjauen" (Baune, 2007, s. 97). Folk flyttet nå til byene og tettstedene der det var godt med jobber, kulturelle opplevelser og materielle goder, mens mange grisgrendte strøk, avsidesliggende fiskevær og jordbruksområder ble totalt fraflyttet (Baune, 2007, s. 97).

I Oslo vokste drabantbyene frem, og idealfamilien bestod nå av en forsørgende far som daglig reiste inn til byen på jobb, en hjemmeværende mor som hadde tekniske hjelpemidler som underlettet husarbeidet og to barn (Baune, 2007, s. 97). Dette "... var «husmorfamiliens» glansperiode" (Tønnessen, 2011, s. 62), og andelen av gifte kvinner, som også var yrkesaktive utenfor hjemmet, har verken før eller siden vært lavere, de utgjorde på denne tiden bare 4% (Tønnessen, 2011, s. 62). Feriereiser, fritidsbolig og bil ble også etter hvert vanlig for folk flest (Myhre, 1992, s. 87).

På 60-tallet gikk kvinnene i større grad ut i arbeidslivet igjen, og de aller fleste gikk til lavtlønnede jobber innenfor serviceyrker og kontor. Denne trenden fortsatte utover 70-årene hvor over 250 000 flere gikk ut i lønnet arbeid, hvor en stor del av disse var kvinner (Tønnessen, 2011, s. 62).

Arbeiderpartiet, som dannet regjering etter krigen, førte fra 1945 og frem til midten av 1960-tallet en tydelig sentraliseringspolitikk i skoleverket. Motivet lå blant annet i enhetsskoletanken, men også troen på at store skoler ville gi et bedre tilbud enn de små. Perioden var også preget av "sentraldirigering", der de sentrale myndighetene "dirigerte" mye av det som foregikk i skolen (Myhre, 1992, s. 115-116).

Men fra midten av 1960-årene, med Per Bortens-regjering (Sp, H, V og KrF), ble det derimot et tydelig skifte i retning av desentralisering og delegering av makt til de regionale og lokale myndighetene. Skiftet til lokal styring av skolene i denne perioden kom etter hvert også tydelig frem i blant annet M74 og M87, og denne tendensen fortsatte helt frem til *Hernes-perioden* (Myhre, 1992, s. 115-116).

På slutten av 1960-tallet så man altså en gryende motforestilling til mange av de etablerte "sannhetene", prioriteringene og strukturene i samfunnet. Denne tendensen slo etter hvert ut i "full blomst" på 1970-tallet. De som drev den nye trenden var i stor grad representanter for den norske nyradikalismen, som fikk sitt gjennombrudd på slutten av 1960-tallet (Telhaug & Mediås, 2003, s. 207-212).

Nyradikalismen var basert på det nymarxistiske tankegodset, som særlig var basert på "Frankfurterskolens betydelige sosiologer som Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse og ikke minst Jürgen Habermas" (Telhaug & Mediås, 2003, s. 206). Den norske nyradikalismen oppstod i en tid hvor politisk enighet rådet og *velferdsstaten* ble etablert, en tid som er blitt omtalt som "uskyldens tidsalder". Det var også i denne perioden at Norge fant

den første oljen, folketrygden ble innført, det ble investert masse penger i offentlige bygg og infrastruktur, som for eksempel sykehus, flyplasser, videregående skoler og veier. Men denne positive og enorme vekstperioden var det altså noen som kritiserte (Tønnessen, 2011, s. 62; Telhaug & Mediås, 2003, s. 205-212).

Industrien og oljeutvinningen, som hadde gitt oss den økonomiske velstanden, ble nå kritisert for den medfølgende forurensingen. Den enorme utbyggingen av "[v]eier, industribygg og boliger la hvert år beslag på om lag 50 000 dekar dyrket jord i Norge" (Telhaug & Mediås, 2003, s. 208), og det ble nå stilt spørsmål ved om denne utviklingen var en forsvarlig forvaltning av våre ressurser (Telhaug & Mediås, 2003, s. 208).

Natur- og miljøvern ble på 1970-tallet altså et nytt og viktig tema, det ble fokus på nye og "positivt" ladde begreper i samfunnsdebatten: "... så som "likevektsøkonomi", "nullvekst", "resirkulering", ressursforvaltning", "økologisk bevissthet", og "grønn bølge". Tilsvarende ble det med negativ valør talt om "forurensning", "rovdrift", "storindustri", "velstands- og overflodssamfunnet", "vekstfilosofi". Og det var ikke bare de "radikale" som nå hadde fokus på miljøet, i 1972 opprettet Stortinget Miljøverndepartementet, og i 1974 ble Statens forurensningstilsyn opprettet (Telhaug & Mediås, 2003, s. 208).

Men 1970-årene handlet ikke bare om miljøspørsmål, det handlet om et oppgjør med det som ble oppfattet som forskjellsbehandling og urett på de fleste områder i samfunnet. Det handlet om kvinners rettigheter, arbeidernes rettigheter, klasseskillene i samfunnet, homofiles rettigheter, funksjonshemmedes rettigheter, osv. Fellesnevneren var at disse debattene, som ofte ble anført av den "radikale" venstresiden, var at de baserte seg på en "konfliktmodell", det vil si at man tok utgangspunkt i det man opplevde som et ubalansert/urettferdig maktforhold mellom to parter (Myhre, 1992, s. 106-109; Telhaug & Mediås, 2003, s. 207-212).

Kåre Willochs regjering (H, KrF og Sp) preget første halvdel av 1980-årene. Det medførte en liberalisering i den økonomiske politikken, og en økning i privat forbruk, men det ble en kortvarig "glede". Etter hvert falt oljeprisen, det ble bankkrise, krakk i boligmarkedet, en omfattende gjeldskrise og arbeidsløsheten vokste. Gro Harlem Brundtlands andre regjering (1986-1989) satte i gang en kraftig snuoperasjon i politikken, som medførte omfattende innsparinger for å få kontroll på inflasjonen og priser (Tønnessen, 2011, s. 63-64).

I 1980- og 1990-årene ble det stilt spørsmål ved samfunnsvitenskapens instrumentalistiske målsetting, og det ble hevdet at samfunnsvitenskapen ikke egnet seg som grunnlag for

handling. Det var et oppgjør med den *positivistiske* tankegangen, og den *postmodernistiske* tankegangen tok over. Man stilte spørsmål ved om det var mulig å finne "objektive sannheter" om samfunnet slik positivismen hevdet. Dette medførte også en generell skepsis til teoriens posisjon i forhold til praksis, som for skolens del innebar at rollen til pedagogisk teori ble svekket, mens respekten for den praktiserende læreren ble styrket (Telhaug & Mediås, 2003, s. 276-279).

Forskningen har måttet innse at virkeligheten er så mangfoldig og kompleks at det er vanskelig å fange den inn i universalmetodiske bestrebelser. Den har måttet erkjenne at lærernes måte å undervise på ikke påvirkes synderlig av det pedagogisk-teoretiske innslaget i lærerutdanningen. ... På spørsmålet: "Hvorledes skal jeg undervise?" blir didaktikkforskningens svar i dag: "Du skal reflektere over undervisningen din og gjennomføre de forandringer som det gir anledning til" (Telhaug & Mediås, 2003, s. 279).

3.4.1 Private skoler

Etter 2. verdenskrig kom debatten om private skoler, og på 1960-tallet stod de borgerlige partiene på den ene siden og Arbeiderpartiet på den andre siden av debatten. Begge hevdet at deres syn handlet om toleranse og demokratiske verdier, og mens de borgerlige så de private skolene som et uttrykk for disse verdiene, så hevdet Arbeiderpartiet at private skoler kunne føre til ensretning og intoleranse, og at det var enhetsskolen som stod for toleranse og demokratiske verdier (Myhre, 1992, s. 225-229).

Arbeiderpartiet argumenterte blant annet med at privatskolene representerte det gamle klassesamfunnet, og den "variasjonen" som de borgerlige ønsket seg ble godt ivaretatt i den offentlige skolen, som tross alt samlet alle samfunnets barn. Det ble også påpekt at en økonomisk støtteordning til de private skolene måtte tas fra en begrenset statskasse (Myhre, 1992, s. 225-229). De hevdet etter hvert også at den offentlige skolen kunne ivareta foreldrenes rett til å velge undervisningen til sine barn ved å innføre en alternativ/parallell undervisning i "... f.eks. religion og moral for barn av foreldre som ikke var enig i den offentlige skolens verdigrunnlag. På denne måten ville den offentlige skole oppfylle kravet i artikkel 26 i FNs erklæring om menneskerettighetene av 1948" (Myhre, 1992, s. 227). Dette fjernet i deres øyne behovet for de private skolene (Myhre, 1992, s. 225-229).

Men de borgerlig partiene kom derimot til makten i 1965, og i 1968 fremmet Kirke- og undervisningsdepartementet en "... proposisjon om statsstøtte til private skoler (St. prp. nr. 106 (1967-68))" (Myhre, 1992, s. 227), og til tross for sterk motstand fra Arbeiderpartiet ble loven vedtatt i 1970 (Myhre, 1992, s. 225-229).

Kravet til å få bevilget støtte var at skolen måtte oppfylle et av tre vilkår:

1. "Skolen ønsker å drive forsøk eller permanent undervisning etter andre pedagogiske linjer enn de som gjelder i den offentlige skole.
2. Skolen bygger på et religiøst og/eller etisk livssyn som den skal være preget av.
3. Skolen fyller et kvantitativt undervisningsbehov som ikke er dekket av offentlige skoler" (Myhre, 1992, s. 228).

Selv om de borgerlige partiene støttet de private skolene, så også de på skolen og utdanning hovedsakelig som et offentlig ansvar, og de private skolene var å se på som "... et supplement og ikke et alternativ til den offentlige skolen" (Baune, 2007, s. 144). Arbeiderpartiet og Sosialistisk Venstre har på sin side holdt fast ved at de private skolene går på bekostning av enhetsskolen, både i form av den økonomiske ressursbruken, men også som en faktor til "utarming" av det sosiale, kulturelle og religiøse mangfoldet i den offentlige skolen (Baune, 2007, s. 144-147).

Fremskrittspartiet og Høyre ønsket på 1990-tallet og på starten av 2000-tallet å gjøre det lettere å opprette private skoler. De ville fjerne kravet om at skolen måtte representere et pedagogisk og livssynsmessig alternativ til den offentlige skolen: "Alle som ønsker det, og som oppfyller de nasjonale kravene til utdanningen, bør få adgang til å starte private skoler" (Baune, 2007, s. 146). Selv om KrF og Venstre i utgangspunktet ikke støttet en slik forandring, så førte de nedslående resultatene i PISA-testen i 2001 til at Clemet presset igjennom sin "friskolelov", men i 2005 innførte den påtroppende rød-grønne regjeringen et "... midlertidig stopp i godkjenning av friskoler (den såkalte «frysloven»); og godkjente skoler som ikke hadde startet opp fikk ikke tillatelse til å starte sin virksomhet" (Baune, 2007, s. 147).

I 2007 kom regjeringen med sitt forslag til ny privatskolelov som "... innebærer at bare skoler som driver sin virksomhet på et religiøst grunnlag, etter en anerkjent pedagogisk retning eller som er en sertifisert internasjonal skole, vil få godkjenning" (Baune, 2007, s. 147).

3.4.2 9-årig skolegang, Folkeskoleloven (1959) og Grunnskoleloven (1969)

For skolen gjaldt det på slutten av 1940-tallet og utover 1950-tallet å realisere tankene fra Normalplanen fra 1939, og det politiske miljøet var nå innstilt på samarbeid og gjennomføring. Men allerede i 1958, når Gerhardsen-regjeringen la frem sitt forslag til ny lov for folkeskolen, ble det uenighet med den borgerlige siden og kirkelige instanser. De reagerte særlig på det de

oppfattet som en svekkelse av "... kristendomsundervisningen og skolens kristne karakter i det hele" (Myhre, 1992, s. 89).

Denne perioden fokuserte fortsatt på mye av det samme som i 1939-loven, og vektleggingen av "... aktiviserende, utviklende og nyttige arbeidsmåter" (Engelsen, 2003, s. 50) stod fortsatt sentralt. Tankegodset fra reformpedagogikken kommer også frem i formålsparagrafen fra 1959:

Skolen har til oppgave saman med heimen å arbeida for at elevane skal bli gode samfunnsmenneske. Han skal hjelpa til å gjeva elevane ei kristelig og moralsk oppseding, utvikla deira evner og anlegg og gje dei gode ålmenkunnskap, slik at dei kan bli gangs menneske både åndeleg og kroppsleg (Bostadutvalget, 2006).

Særlig det nye leddet om å "... utvikla deira evner og anlegg ..." (Bostadutvalget, 2006) stammer fra reformpedagogikkens vekstsynspunkt (Tønnessen, 2011, s. 62).

Enhetskoletanken ble også videreført, og for første gang fikk både by og land den samme lov i form av folkeskoleloven av 1959. Men før man kom dit ble *Forsøksrådet for skoleverket* opprettet i 1954, og i perioden 1955 til 1959 ble det i enkelte forsøkskommuner prøvd ut en 9-årig grunnskole med linjedelt ungdomsskole for det 8. og 9. skoleåret (Baune, 2007, s. 104-106). Fra og med 8. klasse ble elevene fordelt på to linjer: "G-linja, som var en allmenn- og gymnasforberedende linje, og Y-linja, en allmenn- og yrkesforberedende linje" (Baune, 2007, s. 105).

Denne nye todelte løsningen var i praksis et forsøk på å samle realskolen, representert med G-linja, og framhaldsskolen, representert med Y-linja, under samme tak. Disse forsøkene bygde derfor også videre på planene som allerede var i bruk disse skolene, dette var også i tråd med at man ønsket å gå forsiktig frem med forsøkene (Baune, 2007, s. 104-106).

Et problem som oppstod var at forsøksrådet ikke hadde mandat til å kreve en gjennomføring av de to ekstra årene i forsøksskolene, og mange elever valgte derfor å slutte etter at de sju obligatoriske årene var gjennomført. Forsøksrådet ba derfor Stortinget om å vedta en ny skolelov som åpnet for at forsøkene med 9-årig grunnskole skulle være obligatorisk for elevene ved de utvalgte skolene (Baune, 2007, s. 104-106).

Dette ønsket ble vedtatt i folkeskoleloven fra 1959, og i 1960 la Kirke- og undervisningsdepartementet frem *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (Forsøksplanen), som

nå satte fokus på spørsmål om ungdomsskolens lengde og organisering, om den skulle være toårig eller treårig, og hvordan skulle det differensieres (Baune, 2007, s. 104-106).

Den mest brukte løsningen, og den Forsøksrådet anbefalte, var en 6+3 løsning. Begrunnelsen for denne inndelingen var blant annet det økonomiske hensynet, som fremhevet at en seksårig barneskole ville trenge færre spesialrom og utstyr enn en 7-årig, men begrunnelsen var også av pedagogiske hensyn, siden man anså mange av elevene som skoletrøtte når de begynte på det sjuende året, og derfor ville det være gunstig for dem om de skiftet skolemiljø etter det sjette året (Baune, 2007, s. 106).

Differensieringen viste seg likevel å være krevende. Intensjonen med og forventningen til G-linje- og Y-linjeinndelingen, var basert på erfaringene med realskolen og framhaldsskolen, og man tenkte derfor at cirka "... 1/3 av elevene ville ha utbytte av å gå G-linja og at resten ville søke seg til Y-linja" (Baune, 2007, s. 109). Men selv om man brukte evnetester og standpunktprøver for å veilede om linjevalget, så viste det seg at foreldrene og elevene ville det annerledes, og det viste seg at rundt 48 % søkte seg til G-linja (Baune, 2007, s. 109-110).

Den økte velstanden i befolkningen gjorde det også nå mulig for flere å søke seg til høyere studier, og Forsøksplanen fra 1960 la opp til at elevene i 8. klasse skulle velge mellom en teoretisk og en praktisk linje (G- og Y-linjene). I tillegg til linjeinndelingen skulle elevene allerede fra 7. klasse også fordeles på forskjellige kursplaner. Disse planene var tredelte og gjaldt for fagene norsk, engelsk, matematikk og tysk. Kursplan 1 var det letteste nivået og beregnet på de svakeste elevene, kursplan 2 representerte et middels evnenivå, og kursplan 3 var beregnet på de flinkeste elevene (Baune, 2007, 107-109).

Problemet var at hvis man valgte det letteste nivået, altså kursplan 1, så kunne man ikke søke seg til den teoretiske G-linja i 8. klasse. Videre var det et krav for å komme inn på gymnaset og en del andre utdanningsinstitusjoner at man hadde fullført kursplan 3 i tillegg til å ha fullført tysk som valgfag. Dette medførte at det utover forsøksperioden ble en enorm tilstrømning til kursplan 3, og i noen "sterke" bystrøk kunne så mange som 80-90 % av elevkullet søke seg til denne kursplanen (Baune, 2007, s. 109-111).

Medvirkende til dette var også statusen som de teoretiske fagene nå hadde i samfunnet sammenlignet med de praktiske. At muligheten for høyere studier ble mer tilgjengelig og oppnåelig for folk flest var også med på å drive denne trenden, men ikke minst utviklet

kursplan 1 seg til å bli en samlingsplass for de som var skoletrøtte eller "skolesvake", og kursplanen ble etter hvert kalt for "tapernes kursplan" (Baune, 2007, s. 110).

Denne utviklingen førte til at Stortinget og særlig Arbeiderpartiet ønsket andre løsninger, og hovedproblemet lå altså i å innføre en 9-årig grunnskole uten at det gikk på bekostning av enhetsskoletanken. Spørsmålet ble derfor også *hva* enhetsskolens rammer skulle være? Dette ble etter hvert besvart med å skifte taktikk fra organisatorisk differensiering til en pedagogisk differensiering (Baune, 2007, s. 110-111).

Den pedagogiske differensieringen hadde fokus på å avdekke kunnskapsnivået og evnene til den enkelte eleven, for deretter kunne tilpasse de metodene og det materiell som var best egnet til den enkelte. Denne tankegangen kom blant annet til syne i det nordiske *IMU-prosjektet* (individualisert matematikkundervisning), som forsøksrådet hadde stor tiltro til (Baune, 2007, s. 111-113):

IMU-materialet er basert på kontrollerte utprøvinger. Dette har gitt skolens folk muligheter for å påvirke det undervisningsmaterialet som skal brukes. Likeledes arbeider et team av spesialister med analyseoppgaver, konstruksjonsproblemer og forskningsmessige oppgaver. Fremstillingsmåten gir den beste garanti for at skolen får et verdifullt undervisningsmateriale (Baune, 2007, s. 113).

Folkeskoleloven fra 1959 var tenkt som en midlertidig lov i vente på hva forsøksarbeidet ville avdekke om veien videre. Arbeidet med dens arvtaker, som startet i 1963, ble fullført i form av Grunnskoleloven av 1969 (Baune, 2007, s. 113). Den nye loven avsluttet forsøksperioden, som hadde vart helt fra midten av 1950-tallet, og implementerte nå den nye 9-årige grunnskolen. Enhetsskoleprinsippet ble i loven ivaretatt ved at det nå skulle være sammenholdte klasser på ungdomstrinnet, og "... all differensiering skulle foregå innenfor klassens ramme" (Engelsen, 2003, s. 50).

I debatten om den 9-årige grunnskolen var det også en stor uenighet om den *obligatoriske* lengden. Det kom inn 4000 protestbrev til departementet mot utvidelsen av skoleplikten. Det ble hevdet at mange av elevene hadde disiplinproblemer, og at de slet med skoletrøtthet på grunn av blant annet for mye teori i skolen. Å tvinge disse elevene inn i ungdomsskolen ville ikke være bra for verken dem, lærere, eller de andre elevene (Baune, 2007, s. 115).

Svaret var at disse elevene ikke hadde noe annet sted å ta veien, ettersom at arbeidslivet ikke lenger hadde behov for dem, og kravene til utdanning hadde nå også økt i arbeidslivet (Baune, 2007, s. 115). Denne utviklingen beskriver Baune (2007, s. 115) slik:

Debatten om skoleplikten viser at skolen også var i ferd med å få en klar oppbevaringsfunksjon, selv om dette ikke var et offisielt mål i den forstand at det var nedfelt i formålsparagrafen. Dette var et markant trekk ved utviklingen i etterkrigstidas skole. Utviklingen i samfunnet og i arbeidslivet førte til at ungdom som tidligere fant seg en plass i yrkeslivet, måtte tas hånd om på andre måter. Forlenget obligatorisk skolegang ble en måte å løse problemet på. Skolen ble et sted å *være* i tillegg til et sted å *lære*.

Den nye loven ble som sin forgjenger også en del av "religionsstriden" som foregikk i skolen. Da *Læreplanen for forsøk med 9-årig skole* forelå i 1960, ble det foreslått en reduksjon i timeantallet til kristendomsfaget. Dette forslaget ble møtt med kraftige reaksjoner og førte til en underskriftskampanje "... som samlet 725 614 underskrifter til støtte for et større antall timer i kristendomskunnskap" (Myhre, 1997, s. 89).

Denne "striden" førte til en styrking av kristendomsfaget, og det ble nå to timer på alle klassetrinn, og en mulighet for de kommunene som ønsket det å ytterligere legge til tre timer, slik at det samlede timeantallet kunne økes fra 18 til 21 (Myhre, 1997, s. 101). I 1969 ble også formålsparagrafen igjen endret, nå med den kristne og moralske oppdragelsen tilbake på "førsteplass" (Baune, 2007, s. 114):

Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikla deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.
Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim (Bostadutvalget, 2006).

Dette var allikevel ikke *bare* et nederlag for den "religionskritiske" siden. Formålsparagrafen inneholdt nå også en tilføyelse om *åndsfridom* og *toleranse*. Frem til 1969 hadde kirken regnet kristendomsundervisningen som en del av sin dåpsopplæring, men det ble nå presisert at det var kirken selv som hadde ansvaret for dåpsundervisningen. Dette skulle altså ikke lenger være kristendomsfagets funksjon i skolen, ei heller skulle kirken føre tilsyn med denne undervisningen (Bostadutvalget, 2006; Tønnessen, 2011, s. 73).

Det ble også bestemt at det skulle opprettes et tilbud om livssynskunnskap for de som ønsket fritak fra kristendomsundervisningen. Antallet elever som ønsket denne ordningen steg kraftig i løpet av 1980-årene. I 1982 var det 275 elever som fikk livssynsundervisning, men i starten av 1990-tallet hadde dette antallet steget til rundt 20 000 (Myhre, 1992, s. 101).

Den nye grunnskoleloven i 1969 viste nå også en "besinnelse" av den reformpedagogiske skepsisen til lærestoffets egenverdi, et syn som hadde preget skolen siden Normalplanen av 1939. Dette var basert på forarbeidet til den nye loven, hvor Folkeskolekomitéen i 1963 blant annet fremholdt "... at det måtte bli lagt større vekt på lærestoffets verdi enn man hadde gjort i mellomkrigstiden" (Engelsen, 2003, s. 51).

Kommunene måtte gjennomføre denne reformen (grunnskoleloven av 1969) innen 1975, men hvordan den nye ungdomsskolen skulle struktureres var derimot ikke en del av den nye grunnskoleloven, dette skulle beskrives i læreplanen (Tønnessen, 2011, s. 68). Det kom først en midlertidig utgave av den nye læreplanen i 1971 (Mønsterplanen av 1971), og den endelige planen kom i form av Mønsterplanen av 1974 (Engelsen, 2003, s. 51).

3.4.3 Mønsterplanen av 1974 (M74)

Den nye mønsterplanen fra 1974 (M74), innførte *rammeplanen* som ny læreplantype i Norge. Begrepet *mønsterplan*, som også delvis ble brukt om Normalplanen fra 1939, er i praksis å regne "... som tilnærmet synonym med betegnelsen «normalplan» – en norm eller et mønster for den lokale tilretteleggingen av undervisningen" (Engelsen, 2003, s. 51).

Fagplanene i M74 fulgte hovedsakelig disposisjonen som Normalplanutvalget fra 1967 kom med i sitt forslag til ny mønsterplan i 1970: "1. Mål. 2. Lærestoff presentert i 3-årsbolker med veiledende klassetrinnsplaner som angir en mer detaljert progresjon. 3. Arbeidsmåter. 4. Læremidler. 5. Vurdering." (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 6). Man fulgte også Normalplanutvalgets forslag om å supplere 3-årsplanene med "... *veiledende årsplaner* for de enkelte fag og klassetrinn" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 6).

Læreplanen var i utgangspunktet tenkt som et "forbilde" eller forslag, som de enkelte skolestyrene kunne ta utgangspunkt i når de utformet sin egen plan, men i likhet med tidligere planer ble også denne vedtatt i sin "opprinnelige form" i de fleste kommuner (Tønnessen, 2011, s. 83). Denne "frie" formen som læreplanen nå fikk var i samsvar med trendene ellers i samfunnet. Nyradikalismen preget samfunnsdebatten, og man ønsket seg bort fra "sentraliseringen" og "veksttankegangen", nå ville man ha mer desentralisering av makten, det vil si mer makt til folket (demokrati) og "grasrota". Denne tankegangen var altså med på å forme den nye læreplanen i en "friere" og mer "demokratisk" retning (Tønnessen, 2011, s. 84).

Med M74 kom også de reformpedagogiske tankene fra 1939-planen tydelig frem igjen. Kapittelet om arbeidsmåter belyste og konkretiserte disse ideene, og det ble lagt særlig vekt på de individualiserende arbeidsmåtene. Årsaken til at dette ble ekstra viktig var at M74 fjernet kursplansystemet, og det var derfor "... viktig at det ble en differensiering i den enkelte klasse, slik at hver elev fikk arbeide i et tempo og på en måte som han eller hun kunne makte" (Tønnessen, 2011, s. 84).

Avsnittet om lærestoff "... åpnet for en frihet i valg av lærestoff som en ikke har hatt verken før eller siden i norsk skole" (Tønnessen, 2011, s. 84). I hvilken grad den nye friheten kom til å forandre skolen, og hvordan M74 i sin helhet ble mottatt og praktisert ute i skolene, skulle *Grunnskolerådet* med OMI-prosjektet (Oppfølging av Mønsterplanens Intensjoner) finne ut av. Resultatet av dette arbeidet kommer jeg tilbake til i neste del om Mønsterplanen av 1987 (Engelsen, 2003, s. 52-53).

I M74 dukket også *Likestilling mellom kjønnene* opp som et eget tema. Det ble sterkt vektlagt at skolen bygget på prinsippet om likeverd mellom kjønnene, og jenter og gutter skulle på alle mulige måter være likestilt i skolen. Dette gjaldt også med tanke på forventningene man stilte til elevene (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974, s. 23-24). Som et ledd i likestillingsarbeidet skulle man skaffe lærebøker og litteratur som fremhevet kvinnen som likeverdig med mannen i samfunns- og kulturlivet (Myhre, 1992, s. 108).

Minstekravene fra Normalplanen i 1939 til lærestoffkunnskapen som elevene skulle mestre ble fjernet i M74. Begrunnelsen var blant annet basert på det synet som Folkeskolekomitéen av 1963 hadde kommet med, og forslag fra Normalplanutvalget. Det ble hevdet i M74 at fjerningen av det obligatoriske minstekravet skulle gjøre det lettere å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs evner og interesser (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974, s. 6).

Den lange perioden med reformer og forsøker som hadde preget skolen i deler av 50-tallet, hele 60-tallet og nå også starten på 70-tallet hadde sin pris. Lærerne i grunnskolen meldte nå om "reformtrøtthet", og det samme gjaldt også for de som jobbet i den videregående skolen. Dette synet ble støttet av Høyre, som også hadde det som et av sine hovedmål for valgkampen (1977-1981): "Forsøks- og reformtempoet må reduseres slik at grunnskolen kan få den nødvendige indre stabilitet og slik at de verdifulle elementer i den reformprosess som er gjennomført kan få tid til å modnes" (Baune, 2007, s. 126).

Dette synet ble det enighet om blant politikerne, og det ble en periode med "ro" i skolen. Denne perioden ble derfor brukt til å gå igjennom det man hadde fått av erfaringer og kunnskap gjennom reformene. "OMI-prosjektet (Oppfølging av Mønsterplanens Intensjoner) ble derfor sjøsatt i 1978" (Baune, 2007, s. 126). Dette "revisjonsarbeidet" og Mønsterplanen fra 1974 var det viktigste som skjedde i utdanningspolitikken helt frem til den reviderte planen M87 kom i 1987 (Baune, 2007, s. 126).

3.4.4 Mønsterplanen av 1987 (M87)

OMI-prosjektet (Oppfølging av Mønsterplanens Intensjoner), ledet av Grunnskolerådet, skulle etter initiativ fra Stortinget vurdere hvordan Mønsterplanen fra 1974 (M74) fungerte i praksis (Engelsen, 2003, s. 52-53). Det viste seg at lærerne generelt sett var positive til planen, men de hadde bare i begrenset grad forandret sin lærerpraksis (Tønnessen, 2011, s. 84-85).

Den nye "friheten" som planen åpnet opp for, ble i liten grad benyttet, og de fleste holdt seg fortsatt til lærebøkene. Lærerne ønsket seg i større grad konkretisert kjernestoff enn det rammeplanen la opp til, og da særlig i de obligatoriske fagene. Det som skuffet aller mest var resultatet av den store satsingen på pedagogisk differensiering. Det viste seg at rundt 50-60% av tiden gikk til klasseundervisning, og resten hovedsakelig til individuelt arbeid. Gruppearbeid ble i liten grad benyttet og elevene hadde en liten grad av medbestemmelse i undervisningens planlegging. OMI-prosjektet viste at veien fra teori til praksis var lengre enn ønsket og forventet i den norske skolen, og det ble klart at M74 trengte en revisjon (Tønnessen, 2011, s. 84-85).

Arbeidet frem mot Mønsterplanen i 1987 ble blant annet også preget av situasjonen i USA og England hvor det ble satt fokus på kvaliteten i skolen og de nedslående resultatene man hadde funnet (Tønnessen, 2011, s. 82). Den borgerlige siden vant nå frem i politikken også i Norge, med Kåre Willoch's Høyre-regjering i 1981, og Tore Austad som kirke- og undervisningsminister. Høyresiden startet nå arbeidet med å "gjenreise" skolen som et sted for "å lære" og ikke bare et sted "å være", slik de hevdet at M74 blant annet hadde ført til (Tønnessen, 2011, s. 82).

De ønsket å styrke det faglige innholdet ved at lærestoffet skulle få tilbake sin "rettmessige plass" i undervisningen, som den hadde mistet til fordel for blant annet arbeidsmetoder i M74. De ønsket også å "dempe" enhetspreget, særlig i ungdomsskolen (Engelsen, 2003, s. 92). Skolens rolle skulle ikke lenger handle om å "forandre samfunnet, men konsentrere seg om å formidle kunnskaper og ferdigheter til de unge" (Tønnessen, 2011, s. 82).

Disse tankene kom blant annet til uttrykk i Stortingsmelding nr. 62 (1982-83), hvor det også ble fremhevet et ønske om et tydeligere arbeidsstoff/kjernestoff som i prinsippet skulle være felles for alle i sentrale fag. Dette synspunktet ble videreført av den borgerlige samarbeidsregjeringen i perioden 1983-86, med Kjell Magne Bondevik som ny kirke- og

undervisningsminister, et syn som møtte sterk opposisjon i Arbeiderpartiet (Engelsen, 2003, s. 92; Myhre, 1992, s. 168-169).

Grunnskolerådets *Høringsutkast til Mønsterplan for grunnskolen. Generell del*, lå klar allerede i juli 1984, og høringsutkastet til fagplan fulgte i januar 1985. Det kom inn rundt 3300 uttalelser til høringsutkastet, og på nyåret i 1986 kom den borgerlige samlingsregjeringen med *Mønsterplan for grunnskolen – revidert og midlertidig utgave 1985* (gjærne omtalt som M85). At planen var midlertidig var på grunn av Stortingets ønske om at det skulle legges frem en stortingsmelding, slik at man kunne ta stilling til planen før den endelige utgaven ble fastsatt (Myhre, 1992, s. 168). Arbeiderpartiet med Brundtland i spissen tok imidlertid regjeringmakten i mai 1986, noe som medførte at stortingsmeldingen ble trukket tilbake, og den endelige planen forelå i juni 1987 som *Mønsterplanen for grunnskolen* (M87) (Myhre, 1992, s. 168-169).

Et viktig tema som ble debattert i arbeidet frem mot den nye Mønsterplanen, som etter hvert altså skulle komme i 1987 (M87), var spørsmålet om karakterer og opptakskriterier i skolen. Årsaken til debatten lå blant annet i at "[d]e gamle skoleslagene som skulle inn i den nye videregående skolen, hadde svært ulike karaktersystemer og –praksis" (Tønnessen, 2011, s. 79). Det var derfor naturlig at man nå hadde en gjennomgang av hvilke kriterier som skulle ligge til grunn for utvelgelsen i opptak når det var konkurranse om plassene (Tønnessen, 2011, s. 79). At karakterer nå ble diskutert hadde også sin bakgrunn i den nyradikale filosofien som preget store deler av samfunnsdebatten. Dette førte til et fokus på de "menneskelige" og "myke" verdiene i grunnskolen som blant annet medmenneskelighet, trivsel, trygghet, skaperglede, mental helse og harmonisk vekst (Telhaug & Mediås, 2003, s. 223).

For å gjenspeile det "nye" verdigrunnlaget som skulle innføres i skolen, var det på mange måter en logisk konsekvens at evalueringssystemet også måtte gjennomgås. Disse endringene skulle *Evalueringsutvalget for skoleverket* ta stilling til (Telhaug & Mediås, 2003, s. 223-224). Evalueringsutvalget la frem sine innstillinger til dette spørsmålet i 1974 og 1978. Utvalget var delt i synet på karakterer, et mindretall ønsket dem fjernet fra både ungdomsskolen og videregående, og et annet mindretall ønsket å beholde dem for begge. Flertallet ønsket å fjerne karakterene fra ungdomsskolen og beholde dem i den videregående skolen, dette synet dannet også utgangspunktet for den påfølgende debatten (Tønnessen, 2011, s. 79).

Et av argumentene som ble brukt mot karakterbruk var at fokuset for elever og lærere ville bli sentrert rundt de tingene som kunne måles i prøver, og innholdet i skolen ville da også vektlegge prøver og eksamener, som igjen ville gjøre skolen til et "kjedeligere" sted. For å holde motivasjonen oppe ville man derfor etter hvert måtte innføre flere prøver og karakterer, osv. I tillegg ble det påpekt at det hovedsakelig var gode karakterer som virket motiverende, de som regelmessig fikk dårlige karakterer kunne få problemer med motivasjonen og sitt eget selvbilde. Å bruke karakterer i en obligatorisk skole ble derfor sett på som et etisk problem, og man foreslo derfor en form for uformell vurdering til hjelp i læringsarbeidet. Dette forslaget skapte altså en stor debatt, og av nesten tre tusen høringsuttalelser var to tredjedeler imot fjerning av karakterer på ungdomsskolen. Etter dette ble temaet lagt dødt (Tønnessen, 2011, s. 79-80).

Karakterer var derfor fortsatt en del av vurderingsformene som ble brukt, og M87 (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1987, s. 76) trakk frem tre former for vurdering som de refererte til som tre former for relatering:

1. Det som skal vurderes, blir sett i forhold til elevenes forutsetninger (individrelatering).
2. Det som skal vurderes, blir sett i forhold til prestasjonene for en stor gruppe elever på samme klasstrinn (grupperelatering).
3. Det som skal vurderes, blir sett i forhold til oppsatte krav eller mål (målrelatering).

Det ble også tilføyd at man, med blant annet hensyn til tilpasset opplæring, også måtte bruke uformelle former for vurdering slik at de formelle vurderingsformene (karakterer) ikke virket mot sin hensikt:

For noen elever kan det lett fortone seg slik at de mislykkes selv om de gjør sitt beste og også gjør framskritt. Dette gir grobunn for motløshet og uvilje mot skolen. Så langt som mulig må en derfor praktisere uformell og formell vurdering slik at vurderingsformene utfyller hverandre, og slik at vurderingen samlet virker inspirerende og ansporer til innsats (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1987, s. 77).

Hensynet til tilpasset opplæring var et av de viktigste fokusområdene for M87. Begrepet "tilpasset opplæring" avløste nå begrepet "individualisering" fra M74, og det ble viet et eget kapittel til *Likeverdige og tilpasset opplæring*. Her kommer det frem at tilpasset opplæring skal være et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen:

Det lærestoffet elevene skal arbeide med, må velges og legges til rette med tanke på de ulike forutsetninger som finnes i elevflokket. Det innebærer blant annet at elever må ha de samme muligheter til å få utfordringer og til å få dekket sine behov for å mestre oppgaver. Elevene skal også ha likeverdige muligheter til å bruke egne erfaringer i læringsarbeidet, og mulighet til å utvikle og utvide sine kunnskaper og ferdigheter ut fra sine individuelle forutsetninger. Dette er vesentlige vilkår for at

opplæringen skal bli motiverende og meningsfylt for den enkelte (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1987, s. 26-27).

Disse kravene forutsatte også at man tilrettela både mengde, vanskelighetsgrad og arbeidsformer slik at den individuelle tilpasningen ble ivaretatt på en god måte. M87 skulle være et "utgangspunkt" for de lokale læreplanene, og de lokale læreplanene måtte videre tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og evner. For de elevene med "... særlige opplæringsbehov ble det gitt retningslinjer for såkalte *individuelle læreplaner*" (Engelsen, 2003, s. 95). Dette begrepet ble ikke brukt i læreplanen, men ble introdusert av KUF i Stortingsmelding nr. 35 (1990-91) (Engelsen, 2003, s. 93-96):

Måltrettet arbeid med utvikling av individuelle læreplaner vil styrke opplæringen av barn og unge med særskilte behov. En plan for opplæringen må ha klart definerte mål, beskrivelse av metodisk tilnærming, med vurdering av eventuelle behov for tekniske hjelpemidler og framdriftsplan. Planen vil lette systematisk evaluering og planlegging av videre opplæring, og må drøftes og utvikles i samarbeid med foreldre/foresatte og barnet/ den unge/ voksne selv. (Sitert i Engelsen, 2003, s. 95).

Et område som gjorde *tilpasset opplæring* svært viktig i denne perioden, var endringene som kom i 1975 for spesialskolene. Disse skolene for funksjonshemmede som startet på 1800-tallet som *abnormskoler*, fikk på 1950- og 1960-tallet betegnelsen *spesialskoler*, og utover 1960-tallet hadde antallet barn som skulle sendes hjemmefra til disse "skolene", vokst så mye at mange begynte å reagere på praksisen (Myhre, 1992, s. 108-109; Tønnessen, 2011, s. 69-70).

Myndighetene ønsket en sterk utbygging av spesialskolene i 1960-årene, men Kirke- og undervisningskomitéen i 1968 fremholdt at funksjonshemmede, i den grad det var mulig og hensiktsmessig, burde være en integrert del av den vanlige skolen. Dette førte til at det i 1975 ble bestemt at spesialundervisning skulle være innpasset i grunnskoleloven (Myhre, 1992, s. 108-109).

Terminologien ble også forandret, og det som tidligere het "handikapte" eller "avvikere" fikk nå betegnelsen "funksjonshemmede", mens begrepene "åndssvake", "utpregede sinker" og "mentalt defekte" fikk betegnelsen "psykisk utviklingshemmede" (Telhaug & Mediås, 2003, s. 231). Endringene i grunnskoleloven fra 1975 påla også kommunene en plikt til "... å sørge for at barn før de var skolepliktige, fikk spesialpedagogisk hjelp når det etter sakkyndig tilråding var nødvendig" (Telhaug & Mediås, 2003, s. 231).

Hensynet til minoriteter kom også delvis frem i Mønsterplanens *verdigrunnlag og formål*. I Høringsutkastet fra 1985 ble det lagt vekt på at kristendomsfaget nå også skulle inkludere en innføring i andre religioner og livssyn. Denne kunnskapen ble sett på som en vesentlig

forutsetning for å utvikle og vise respekt og toleranse. Det sentrale handlet likevel om å formidle og forsterke enhetsskolens "fellesskapstanke", som skulle basere seg på den kristne kulturarven slik den "... kom til uttrykk i flere av skolens fag, i religiøse tradisjoner og høytider, i kunstneriske uttrykksformer, i fellesskapsformer og i omsorgspreget tjeneste i samfunnet" (Myhre, 1992, s. 169). I livssynsfaget fikk nå kristendommen en mye større plass enn i M74, og den ble fremhevet som en sentral og viktig del av den europeiske og norske kulturarven, i tillegg til at faget orienterte om andre religioner og livssyn (Myhre, 1992, s. 169-170).

Disse forandringene bygget i stor grad på Grunnskolerådets vektlegging av holdningsskapende arbeid, som de betraktet som en grunnleggende oppgave for all virksomhet i skolen, og dette dannet derfor også et gjennomgående prinsipp for hele læreplanen (Myhre, 1992, s. 172-173).

M87 videreførte mye av M74, og fokuset på gruppearbeid ble nå styrket i tillegg til innføringen av prosjektarbeid (Engelsen, 2003, s. 143). Gruppearbeid ble sett på som god trening i demokratiske arbeidsformer, og prosjektarbeid var en svært god arbeidsform som ga "... gode muligheter til å kombinere lærestoff fra ulike fag og arbeide med tverrfaglige emner" (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1987, s. 53).

Det forslaget som de to Willoch-regjeringene (1981-1986) hadde utarbeidet i den midlertidige Mønsterplanen fra 1985 lå fortsatt til grunn for Brundtland-regjeringens videre bearbeidelse og utformingen av M87 (Myhre, 1992, s. 171-175). Blant annet ble synet på kunnskaper og ferdigheter videreført nesten uendret fra forslaget i M85 (Myhre, 1992, s. 171), og det borgerlige ønsket om felles "kjernestoff" ble også til dels videreført (Engelsen, 2003, s. 93): "Mønsterplanen angir forpliktende rammer for arbeidet i skolen og presenterer felles lærestoff som alle elever skal arbeide med etter sine forutsetninger" (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1987, s. 8).

Det var to borgerlige regjeringer som stod for "forarbeidet", og en Arbeiderparti-regjering som fullførte den, men også innholdsmessig var M87 altså å regne som et "samarbeidsprosjekt" hvor det var bred politisk enighet om innholdet og utformingen (Tønnessen, 2011, s. 85-86). Man skulle derfor kanskje tro at det nå ville gå en stund før behovet for en ny reform skulle melde seg, men i 1990 dannet Brundtland sin tredje regjering, og Gudmund Hernes fikk jobben som statsråd for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hernes ville nå sette sitt preg på den norske skolen med omfattende reformer for både høgskole, videregående og grunnskole

på 1990-tallet. For grunnskolen handlet det hovedsakelig om Reform 97 (L97) (Engelstad, 2009, avsnitt 10).

3.5 FRA 1990-TALLET OG FREM TIL I DAG

Arbeiderpartiet hadde preget perioden fra 1945 til 1990 med regjeringsmakten i hele 35 av de 45 årene, og store deler av 1990-tallet og 2000-tallet kom til å bli preget av det samme. Innstrammingene som Brundtlands andre regjering (1986-1989) hadde innført på slutten av 1980-årene viste seg utover 1990-årene å bære frukter. Den store arbeidsledigheten ble nå kraftig redusert og oljefondet vokste. For Norge var 1990-årene en god periode, som mot slutten av tiåret også ble kåret til verdens beste land å bo i (Tønnessen, 2011, s. 98-101).

Perioden introduserte "den digitale revolusjonen" med internett og mobiltelefoner til folket. I 2010 lå Norge på europa-toppen i bruk av ny teknologi i følge EUs "Europabarometer". Utover 2000-tallet har også sosiale medier blitt et dominerende trekk i samfunnet (Tønnessen, 2011, s. 122-123). Folk flest tar bilder av seg selv ("*selfies*") og legger det ut på sosiale medier sammen med informasjon om sine daglige gjøremål. Samfunnet ser ut til å være preget av en utbredt narsissisme (Skog, 2013).

Et uromoment var "våre nye landsmenn" der den økte innvandringen førte til en polarisering i synet på denne gruppen. Den etniske minoriteten vokste både på grunn av innvandrere og asylsøkere, men også på grunn av etter hvert økende andre- og tredjegerasjons innvandrere. Debatten rundt den nye flerkulturelle/multikulturelle virkeligheten fortsatte inn på 2000-tallet i takt med innvandringen som stadig økte (Tønnessen, 2011, s. 98-99, s. 122-123), og i 2015/2016 er dette spørsmålet blitt et av de absolutt viktigste politiske temaene i både Norge og resten av verden.

På grunn av terrorproblematikken, som i 2015/2016 i stor grad handler om *Den islamske stat* (IS) (Leraand, 2016), så står verden overfor en enorm menneskelig katastrofe som har satt de vestlige landenes samarbeid og EU på prøve (Solberg, 2015). Det har også medført en økning i høyre-radikalisering, fremmedfiendtlighet og en politisk høyrevridning i store deler av Europa (Langberg, 2015). For skolesystemet innebærer situasjonen et stort behov for minoritetsspråklig kompetanse, men også kompetanse med tanke på kulturforståelse og bearbeiding av traumer som mange av de mindreårige flyktingene sliter med (Bleka, 2015).

Året 2016 startet også med et langvarig fall i oljeprisen som har medført en kraftig nedbemanning i oljesektoren og en økning av arbeidsledige (Sagmoen & Nordstrøm, 2015).

3.5.1 Hernesperioden (1988-2000), L93, R94 og L97

Gudmund Hernes (1941-) har vært aktivt medlem av Arbeiderpartiet helt siden studietiden i Trondheim og Oslo på 1960-tallet. Han var da også medforfatter av AUFs politiske plattform med tittelen *Strategi for sosialisme*, som også lå til grunn for AUFs skoleprogram fra 1965 (Telhaug & Mediås, 2003, s. 310-314). I skoleprogrammet fra 1965 argumenteres det for "... en ny «videregående skole» med likestilling mellom allmennfag og yrkesfag – en likestilling som primært skulle oppnås ved at yrkesfagene ble tilført en god dose teori" (Grankvist, 2000, s. 229). Dette synet ble senere gjennomført i Reform 94, med Hernes som statsråd for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (Grankvist, 2000, s. 229-233).

Hernes har en mangfoldig og imponerende CV. Han har blant annet har en doktorgrad i sosiologi fra John Hopkins-universitetet i USA fra 1971. Gjennom reformarbeidet på 90-tallet viste han tydelig klare standpunkt, enorm handlingskraft og gjennomføringsevne (Grankvist, 2000, s. 229-233).

Mange ser på 1990-tallet som "Hernes-epoken" (Baune, 2007, s. 126-127) eller "Hernesperioden" (Grankvist, 2000, s. 229-233), og det er ikke tvil om at Hernes preget denne perioden selv etter at han sluttet som statsråd for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i 1995. Det var egentlig ikke før Kristin Clemet tok over som utdannings- og forskningsminister i Bondeviks andre regjering i 2001, at det ble en tydelig kursendring i den norske utdanningspolitikken (Baune, 2007, s. 126-127).

Men grunnlaget/behovet for 90-tallets reformer kan man spore til allerede noen få år etter M74, hvor Høyres representanter i Kirke- og utdanningskomiteen uttrykte en bekymring for tilstanden i skolen. Man stilte spørsmål om de mange reformene hadde ført til en faglig nivåsenkning. Mange hevdet at dette var tilfelle, men man manglet på dette tidspunktet en god dokumentasjon (Baune, 2007, s. 138).

I 1979 tok Arbeiderparti-representanten Halvard Bakke (1943-) opp spørsmålet om kunnskapsnivået i norsk skole i Stortingets spørretime, noe som tydet på at dette var en diskusjon som pågikk internt i Arbeiderpartiet på denne tiden (Grankvist, 2000, s. 230). I 1986, det samme året som Brundtland dannet sin andre regjering med Hernes som en av sine

viktigste rådgivere, kom de første meldingene fra *The Second International Science Study* (SISS), hvor norske elever for første gang hadde deltatt (Baune, 2007, s. 138). Meldingene kom som et sjokk: "... rapporten gjør det tindrende klart: Vi står overfor fundamentale utfordringer i fornyelsen av naturfagundervisningen i norsk skole på alle nivåer" (Dalin, 1986, s. 5). Dette ble sett på som svært alvorlig siden "... vårt land er opptatt av å bygge opp sin kompetanse i næringer der kunnskaper i naturfag kan bli helt avgjørende for vår konkurransevne" (Dalin, 1986, s. 5).

Den 31. desember 1986 kom også Hernes på banen med en kronikk i Dagbladet som hadde tittelen *Kan man ha ambisjoner i Norge?* Artikkelen tar for seg tankevirksomhetens og kunnskapens viktige rolle i det moderne samfunnet. Her kommer han også med en nedslående karakteristikkk av Universitetet i Oslo, som i 1986 også feiret sitt 175-års jubileum, som han kaller for en "middelmådig institusjon". Dette medførte en heftig debatt om kvaliteten i norsk skole (Grankvist, 2000, s. 230-231).

I 1987, mens han "... ledet det regjeringsoppnevnte utvalget som skulle vurdere mål, organisering og prioritering av høyere utdanning og forskning i Norge fram mot år 2000-2010" (Grankvist, 2000, s. 231), kom han igjen med en provoserende artikkel, denne gangen i Aftenposten, med tittelen *Dessert med bakrusfare*. Her kom han med klare krav til økt innsats på de faglige områdene fra skoleelevene, og han hevdet at det trengtes "... mer trening, mer struktur, mer standardisering, mer arbeidsdisiplin og mer faglig konsentrasjon" (Grankvist, 2000, s. 231).

Hernes-utvalget fra 1987 kom høsten 1988 med sin innstilling under tittelen *Med viten og vilje*. Her ble det blant annet pekt på store mangler i lærerutdannelsen (Myhre, 1992, s. 257), men det uttrykkes også et behov for forbedringer både i grunnskolen og den videregående skolen, selv om dette var områder som var utenfor utvalgets mandat (Grankvist, 2000, s. 232).

Det som møtte Hernes da han tok over som Kirke-, utdannings- og forskningsminister i 1990, var som følger: M74 og M87 hadde gitt de lokale grunnskolene og lærerne store friheter i utarbeidelsen av læreplanene, en frihet som lærerne mottok med "blandede følelser" og, som blant annet OMI-undersøkelsen viste, "varierende resultater" (Baune, 2007, s. 161; Tønnessen, 2011, s. 85).

Innenfor den videregående skolen var det et skarpt skille mellom allmenndanning og yrkesutdanning, og koblingen mellom yrkesutdannelsen i skolen og fagopplæringen i

arbeidslivet var heller svak. I tillegg var strukturen i den videregående skolen forholdsvis uoversiktlig med i alt 109 forskjellige grunnkurs (Baune, 2007, s. 167-168).

Når det gjaldt Høgskolesystemet var situasjonen også her å betrakte som uoversiktlig og dårlig strukturert/samkjørt: "Høgskolesystemet bestod av 17 regioner med ulike typer post-gymnasiale utdanningsinstitusjoner, blant annet distriktshøgskoler, pedagogiske høgskoler, kommunale- og sosialhøgskoler og ingeniørhøgskoler. Det var liten kontakt mellom institusjonene, mange av dem var små, og det var et kostnadskrevende system" (Baune, 2007, s. 167).

Årsaken til at både videregående og høgskoler dras inn i denne sammenhengen er premisset Hernes selv la til grunn da han takket ja til jobben som statsråd i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Han sa ja "... under den klare forutsetning at han skulle få jobbe med kvaliteten i hele utdanningssystemet fra barnehage til universitet" (Grankvist, 2000, s. 233).

Hernes videreførte og "utvidet" enhetsskoletanken, men i motsetning til M74 og M87, som hadde gitt skolene og lærerne forholdsvis "frie tøyler", ble nå denne "friheten" strammet kraftig inn, og trådene skulle samles hos den sentrale politiske ledelsen:

«Målstyring», eller «New Public Management», var vedtatt å skulle legges til grunn for fornyelse av hele offentlig sektor. Tanken her er at de sentrale myndighetene skal forme ut målene, og så overlate til lokale krefter å finne vegen. Så kommer overordnede myndigheter tilbake for å sjekke i hvilken grad målene er nådd (Tønnessen, 2011, s. 102).

Målet for Hernes var å se helhetlig på utdanningsløpet, og lage en sammenhengende struktur fra grunnskolen til høyere utdanning (Baune, 2007, s. 169). Denne tankegangen manifesterte seg i "... 1990-årenes utdanningsideologiske hoveddokument, den generelle læreplanen fra 1993, som gjaldt både for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring ..." (Telhaug & Mediås, 2003, s. 316), og skulle gjelde "... fra høsten 1993 og for grunnskolens vedkommende erstatte kapittel 1 i Mønsterplanen fra 1987" (Myhre, 1992, s. 276). Utgangspunktet for den generelle delen av læreplanen (L93), var som Hernes selv skrev det i forordet:

... formålsparagrafene i lovene for grunnskole, videregående opplæring, fagopplæring i arbeidslivet og voksenopplæring. Det er disse hovedtemaene som utdypes og presiseres i læreplanenes generelle del. Det sentrale tankegodset fra M87 og den generelle del av læreplanene for videregående opplæring er også gjennomgått og anvendt. Videre bygges det på prinsipielle synspunkter fra de sentrale utdanningspolitiske dokumenter som Stortinget har behandlet og sluttet seg til de siste par år. Den generelle delen av læreplanen danner dermed et forpliktende grunnlag for læreplanene for fag i grunnskole og videregående opplæring (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 11).

L93 er, i motsetning til sine forgjengere, rikt illustrert med fargerik kunst og illustrasjoner, og språket er "levende og lesbart" (Grankvist, 2000, s. 235). I L93 blir "mennesket" og innholdet i planen presentert i form av seks deler (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 17-50): 1) Det meningssøkende menneske, 2) Det skapende menneske, 3) Det arbeidende menneske, 4) Det allmenndannede menneske, 5) Det samarbeidende menneske og 6) Det miljøbevisste mennesket.

Disse seks mennesketypene blir så forenet i en sjuende: "*Det integrerte menneske*" (Grankvist, 2000, s. 235). Denne siste delen av læreplanen innledes med følgende: "Opplæring har en rekke tilsynelatende motstridende formål" (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 49). Disse motstridende formålene var det skolens oppgave å balansere, dette kunne for eksempel være forholdet mellom individ og fellesskap, miljø og økonomi, eller forholdet mellom nasjonal/lokal kultur og andre kulturer (Telhaug & Mediås, 2003, s. 316):

Opplæringen må balansere disse doble formålene. Oppgaven er en allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet.

Når øket kunnskap gir større makt, krever det sterkere betoning av det ansvaret som denne makten gir. Valgene som tas, må bygges på kunnskap om konsekvenser og sammenhenger, men også veiledes ved prøving mot verdier. En tydelig hovedlinje i oppfostringen må være å forene økt viten, kyndighet og ferdighet med sosiale krav, etisk orienteringsevne og estetisk sans. De unge må integreres både personlig og i samfunnslivet på en moralsk sammenflettet måte. Opplæringen skal fremme moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verden de lever i.

Sluttmålet for opplæringen er 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 ((Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 50).

Med denne omfattende generelle delen på plass i 1993, begynte nå arbeidet med de strukturelle og innholdsmessige endringene i den videregående skolen. Disse endringene kom i Reform 94 (Myhre, 1992, s. 217).

Jeg skal ikke bruke mye tid på reformen i den videregående skolen eller på den for høyskolene, men de viktigste trekkene/forandringene kan være verdt å nevne. Reform 94 handlet hovedsakelig om to ting: *Kompetanseheving* og *enhetsskoleideen*. Kompetansehevingen var avhengig av en restrukturering av det videregående skolesystemet, forslaget til disse forandringene kom i Stortingsmelding nr. 33 (1991-92), som Hernes hadde utarbeidet. De 109 grunnkursene skulle nå samles/reduseres til 9 "brede" tilbud (områder), dette ble etter

drøftelser forandret til 13, hvor 3 var teoretiske og 10 var yrkesfaglige (Myhre, 1992, s. 217-218).

Kompetansehevingen gjaldt særlig for de yrkesfaglige studieretningene, som nå fikk "... store innslag av allmennteoretiske fag på grunnkursene" (Myhre, 1992, s. 220). Denne "balanseringen" av de teoretiske og de yrkesfaglige studieretningene handlet også om den bakenforliggende *enhetskoleideen*, som i stor grad preget hele reformen. Dette kommer også til uttrykk i en av reformens viktigste forandringer, innføringen av *lovfestet rett til 3-årig videregående opplæring*. Denne retten måtte benyttes i løpet av de fire første årene etter fullført grunnskole, ellers mistet man den (Myhre, 1992, s. 217-221).

Den økte teoretiske mengden i de yrkesfaglige studieretningene ser derimot ut til å ha fått uheldige konsekvenser. Mange elever sliter med det teoretiske, som de også opplever som lite relevant med tanke på yrkene de utdanner seg til. Dette har ført til store frafall i de yrkesfaglige studieretningene (Solheim, 2009, s. 27).

Når det gjaldt høyskolene skulle de samles både i antall og spesialiseringsområder. Stortinget vedtok i 1993 at 98 regionale høyskoler nå skulle bli til 26 statlige høyskolesentre. Det skulle utvikles et "Norgesnett" for høyere utdanning og forskning, slik at det faglige samarbeidet ble styrket. Dette samarbeidet skulle også være til hjelp i målsettingen om å danne "nasjonale knutepunkter" på spesielle områder. Høgskolen har eksempelvis "flerkulturelt arbeid" som et av sine spesielle innsatsområder (Baune, 2007, s. 169-171).

Det var generelt sett store forandringer på de fleste områdene innenfor skole og utdanning på 1990-tallet og debattene var mangfoldige, men for den obligatoriske delen av skolesystemet var det først i 1997 at de store forandringene kom med *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97). Som tidligere nevnt sluttet Hernes som utdanningsminister i 1995, men Reidar Sandal (AP), som overtok ministerposten frem til 1997, videreførte arbeidet som Hernes hadde lagt grunnlaget for. Heller ikke Jon Lilletun (KrF) i perioden 1997-2000, eller Trond Giske (AP) i 2000, medførte de store forandringene sammenlignet med Hernes. Det var som sagt først i 2001 at Kristin Clemet (H) brøt med linjen til Hernes (Telhaug & Mediås, 2003).

3.5.2 Grunnskolereformen i 1997

I St.meld. nr. 40 (1992-93) ... *vi smaa, en Alen lange*, varslet Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (med Hernes i spissen) den kommende grunnskolereformen. Her ble det lagt vekt på de store forandringene som både industrialiseringen og etter hvert den moderne medierevolusjonen hadde ført til i barnas hverdag: "Kort sagt: De unges verden er blitt fattigere på praktisk rettet handling, fjernere fra voksnes liv, og rik på informasjon med mangfoldige og motstridende verdipåvirkninger" (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1992, s. 3). De kommende reformene var tenkt som et svar på denne situasjonen:

De reformer som varsles i denne meldingen, er et svar på disse endringene i de unges verden. De må ta sikte på både å bringe tilbake til de unges liv de deler av de voksnes virke som tidligere ga barndommen spenn og rikhet, og å finne balansen mellom barndommens rike og de voksnes verden (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1992, s. 3).

Reformen ble derfor introdusert som fire reformer under ett i denne stortingsmeldingen:

- en *familiereform*, som ved å bygge ut skole og skolefritidsordninger gir trygghet for barna og for deres trivsel og vekst mens foreldrene er på arbeid.
- en *barnereform*, som gir skolen ansvar for å medvirke til å gi barn gode oppvekstkår, rike impulser og vide muligheter for læring og lek, egen aktivitet og rom for variert samvær med voksne i ulike roller.
- en *skolereform*, der en senker alder for skolestart ved å ta alle inn i grunnskolen ved 6 års alder, og utvider grunnskolen til 10 år.
- en *kulturreform*, der en større del av virksomhetene i nærmiljøet, fra det håndverksmessige til den kunstneriske uttrykksform, blir en del av skolens hverdag (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1992, s. 3)

For grunnskolen (og barnehagen) var det sentrale spørsmålet frem mot reformen hva man skulle gjøre med seksåringene? Debatten hadde i varierende grad vært oppe tidligere, og i de fleste andre europeiske land hadde skolestartsalderen lenge vært seks år, i visse tilfeller også fem år, men i de nordiske landene hadde man holdt på sju år. Danskene innførte derimot "børnehaveklasser" som var tilknyttet skolen for seksåringene på slutten av 60-tallet, men svenskene fortsatte som før, og Norge fulgte i svenskens fotspor i den første halvdel av 70-tallet (Tønnessen, 2011, s. 103).

I 1984 kom dette spørsmålet opp igjen fra Høyres medlemmer i Kirke- og undervisningskomitéen, som hevdet at det ville være en fordel å senke alderen for skolestart til seks år. Dette fikk de ikke støtte for hos de andre partiene, men spørsmålet om det pedagogiske tilbudet for seksåringene ble tatt opp igjen i utredningen *Samarbeid barnehage – skole. Tiltak for 6-åringer* (1984) (Myhre, 1992, s. 175-178).

Utredningen gikk imot senkning av skolestartsalderen, men de ønsket en "mellomting" hvor seksåringene prinsipielt sett var tilknyttet barnehagen, men innholdsmessig var tilknyttet både barnehage og grunnskole. Disse forslagene førte til en utprøving av tre modeller som startet i 1985-86. I den første modellen fortsatte man med seksåringene i barnehagen, i den andre modellen prøvde man med seksåringene i grunnskolen, at de startet på skolen ett år tidligere enn før, og den siste modellen var en samarbeidsmodell mellom barnehagen og grunnskolen (Myhre, 1992, s. 176). "Dette forsøket kom i gang i 1986 i 12 kommuner, og i løpet av 1987-90 kom antall kommuner som deltok i forsøket opp i 42 med et elevantall på ca. 1 500 i til sammen ca. 100 barnehager og 100 skoler" (Myhre, 1992, s. 176).

I Stortingsmelding nr. 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere*, foreslo departementet at skolestarten skulle senkes fra sju til seks år, og at den obligatoriske grunnskolen dermed skulle bli utvidet til 10 år (Myhre, 1992, s. 176). I evalueringsrapporten av de tre modellene som hadde blitt utprøvd, viste det seg at "... foreldrene var fornøyde, uansett modell" (Tønnessen, 2011, s. 103).

I Stortingsmelding nr. 43 (1992-93) *Langtidsprogrammet 1994-97*, meldte regjeringen at innføring av skolestart for seksåringer og utvidelse av grunnskolen til 10 år, skulle gjennomføres i løpet av perioden (Myhre, 1992, s. 176). Lovendringen om skolestart for seksåringer ble vedtatt på Stortinget 15. juni 1993, og utvidelsen til 10-årig skoleplikt ble vedtatt våren 1994 (Myhre, 1992, s. 275-276). Dermed ble grunnskolen 10-årig med skolestart satt til seks år fra og med skoleåret 1997-98. Det første året skulle likevel være et "førskoleår" og "... hele småskoletrinnet skulle være en slags mellomting mellom barnehage og skole" (Baune, 2007, s. 172).

Som et ledd i tilpasningen til at seksåringene skulle begynne på skolen, som nevnt også påvirket hele utformingen av småskoletrinnet, ble *lek* nå gitt en større plass, både som pedagogisk virkemiddel og arbeidsmetode (Tønnessen, 2011, s. 108). Under behandlingen av St. meld. 29 i 1995 ville flertallet i Kirke- og undervisningskomiteen "... sterkt understreke at kanskje det viktigste ved Reform-97 er at leken skal gis større plass, både som pedagogisk virkemiddel og arbeidsmetode i opplæring og oppdragelse i småskolen" (sitert i Tønnessen, 2011, s. 108)

Når det gjelder læreplanarbeidet så kom dette i form av *Del II, Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens oppbygning, organisering og innhold* (populært kalt "*Broen*").

Grunnskolen hadde som kjent fått den *generelle* delen av Læreplanverket i form av L93, mens Del II, "*Broen*" (etter Munchs bilde med samme navn, som også var omslagsbilde), ble utarbeidet av Hernes og sendt på høring i august 1994. Stortinget vedtok "*Broen*" etter en del endringer høsten 1995 (Baune, 2007, s. 173; Grankvist, 2000, s. 238-242).

"*Broen*", som skulle fungere som en overgang mellom den generelle delen (L93) og de enkelte fagplanene tar først for seg to temaer: *Enhetsskolen* (med fokus på fellesskap og likeverdig og tilpasset opplæring) og *oppvekst- og læringsmiljø* (med fokus på samarbeidet mellom hjem og skole, skole og lokalsamfunn, og samarbeid i skolen) (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 56). Deretter kommer en drøfting av skolens innhold og organisering (Myhre, 1992, s. 278).

I "*Broen*" vektlegges altså enhetsskoleprinsippet. Den bestemte at grunnskolen skulle være lik i oppbygning og struktur over hele landet, og både det faglige og det sosiale fellesskapet skulle ligge til grunn for skolens aktiviteter. Reformpedagogikkens tanker, slik de kom til syne i M87, er også representert i L97. Elevenes læring skulle foregå ved at de selv var "... aktive, gjennom lek, opplevelser, kreative uttrykksformer og praktisk arbeid. Opplæringen skal gi rom for selvstendig arbeid, og elevene skal kunne fordype seg både i fagene og i tverrfaglige oppgaver" (Baune, 2007, s. 173).

M87 introduserte prosjektarbeid som arbeidsmåte, og L97 både videreførte og styrket denne arbeidsformen. Tema- og prosjektarbeid ble sett på som så viktig at det ble innført et prosentvis minstekrav på alle trinn i grunnskolen, på henholdsvis 60% i småskolen, 30% på mellomtrinnet og 20% på ungdomstrinnet, men i 1999 ble disse kravene forandret av Bondeviks andre regjering fra å være bindende til å bli veiledende (Baune, 2007, s. 173; Tønnessen, 2011, s. 108).

I tillegg til de sosiale ferdighetene fokuserte "*Broen*", slik den generelle delen (L93) hadde lagt opp til, også på individets ferdigheter og det ansvaret som den enkelte har, både til seg selv og til samfunnet som helhet. Vår levestandard og velferdsstat var, ifølge Hernes, avhengig av en "moralisk kontrakt", som tilsier at alle må bidra i et solidarisk fellesskap, hvor den enkelte bidrar til fellesskapet og fellesskapet sikrer velferden til individene (Baune, 2007, s. 176-177). Individets bidrag til fellesskapet var, ifølge tankegangen til Hernes, hovedsakelig avhengig av to ting: *kunnskap (viten)* og *innsats (vilje)*. Slik Hernes så det handlet ikke den nødvendige nivåhevingen i skolen hovedsakelig om økte bevilgninger, det "... avgjørende var

ambisjonsnivået, entusiasmen og innsatsviljen" (Telhaug & Mediås, 2003, s. 318). Han krevde derfor "... bedre arbeidsdisiplin, større innsats fra elevene og sterkere engasjement fra foreldrene" (Telhaug & Mediås, 2003, s. 318).

For Hernes handlet nivåhevingen i skolen også om samfunnet som helhet, som han skrev i *Med viten og vilje*: "Vår velferd avhenger av vår evne til å vinne og anvende kunnskap. Det er sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst" (Universitets- og høyskoleutvalget, 1988, s. 9). På den ene siden står "fellesskapet", det vil si styresmakten med ansvar for å tilrettelegge kunnskapsformidlingen for individet i hovedsak gjennom skolesystemet. På den andre siden har individet ansvar for å benytte seg av tilbudet og "realisere seg selv" på en slik måte at man kan bruke sine evner, ferdigheter og den tilegnede kunnskapen til fellesskapets beste (Baune, 2007, s. 176-177; Telhaug & Mediås, 2003, s. 316-319).

Denne tankemåten baserte seg på filosofien til Hernes, som støttet seg til "målstyring", eller "New Public Management", som nevnt innledningsvis. I praksis førte dette til en forandring både i skolens formål og innhold. Det var en dreining mot en utilitaristisk og instrumentalistisk filosofi, hvor konsumsamfunnets økonomiske vekst var det viktige (Telhaug & Mediås, 2003, s. 319-323): Imsen sier at "[r]eformene på 1990-tallet utgjorde en dreining fra en elevsentrert pedagogikk hvor elevens trivsel og utvikling stod sentralt, til en pedagogikk hvor kunnskapsinnlæring, konkurranse og hardt arbeid ble satt i sentrum" (sitert i Telhaug & Mediås, 2003, s. 322)

Dette verdiskiftet i skolen ble møtt med "... liten forståelse hos profesjonen og den pedagogiske ekspertisen" (Telhaug & Mediås, 2003, s. 322), men selv om motstanden var stor ble den aldri avgjørende for den politiske tankegangen i denne perioden. Utover 1990-tallet og inn i det nye årtusenskiftet ble denne tankegangen bare sterkere betont i skolepolitikken, og den internasjonale "kvalitetskonkurransen" så ut til å være det dominerende fokuset (Telhaug & Mediås, 2003, s. 322-328). Dette fokuset kom også etter hvert tydelig frem i Bondevik II-regjeringen, med Kristin Clemet som utdanningsminister: Det kom frem i en erklæring fra regjeringen at "[d]et er regjeringens mål at Norge skal bli en nasjon som ligger i teten internasjonalt når det gjelder ny teknologi, kompetanse og kunnskap" (sitert i Telhaug & Mediås, 2003, s. 325).

3.5.3 Formålsparagrafen i 1998

De endringene som L93 og L97 innførte ble fulgt opp av lovendringen som kom med opplæringslova i 1998. I og med opplæringslova kom også en oppdatert og mye lengre formålsparagraf, som også var felles for grunnskolen og den videregående skolen. Den sa blant annet at:

Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn

Opplæringa i grunnskolen og den videregående opplæringa skal fremje menneskeleg likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse, økologisk forståing og internasjonalt medansvar.

Opplæringa skal leggje eit grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring og støtte opp under eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag og eit høgt kompetansenivå i folket (Bostadutvalget, 2006).

Formålsparagrafen gjenspeiler altså tankegangen fra L93, R94 og L97, og den "felles" kristne kulturarven og verdigrunnlaget står vedlike som den norske skolens fundament. Samtidig fremheves *åndsfridom* og *toleranse* som verdier skolen skal fremme (Bostadutvalget, 2006). Disse formuleringene, og den kulturelle nasjonsbyggingstanken, møtte kritikk fra blant annet "... *statsvitere og sosialantropologer* som drev maktforskning i regi av den nye Makt- og demokratiutredningen 1998- 2003" (Telhaug & Mediås, 2003, s. 348). De kom med:

... en nådeløs kritikk av KRL-faget som et felles kulturgrunnlag for hele befolkningen. Det vises til de to rettssakene som er blitt ført mot staten om dette faget, og til at de har hatt som utgangspunkt at faget bryter med menneskerettighetene om tanke-, samvittighets- og religionsfrihet og om foreldrenes rett til å bestemme sine barns livssyn (Telhaug & Mediås, 2003, s. 348).

Men selv om protestene fra både minoritetsgrupper og forskere var mange, så ønsket det politiske flertallet å holde fast ved den kulturelle nasjonsbyggingen (Telhaug & Mediås, 2003, s. 348-349). I dag (2016) sier formålsparagrafen at:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane (opplæringslova, 1998).

3.5.4 Kunnskapsløftet i 2006

Den sosialdemokratiske utdanningspolitikken, med enhetsskolens likhetsideal, hadde preget den norske skolens utvikling siden den Dansk-Norske kongen Christian VI kom med *Forordningen om skolene på landet* i 1739 (Baune, 2007, s. 139-147). Selv om Hernes også

videreførte denne tankegangen i 1990-tallets reformer, så innførte han også en kursendring i form av "målstyring" (Tønnessen, 2011, s. 102).

Hernes brøt ikke med enhetsskoletanken, men målstyringen forutsa at skolene skulle dokumentere "gjennomføringen" av de sentralstyrte læreplanene. Dette dokumentasjonskravet ble ikke godt mottatt blant lærerne (Myhre, 1992, s. 292):

Det største og mer generelle problemet er imidlertid – ifølge Anders Folkestad, leder i Lærerforbundet – en voksende irritasjon og frustrasjon blant lærerne. I en kronikk i Aftenposten (17.1.97), *Utdanningspolitikken på villspor*, hevder han at skolehverdagen blir dominert av planlegging, vurdering, rapportering og en rekke møter. Dokumentasjon og ikke undervisning og læring kommer i første rekke.

Men denne dokumentasjonen var ikke den eneste formen for "kontroll" som nå i større grad ble gjeldende. Norges medlemskap i OECD (fra 1947), Norges medlemskap i EØS (fra 1994) og EUs vedtak fra 1995 om at "EFTA-statene skal ... delta fra 1. januar 1995 i alle Fellesskapets gjeldende eller vedtatte programmer på området utdanning, opplæring og ungdomsspørsmål" (Telhaug & Mediås, 2003, s. 359), i tillegg til den generelle "globaliseringen" og teknologiske utviklingen på denne tiden førte til en sterkere overnasjonal styring (Telhaug & Mediås, 2003, s. 359).

På 2000-tallet kom de internasjonale testene som PISA (Programme for International Student Assessment) og TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), som medførte at det nå var Norges "... plassering på den internasjonale rangstigen som sto i sentrum for oppmerksomheten, med stort medieoppbud og dermed sterk politisk fokusering på «hva som er galt med skolen»" (Imsen, 2009, s. 53).

Den kanskje viktigste "hendelsen" for den videre utviklingen i utdanningspolitikken på 2000-tallet kom sannsynligvis med den første PISA-rapporten (PISA 2000), som var klar i desember 2001 (Tønnessen, 2011, s. 124).

Programmet studerer et representativt utvalg 15-åringer på flere områder av skoleprestasjoner og læring, blant annet lesekompetanse og kunnskaper i matematikk og naturfag. I første omgang deltok 31 land, etter hvert er flere kommet til. PISA dekker altså de fleste land det er naturlig å sammenligne oss med ... (Tønnessen, 2011, s. 124).

PISA (i regi av OECD) ble nå den nye internasjonale målestokken for skolen, og den første rapporten ble ikke en lystig lesing. Kristin Clemet hadde bare vært utdanningsminister i seks uker da resultatene kom den 4. desember 2001. Slik skildrer Helge Ole Bergesen, som var statssekretær i Utdannings- og forskningsdepartementet i perioden 2001-2005, hendelsen (2006, s. 40-41):

Professor Svein Lie, som hadde ledet det norske forskerteamet, presenterer resultatene sammen med kollega Astrid Roe. I saklige, akademiske vendinger lar de bomben detonere: Norsk skole er ikke i nærheten av å være blant verdens beste. Ferdighetene i lesing, matematikk og naturfag blant norske 15-åringer er ikke bedre enn gjennomsnittet internasjonalt. Norge er nummer 13 av 31 land i lesing og naturfag og nummer 17 i matematikk. «Ser vi spesielt på de nordiske landene, skårer alle signifikant bedre enn Norge i matematikk. I naturfag er det bemerkelsesverdig hvor høyt de finske elevene skårer,» understreker forskerne.

Dessuten kommer det frem at norske elever leser mindre enn andre 15-åringer, er mindre interessert i lesing og generelt har lav skolemotivasjon. De eneste områdene hvor norske elever hevder seg i toppen internasjonalt, er i trivsel, selvtillit og uro i timene.

.... Så er det statsrådens tur. Hun legger ikke fingrene imellom: «Dette er skuffende, nesten som å komme hjem fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje. Og denne gangen kan vi ikke skylde på at finnene er dopet.» Dermed har hun plassert begivenheten der den hører hjemme, blant de nasjonale ydmykelser som det ikke finnes unnskyldninger for.

Dette var altså situasjonsrapporten for den norske skolen som Clemet fikk i fanget i starten på sin periode som utdanningsminister. Rapporten kom til å legge store deler av grunnlaget for hennes videre arbeid frem mot *Kunnskapsløftet* i 2006 (Telhaug & Mediås, 2003, s. 360).

Statsråd Kristin Clemet og regjeringen Bondevik II har så å si uten opphør brukt PISA-studien fra høsten 2001 som belegg for at de resultatene som oppnås i den norske grunnskolen, er utilfredsstillende i forhold til de store økonomiske ressursene som settes inn i den. Ja, de har så å si i enhver sammenheng vist til denne studien (Telhaug & Mediås, 2003, s. 360).

Men det var ikke bare i Norge at PISA-resultatene ble mottatt med skuffelse: "«Svensk skole er verst i verden; vi har mest bråk og disiplinproblemer i hele verden», uttalte den svenske utdanningsministeren. «Dumm gelaufen?» slo tyske Der Spiegel opp over hele forsiden. Så konkurransen land i mellom var i gang" (Tønnessen, 2011, s. 128).

Pedagogene var i utgangspunktet nokså tause til resultatene eller uttrykte skepsis til undersøkelsesmetodene, men selv de som håpet at resultatene på et vis var feilaktige måtte etter hvert som flere resultater kom innse realiteten: Den norske skolen var ikke best i verden. Dette kom blant annet tydelig frem i PIRLS, en internasjonal leseundersøkelse som kartlegger fjerde- og femteklassingers leseinnsats, leseferdigheter og deres holdninger til lesing (Tønnessen, 2011, s. 127-130).

Testen er i likhet med PISA-undersøkelsen en trendstudie, som følger utviklingen over tid. PIRLS gjennomføres hvert femte år og PISA hvert tredje år. PIRLS viste i 2003 at det bare var Tyrkia av de deltakende OECD-landene som gjorde det dårligere enn Norge. Den samme nedslående trenden viste PISA-testene i 2003 og 2006. Det var først da PISA-testen fra 2009 ble offentliggjort i desember 2010 at man kunne se tendensen til en positiv forandring (Tønnessen, 2011, s. 127-130).

På 2000-tallet var det altså de internasjonale sammenligningene som ble toneangivende for skoleutviklingen, men det ble også fokusert på nasjonale prøver som nå dannet grunnlaget for konkurranse mellom skolene og kommunene (Tønnessen, 2011, s. 127-130).

En annen forandring Clemet kom med hadde med skolenes "selvstyre" å gjøre. Hernes hadde i sitt reformarbeid delvis støttet seg på OECD-rapporten fra 1988 som kritiserte den norske skolens mangel på styring og kontroll. Men grepene og reformene som han gjennomførte på 1990-tallet førte til at OECD-rapporten fra 1998 konstaterte at det nå bare var Tyrkia som hadde mindre selvstyre i grunnskolen enn Norge (Haugsbakk, 2012, s. 83).

Bondevik II-regjeringen med Clemet i spissen ønsket derfor gjennom *Kunnskapsløftet* å gi skolene større valgfrihet når det gjaldt arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen. I praksis innebar dette blant annet at skolene nå kunne strukturere undervisningstidene i de forskjellige fagene slik de ønsket innenfor det fastsatte timeantallet for hvert fag på henholdsvis barnetrinnet og ungdomstrinnet. Det ble da også mulig å omdisponere inntil 25% av timene for grupper eller enkeltelever. Dette innebar at skolene kunne ta timer fra ett fag for at eleven som trengte det skulle kunne bruke mer tid på de fagene den slet med, men det kunne også benyttes av "flinke" elever som allerede hadde oppnådd kompetansemålene i ett fag og hadde ønske om å fordype seg i et annet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Det ble satt fokus på "grunnleggende ferdigheter" som ble sett på som forutsetninger for at elevene skulle ha utbytte av opplæringen. I følge *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 18) er de grunnleggende ferdighetene: "å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne [og] å kunne bruke digitale verktøy". Disse ferdighetene skulle nå benyttes og integreres i samtlige fag. Noen av fagene ble også styrket, blant annet i form av økt timetall. Dette gjaldt norsk, matematikk, kroppsøving og naturfag, uten at det gikk på bekostning av de andre fagene. Det ble også obligatorisk med 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Kunnskapsløftet innførte i tillegg "Læringsplakaten" som består av 11 grunnleggende forpliktelser for skolen. Punktene handler hovedsakelig om den enkelte elevs og lærers rolle i læringsmiljøet, og når hele fire av de elleve punktene begynner med ordet "*stimulere*" er det nå også et tydelig fokus på *motivasjon*. *Tilpasset opplæring* og *varierte arbeidsmåter* blir vektlagt i et eget punkt (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Men selv om *Kunnskapsløftet* er å regne som en stor reform, og også første gang læreplanene for grunnskolen og den videregående skolen ble utviklet samtidig, var også mye fortsatt likt med L97. Den generelle delen av læreplanen (L93), som "... utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring", ble videreført slik den ble innført i 1993 (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Kunnskapsløftet forsterket målstyringen som Hernes innførte på 1990-tallet, og den utilitaristiske/instrumentalistiske tankegangen med basis i teorien om Human Capital ble nå videreført. Teorien om Human Capital kom på 1960-tallet, og hovedtanken er at utdanning ikke er en utgift, men en investering som gir avkastning både for individet og samfunnet. Selv om denne teorien har fått mye kritikk, så har den likevel fått feste både i Norge og i utlandet. I praksis fører dette til at skolen blir en produsent og leverandør av "varer", det vil si elever med en kompetanse som formes av næringslivets etterspørsel, det vil si at det samfunnsøkonomiske hensynet i stor grad dikterer skolens praksis (Haug, 2007, s. 66-67).

Sammenligner man med Reform 94 for den videregående skolen, ser man at *Kunnskapsløftet* også her representerte små forandringer: "Det Kunnskapsløftet som ble innført fra høsten 2006, er Djupedals lett justerte versjon av Clemets videreføring av Hernes' reform" (Markussen, 2007, s. 102-103).

Evalueringen av Reform 97 var et grundig arbeid bestående av 26 prosjekter i regi av Norsk forskningsråd, som tilsammen "... dekket sentrale utdanningspolitiske spørsmål som likhet og likeverd, tilpasset opplæring og inkludering, praksisformer, læremidler og elevutbytte. I tillegg omfattet programmet en vurdering av situasjonen i de fleste skolefagene" (Telhaug, 2007, s. 52). Evalueringen viste blant annet at læreplanen ble brukt, men stoffmengden var for omfattende i forhold til disponibel tid. Gruppearbeid ble ikke mye brukt, og tilpasset opplæring etter individuelle evner og ferdigheter ble lite brukt. Tema- og prosjektarbeid, som læreplanen vektla, var ukjent og forårsaket usikkerhet blant mange lærere (Telhaug, 2007, s. 53).

Men selv om denne omfattende evalueringen pågikk fra år 2000 til sluttrapporten ble fremlagt i 2004, så oppnevnte regjeringen allerede høsten 2001 Kvalitetsutvalget, som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen (Telhaug, 2007, s. 53-54). St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, som dannet grunnlaget for *Kunnskapsløftet*, la i begrenset grad vekt på resultatene fra Reform 97-evalueringen:

Det er ingen overdrivelse å si at hovedtrekkene i Kunnskapsløftet, ikke var inspirert av resultater fra evalueringen av Reform 97. Den nye reformen er primært en styringsreform som har hentet sine forbilder i en nyliberalistisk, merkantil verden og ikke i den pedagogiske eller politiske idealismens verden (Telhaug, 2007, s. 54).

Både Hernes og Clemet hadde fokus på å øke kunnskapsnivået blant elevene, men de hadde forskjellige metoder og formål. For Hernes hadde skolen en samfunnsbyggende funksjon, den skulle "... styrke fellesskapet og representere en motkultur mot negative trekk ved samfunnsutviklingen" (Tønnessen, 2011, s. 174). Han ønsket å oppnå dette med "... appeller, detaljerte planer og forskriftsfesting av dem" (Tønnessen, 2011, s. 173). Clemet så på skolen som en tjenesteleverandør for markedskreftene/næringslivet. Det var den økonomiske utviklingen som var målet, og for Clemet var *konkurransen* veien å gå for å oppnå dette målet (Tønnessen, 2011, s. 173-174).

3.5.5 Dagens situasjon (2016)

I arbeidet frem mot *Kunnskapsløftet* i 2006 ble det også politisk diskusjon om en mulig innføring av *heldagsskolen*. I 2003 kunne man i blant annet *VG* lese at Arbeiderpartiet med Jens Stoltenberg i spissen ønsket en kombinasjonsløsning hvor skolefritidsordningen (SFO) ble en del av skoledagen. Høyre, ved Kristin Clemet, ønsket en lignende ordning, men i deres modell kom SFO på slutten av skoledagen. Høyre ønsket en periode med leksehjelp før skoledagen startet, og en bolk med leksehjelp i sammenheng med SFO-delen på slutten av dagen. Høyre ønsket ikke en obligatorisk SFO-ordning slik Arbeiderpartiets modell forespeilet (Moen, 2003).

Men heldagsskolereformen kom ikke med *Kunnskapsløftet*. *Soria Moria-erklæringen* fra 2005 nevnte heller ikke heldagsskolen, men her ble det fokusert på skolens rolle som verktøy for sosial utjevning, og det skulle derfor arbeides for at alle elever skulle få leksehjelp (Regjeringen Stoltenberg II, 2005).

Hvis man hopper litt frem i tid så er det fortsatt ikke i skrivende stund (januar 2016) innført noen heldagsskole, men det betyr ikke at debatten er lagt død. I april 2015 kunne man lese i blant annet *Aftenposten* at Venstre-leder Trine Skei Grande, som i hele sitt politiske liv hadde vært mot heldagsskolen, nå hadde skiftet standpunkt og ønsket heldagsskolen velkommen. Hun begrunnet dette med at de frivillige tilbudene som barnehage, SFO og leksehjelp økte forskjellene blant elevene fordi barn som trengte tilbudene mest var de som brukte de minst (Ruud & Gjerde, 2015).

I *Aftenposten* august 2015 kom også Clemet på banen, og i likhet med Grande hadde hun skiftet mening om heldagsskolen. Hun skrev at hovedmotivet for de som ønsker seg heldagsskolen er å utjevne forskjeller mellom elevene, men hevdet derimot at det ikke finnes noen forskning som støtter dette. Tvert imot sier hun at forskning har vist at det ikke fører til noen utjevning. Innlegget viser også til at Jonas Gahr Støre (AP) er positiv til heldagsskolen, at SV har bestemt at de er for heldagsskolen og at det er en stor sannsynligheten for dette blir et viktig politisk tema frem mot stortingsvalget i 2017 (Clemet, 2015).

Daværende nestleder (nå leder) i Utdanningsforbundet, Steffen Handal, gikk ut med støtte til Clemets skepsis til heldagsskolen. I *Klassekampen* august 2015 uttrykker han skepsis til institusjonaliseringen av barnas oppvekst, og han mener politikerne må prioritere andre tiltak før heldagsskolen, og de må bruke pengene på å utjevne kommunenes ressursbruk i det han kaller en forskjellsskole (Skårderud & Olsson, 2015).

Thomas Nordahl og Cay Gjerustad ved NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) skrev i 2005 notatet *Heldagsskolen: Kunnskapsstatus og forslag til videre forskning*. Notatet, som går igjennom eksisterende forskning på området, konkluderer at det ikke finnes noen entydige bevis for at heldagsskolen vil føre til en utjevning av sosiale, etniske eller kjønnsbaserte forskjeller. Notatet understreker derimot behovet for mer forskning på området (Nordahl & Gjerustad, 2005).

I Danmark har flere forsøksskoler prøvd heldagsskolen over flere år, og i 2012 kom Ministeriet for Børn og Undervisning med rapporten *Evaluering af heldagsskoler*. Her sammenlignes de faglige resultatene til elevene i forsøksskolene med resultatene fra elever i den vanlige skolen med lignende sosioøkonomisk bakgrunn. Sammenligningsgrunnlaget baserte seg på en nasjonal test som ble gjennomført i 2011. Rapporten slår fast at "... der ikke er noget i de tilgjengelige data, der antyder, at eleverne bliver bedre eller dårligere rent fagligt af at gå på en heldagsskole" (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012).

4. ANALYSE OG DRØFTING

Den historiske utviklingen av grunnskolen viser tydelig at skolen har spilt mange roller opp gjennom tiden. Den har blant annet vært konfirmasjonsforberedende, nasjonsbygger, utjevner av sosiale forskjeller, oppbevaringsplass, et sted for selvutfoldelse, kulturell "bærebjelke", kompetanseprodusent for næringslivet, og i senere tid også en arena for internasjonal kompetansekonkurranse. Disse er bare noen av eksemplene på roller som samfunnet har gitt skolen, men i tillegg til disse har skolen også vært en politisk og religiøs debattarena.

I denne delen av oppgaven skal jeg nå analysere og drøfte de mangfoldige *formålene* og *motivene* som har ligget til grunn for utviklingen av skolen, og i hvilken grad disse har hatt som mål å fremme læring. Jeg har valgt å dele det inn i fem *hovedområder*: *kristendom*, *enhet*, *økonomi*, *politikk* og *oppbevaring*, som i det teoretiske og empiriske grunnlaget har vist seg å være gjentakende faktorer som på hver sin måte har spilt, og spiller, en sentral rolle i skolens utvikling. Spørsmålet er altså om disse fem områdene har læring som *motiv*, eller om det er andre hensyn disse områdene ivaretar?

4.1 Kristendom

4.1.1 Analyse

De første kloster- og katedralskolene fra rundt 1152 hadde som formål å utdanne prester (Baune, 2007, s. 18-20). I 1539 kom reformasjonen til Norge, og det ble da fokus på *allmuens* kunnskap om Jesu lære og det kristne budskapet. Luther ønsket en generell opplæring for gutter, jenter og voksne (Ness, 1989, s. 10-11; Myhre, 1982, s. 14). Comenius videreførte blant annet mange av Luthers tanker, og i likhet med Luther så han på de verdslige gjøremålene som en del av menneskets tjeneste til Gud. Han hevdet derfor at det ikke var noen motsetning mellom vitenskapelige metoder, empirisk forskning, rasjonell fornuftbasert tenkning og religion og religiøse tanker. Hans tanker spredte seg til hele Europa i løpet av hans livstid (Myhre, 2005, s. 69-73).

Den dansk-norske kongen Christian VI, som var en sterk tilhenger av pietismen, innførte i 1736 en ny konfirmasjonsordning, men for at konfirmasjonen skulle kunne gjennomføres måtte barna kunne lese. I 1739 kom derfor *Forordningen om skolene på landet*, som hadde

som mål å gi konfirmantene den kunnskapen de trengte til oppfylle konfirmasjonskravene (Johnsen, 2000, s. 72-73; Tønnessen, 2011, s. 17).

Forordningen om skolene på landet sees ofte på som starten på den norske grunnskolen. Rundt 90% av befolkningen levde på denne tiden på landet, og konfirmasjonsundervisningen var derfor for mange også den første muligheten til å lære seg å lese (Johnsen, 2000, s. 72-73; Tønnessen, 2011, s. 17). I hvilken grad barna lærte seg annet enn å gjenta er et annet spørsmål, men Pontoppidans *Forklaringen, Sandhed til Gudfryktighed*, la ikke akkurat opp til refleksjon og dyp forståelse. Det handlet om 757 spørsmål og svar som skulle pugges og læres utenat (Johnsen, 2000, s. 55-56). I 1735 ble også kirkegåing obligatorisk for alle "oppegående". (Ness, 1989, s. 14).

Opplysningstiden førte til at den religiøse virkelighetsoppfatning ble utfordret av den vitenskapelige og fornuftsbaserte tilnærmingen. Blant annet Basedow ønsket at den religiøse skulle foregå i kirken, mens skolen skulle være til for kunnskapsbasert læring (Myhre, 2005, s. 89-92). Borgerkolene fulgte delvis denne filosofien, men her var fokuset hovedsakelig på allmenntilgjengelig kunnskap som man blant annet trengte innenfor handel og byråkrati, men kristendomsfaget beholdt også sin plass (Baune, 2007, s. 39; Tønnessen, 2011, s. 21-22).

Utover 1800- og 1900-tallet økte behovet for allmennkunnskap i takt med industrialiseringen, men fra 1870 og frem til 1889 økte også motsetningene mellom de liberale (venstre) og de konservative (høyre) innenfor skolepolitikken. Det var et spørsmål om skolen skulle være "«en evangelisk-luthersk Menighetskole» eller «en blott og bar borgerlig eller verdslig Kommuneskole»" (Myhre, 1992, s. 48).

På slutten av 1800-tallet og starten av 1900-tallet var Arbeiderpartiet en av pådriverne for å skille skolen og kirken. Bjørnstjerne Bjørnson ville fjerne kristendomsfaget helt fra skolen: "Væk med Pontoppidan, væk med hele religionspugget, ja al religiøs undervisning fra folkeskolen ... Religionsundervisningen paa folkeskolen er bondens værste tyrann; hans livs hindring, det uoverstigelige græneskjel for hans trang til frigjørelse" (sitert i Dokka, 1967, s. 315).

Partiets kamp mot kristendomsfaget var tydelig allerede fra 1890-årene hvor de ønsket å fjerne loven om at skoledagen skulle begynne og avsluttes med salmesang og bønn, og videre arbeidet de for at folkeskolen skulle bli bekjennelsesfri (Baune, 2007, s. 68). Men det ble bråk da partiet i 1918 tok inn følgende post i sitt skoleprogram: "Kristendoms-kunnskap utgaar av

skolens fagkrets" (Baune, 2007, s. 68). Arbeiderpartiet snudde derimot raskt i saken for å sikre den offentlige skolens plass som enhetlig folkeskole, og de fokuserte istedenfor på å sikre at religionsundervisningen var så fordomsfri som mulig (Baune, 2007, s. 68-69).

Formålsparagrafen fra 1959 sa blant annet at skolen "... skal hjelpa til å gjeva elevane ei kristelig og moralsk oppseding" (Bostadutvalget, 2006). På 1990-tallet var det Hernes som formet skolen, og han så blant annet den "felles" kristne kulturarven som verdigrunnlaget den norske skolen skulle bygge videre på, og formålsparagrafen fra 1998 sa derfor at: "Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding" (Bostadutvalget, 2006). Disse formuleringene og den kulturelle nasjonsbyggingstanken møtte kritikk fra blant annet "... *statsvitere og sosialantropologer* som drev maktforskning i regi av den nye Makt- og demokratiutredningen 1998- 2003" (Telhaug & Mediås, 2003, s. 348). De kom med:

... en nådeløs kritikk av KRL-faget som et felles kulturgrunnlag for hele befolkningen. Det vises til de to rettssakene som er blitt ført mot staten om dette faget, og til at de har hatt som utgangspunkt at faget bryter med menneskerettighetene om tanke-, samvittighets- og religionsfrihet og om foreldrenes rett til å bestemme sine barns livssyn (Telhaug & Mediås, 2003, s. 348).

Denne kritikken ble ikke tatt til følge (Telhaug & Mediås, 2003, s. 348-349), og formuleringen er i dag (2016) forandret til: "Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon ..." (Opplæringslova, 1998).

4.1.2 Drøfting

I utviklingen fra kloster- og katedralskolenes presteutdanning til dagens grunnskole har kristendommen altså vært en konstant faktor og et fundamentalt formål for opplæringen. I hvilken grad kristendommen har "fremmet" eller "hemmet" læring er vanskelig å gi et definitivt svar på. På den ene siden var det mye takket være kristendommen at det norske folket lærte å lese og skrive, og det var på grunn av Christian VI's "kristne misjonsønske" om at alle skulle konfirmeres, at fundamentet for en felles skole for folket ble lagt (Johnsen, 2000, s. 72-73; Tønnessen, 2011, s. 17).

Det er altså ikke tvil om at kristendommen historisk sett har ført til økte kunnskaper og ferdigheter (lesing og skriving) i den norske befolkningen. Men i hvilken grad kristendommen i dagens samfunn er en faktor for læring er vanskeligere å svare på. Formålsparagrafen legger nå hovedsakelig vekt på kristendommen som "verdigrunnlag" og ikke som "kunnskapsgrunnlag", og man kan derfor lure på i hvilken grad disse verdiene formidles til

elevene, eller om det bare er snakk om en bakenforliggende ideologi/rettesnor for skolen og de som jobber der?

Et annet spørsmål som alltid fører til en heftig debatt, slik det også gjorde i forhold til formålsparagrafen i 1998, er om kristendommen fortsatt er egnet som fundament og formål for en multikulturell skole med et religiøst mangfold. Man kan også spørre seg om kristendommen, i et sekularisert Norge, representerer "vårt felles verdigrunnlag". Er de kristne verdiene relevante/nødvendige for læring i dagens samfunn? Jeg vet ikke det "rette" svaret på disse spørsmålene, men personlig ser jeg relevansen i å kontinuerlig stille spørsmål ved, gjennomgå og oppdatere både skolens fundament, formål og praksis.

4.2 Enhet

4.2.1 Analyse

Enhetstanken er et overordnet motiv som har preget den norske skolen helt fra 1739 og frem til i dag. *Forordningen om skolene på landet* i 1739 hadde et kristenmisjonerende formål, og *enhet* handlet derfor på denne tiden om å samle befolkningen i den kristne troen ved å gi konfirmanterne den kunnskapen og leseferdighetene de trengte for å oppfylle konfirmasjonskravene. I tillegg ble det i 1735 innført en "sabbatsforordning", som førte til kirketvang for alle "oppegående" i Danmark-Norge (Johnsen, 2000, s. 72-73; Ness, 1989, s. 14).

Den allmenne skolegangen ble ikke bare positivt mottatt, siden det oppstod bekymring for at dette skulle føre til rokeringer i de sosiale klassene, og latinerskolene var også bekymret for å få inn elever som ikke var i stand til å fullføre studiene. I praksis ønsket de at de sosiale skillene mellom "borgerne" og "allmuen" måtte opprettholdes. Det ble derfor enighet om at det ikke var skolens oppgave å forandre de sosiale strukturene, men å bevare. Det skal også nevnes at det var mange bybarn som fortsatt ikke fikk skolegang. Det var først i 1848 at en lov om allmueskoler i byene kom og innførte skoleplikt også for bybarna (Telhaug & Mediås, 2003, s. 40; Tønnessen, 2011, s. 20).

Men allerede på midten av 1800-tallet var det et annet motiv som kom til å prege skolen: *de sosiale forskjellene*. Dette var den nasjonalromantiske perioden hvor Norge skulle samles som nasjon, men det var også en periode hvor industrien førte til at mange bosatte seg i byene, som

innebar en dobling av skolepliktige barn i byene. Vig og Nissen satte i denne perioden et sterkt fokus på klasseforskjellene i samfunnet, og skolen fikk etter hvert rollen som *utjevner av sosiale forskjeller*. I tillegg mente Vig at det burde praktiseres mer "levende undervisning", med fokus på det muntlige og mindre bruk av bøker (Høigård & Ruge, 1971, s. 90; Johnsen, 2000, s. 160-166). Nissen på sin side sikret skolen en dobbel formålsparagraf:

Det skal være Almueskolens Fomaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem av Statssamfundet bør besidde, samt derhos i den Udstrækning, som Forholdene tillade, at føre den videre frem i Almeendannelse (Bostadutvalget, 2006).

Normalplanene fra 1939 sa blant annet at der hvor det var hensiktsmessig skulle skolen "sentraliseres" slik at klassesdelingen ble bedre. Det var mye uenighet om dette siden det medførte nedleggelse av mange skolekretser og lengre skolevei for mange, men hensynet til kvalitet, økonomi og struktur førte til sentralisering (Myhre, 1992, s. 81).

Etter 2. verdenskrig kom debatten om de private skolene. Her stod striden mellom de borgerlige partiene og de sosialistiske partiene. Utover 1960-tallet var det særlig høyresiden som ønsket flere privatskoler, mens Arbeiderpartiet og SV så på privatskolene som et ledd i retning av det gamle klassesamfunnet. Arbeiderpartiet hevdet også at en økonomisk støtteordning ville gå på bekostning av andre viktige samfunnsoppgaver, og i tillegg mente de at den ønskede "variasjonen" var godt ivaretatt i den offentlige skolen hvor tross alt samtlige av samfunnets barn var representert (Baune, 2007, s. 144-147; Myhre, 1992, s. 225-229).

Høyresiden fikk etter hvert, til tross for kraftig motstand fra Arbeiderpartiet, gjennomført støtteordningen i 1970. Loven krevde at minst ett av følgende tre krav var oppfylt:

1. "Skolen ønsker å drive forsøk eller permanent undervisning etter andre pedagogiske linjer enn de som gjelder i den offentlige skole.
2. Skolen bygger på et religiøst og/eller etisk livssyn som den skal være preget av.
3. Skolen fyller et kvantitativt undervisningsbehov som ikke er dekket av offentlige skoler" (Myhre, 1992, s. 228).

I 2001 ønsket Clemet å utvide ordningen slik at alle som ønsket det, og oppfylte de nasjonale kravene til utdanningen, skulle få lov til å starte egne privatskoler. Mye på grunn av de nedslående resultatene som den offentlige skolen fikk i PISA-testen i 2001, fikk Clemet gjennomført sin friskolelov. Da den rød-grønne regjeringen tiltrådte i 2005 ble det et midlertidig stopp i opprettelsen av privatskoler, som også stoppet de som hadde fått godkjenning men ennå ikke hadde påbegynt arbeidet (Baune, 2007, s. 144-147).

Selv om de borgerlige og sentrumspartiene støttet de private skolene, så også de hovedsakelig på skole og utdanning som et offentlig ansvar, og de private skolene var å se på som "... et supplement og ikke et alternativ til den offentlige skolen" (Baune, 2007, s. 144). I 2007 kom regjeringen med sitt forslag til ny privatskolelov, som "... innebærer at bare skoler som driver sin virksomhet på et religiøst grunnlag, etter en anerkjent pedagogisk retning eller som er en sertifisert internasjonal skole, vil få godkjenning" (Baune, 2007, s. 147).

Med folkeskoleloven i 1959 ble enhetsskoletanken igjen satt i fokus, og for første gang fikk både by og land den samme loven. Men før man kom dit ble det i enkelte forsøkskommuner prøvd ut en 9-årig grunnskole med linjedelt ungdomsskole for det 8. og 9. skoleåret. Fra og med 8. klasse ble elevene fordelt på to linjer: "G-linja, som var en allmenn- og gymnasforberedende linje, og Y-linja, en allmenn- og yrkesforberedende linje" (Baune, 2007, s. 105). Denne nye todelte løsningen var i praksis et forsøk på å samle realskolen representert med G-linja, og framhaldsskolen representert med Y-linja, under samme tak (Baune, 2007, s. 104-106).

Differensieringen viste seg likevel å være krevende. Intensjonen med og forventningen til G-linje- og Y-linjeinndelingen, var at cirka "... 1/3 av elevene ville ha utbytte av å gå G-linja og at resten ville søke seg til Y-linja" (Baune, 2007, s. 109). Men det viste seg at foreldrene og elevene ville det annerledes, og rundt 48 % søkte seg til G-linja (Baune, 2007, s. 109-110).

Forsøksplanen fra 1960 la altså opp til at elevene i 8. klasse skulle velge mellom en teoretisk og en praktisk linje (G- og Y-linjene). I tillegg til linjeinndelingen skulle elevene fra 7. klasse også fordeles på forskjellige kursplaner. Disse planene var tredelte: kursplan 1 var det letteste nivået og beregnet på de svakeste elevene, kursplan 2 representerte et middels evnenivå, og kursplan 3 var beregnet på de flinkeste elevene (Baune, 2007, 107-109).

Problemet var at hvis man valgte kursplan 1 kunne man ikke søke seg til den teoretiske G-linja i 8. klasse. Videre var det et krav at man hadde fullført kursplan 3 for å komme inn på gymnaset, og en del andre utdanningsinstitusjoner. Dette medførte at det utover forsøksperioden ble en enorm tilstrømming til kursplan 3 (Baune, 2007, s. 109-111).

Medvirkende til dette var også statusen som de teoretiske fagene nå hadde i samfunnet sammenlignet med de praktiske. Den økte velstanden ga flere mulighet til høyere studier som også var med på å drive trenden, men ikke minst utviklet kursplan 1 seg til å bli en

samlingsplass for de som var skoletrøtte eller "skolesvake", og kursplanen ble etter hvert kalt for "tapernes kursplan" (Baune, 2007, s. 110).

Denne utviklingen førte til at Stortinget og særlig Arbeiderpartiet ønsket andre løsninger, og hovedproblemet lå altså i å innføre en 9-årig grunnskole uten at det gikk på bekostning av *enhetsskoletanken*. Spørsmålet ble derfor også *hva* enhetsskolens rammer skulle være? Dette ble etter hvert besvart med å skifte taktikk fra organisatorisk differensiering til en pedagogisk differensiering (Baune, 2007, s. 110-111).

Den pedagogiske differensieringen skulle avdekke kunnskapsnivået og evnene til de enkelte elevene, for deretter å kunne velge ut og tilpasse de metodene og det materiell som var best egnet til den enkelte. Dette gjorde det mulig å "inkludere" alle elevene innenfor klasserommets vegger, i stedet for å sende de "vanskelige" barna til "tilpassede institusjoner", det vil si abnorm- og spesialskoler (Myhre, 1992, s. 108-109; Tønnessen, 2011, s. 69-70).

Myndighetene ønsket i utgangspunktet en sterk utbygging av spesialskolene i 1960-årene, men Kirke- og undervisningskomitéen i 1968 fremholdt at funksjonshemmede, i den grad det var mulig og hensiktsmessig, burde være en integrert del av den vanlige skolen. Fra 1960-tallet ble enhetstanken derfor utvidet til i større grad også inkludere "svake elever" som tidligere ble sendt til abnorm-/spesialskolene, og i 1975 ble det bestemt at spesialundervisning skulle være innpasset i grunnskoleloven.

Fra og med 1970-tallet ble likestilling mellom kjønnene en viktig del av enhetstanken i skolen (Myhre, 1992, s. 108), og utover 1980-tallet ble også minoritetene i større grad tatt hensyn til i inkluderingsarbeidet. Men det var også tydelig at man vernet om det man så på som "grunnverdier" i det norske samfunnet og den norske kulturen. Denne balansen mellom åpenhet og toleranse overfor andres kultur og livssyn på den ene siden, og vernet av den tradisjonelle norske kulturen og de norske verdiene på den andre, har i løpet av 2015 og 2016 møtt på store utfordringer på grunn av en enorm flyktningsstrøm (Myhre, 1992, s. 169-170; Solberg, 2015).

I arbeidet frem mot Mønsterplanen i 1987 vant den borgerlige siden frem i politikken i Norge, med Willoch's Høyre-regjering i 1981. Høyresiden startet arbeidet med å "gjenreise" skolen som et sted for "*å lære*" og ikke bare et sted "*å være*", slik de hevdet at M74 blant annet hadde ført til. De ønsket å styrke det faglige innholdet i undervisningen som den hadde mistet til fordel for blant annet arbeidsmetoder i M74, og de ønsket å "dempe" *enhetspreget*, særlig i

ungdomsskolen. Skolens rolle skulle ikke handle om å "... forandre samfunnet, men konsentrere seg om å formidle kunnskaper og ferdigheter til de unge" (Tønnessen, 2011, s. 82). Dette synspunktet ble videreført av den borgerlige samarbeidsregjeringen i perioden 1983-86, et syn som møtte sterk opposisjon i Arbeiderpartiet (Engelsen, 2003, s. 92; Myhre, 1992, s. 168-169; Tønnessen, 2011, s. 82).

Den borgerlige samlingsregjeringen kom på nyåret i 1986 med *Mønsterplan for grunnskolen – revidert og midlertidig utgave 1985* (M85). Arbeiderpartiet med Brundtland, tok imidlertid regjeringsmakten i 1986, noe som medførte at den forrige stortingsmeldingen ble trukket tilbake, og det ble utarbeidet en ny Stortingsmelding nr. 15 (1986-1987) *Om revisjon av Mønsterplan for grunnskolen*. Den endelige planen forelå i 1987 som *Mønsterplanen for grunnskolen* (M87) (Myhre, 1992, s. 168-169).

Arbeiderpartiet vektla igjen *enhetsskolen*, og med hensyn til tilpasset opplæring måtte man i tillegg bruke uformelle former for vurdering slik at de formelle vurderingsformene (karakterer) ikke virket mot sin hensikt. Hensynet til tilpasset opplæring var et av de viktigste fokusområdene for M87, og det ble viet et eget kapittel til *Likeverdig og tilpasset opplæring* hvor det kommer frem at tilpasset opplæring skal være et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1987, s. 26-27). Prinsippet forutsatte at man tilrettela både mengde, vanskelighetsgrad og arbeidsformer slik at den individuelle tilpasningen ble ivarettatt. For de elevene med "... særlige opplæringsbehov ble det gitt retningslinjer for såkalte *individuelle læreplaner*" (Engelsen, 2003, s. 95).

På 1990-tallet la formålsparagrafen tydelig vekt på Kristendommen som et *felles* kultur- og verdigrunnlag for det norske folket. Dette ble ikke godt mottatt av alle, og blant annet flere minoritetsgrupper og forskere kom med skarp kritikk av det de oppfattet som diskriminering, men flertallet blant politikerne valgte å holde fast på formuleringene som også i dag danner en del av grunnlaget/formålet for den norske skolen (Telhaug & Mediås, 2003, s. 348-349).

Reform 94 handlet hovedsakelig om to ting: *Kompetanseheving* og *enhetsskoleideen*. Kompetansehevingen var avhengig av en restrukturering av det videregående skolesystemet. De 109 grunnkursene skulle nå samles til 13 "brede", hvor tre var teoretiske og 10 var yrkesfaglige. Kompetansehevingen gjaldt særlig for de yrkesfaglige studieretningene, som nå fikk "... store innslag av allmennteoretiske fag på grunnkursene" (Myhre, 1992, s. 220). Denne "balanseringen" av de teoretiske og de yrkesfaglige studieretningene handlet også om den

bakenforliggende *enhetsskoleideen*, som i stor grad preget hele reformen. Dette kommer også til uttrykk i en av reformens viktigste forandringer, innføringen av *lovfestet rett til 3-årig videregående opplæring* (Myhre, 1992, s. 217-221).

Med Hernes på 1990-tallet og Clemet på 2000-tallet så man også en tydelig dreining mot en utilitaristisk verdimodell i skolen. Det handlet nå, i stor kontrast til reformpedagogikkens elevsentrerte læringsmodell, om å øke elevenes kunnskap i forhold til de kravene som næringslivet og den globaliserte økonomien krevde, slik at Norge skulle være konkurransedyktig i en internasjonal sammenheng. Dette "konkurransepregede" synet var derimot ikke nytt, blant annet Basedow og filantropistene mente allerede på 1700-tallet, i likhet med Hernes, at det var viktig å komme i gang med en tidlig og systematisk undervisning, og de understreket konkurranse og ærgjerrighet som viktige faktorer for læring (Myhre, 1992, s. 25; Telhaug & Mediås, 2003, s. 319-325).

Men i M87, som var preget av den reformpedagogiske tankegangen, ble det argumentert *mot* karakterbruk, da dette ville føre til at fokuset for både elever og lærere ville bli sentrert rundt de tingene som kunne måles i prøver. For å holde motivasjonen oppe ville man derfor etter hvert måtte innføre flere prøver og karakterer. I tillegg ble det påpekt at det hovedsakelig var gode karakterer som virket motiverende, mens de som regelmessig fikk dårlige karakterer kunne få problemer med motivasjonen og selvbildet. Å bruke karakterer i en obligatorisk skole ble derfor sett på som et etisk problem (Tønnessen, 2011, s. 79-80).

Fra 2000-tallet har det vært en debatt om heldagsskolen, og frem mot stortingsvalget i 2017 vil dette trolig være et viktig tema. Både Venstre og Arbeiderpartiet har sagt seg positive til en slik ordning, mens SV allerede har sagt at de vil gå inn for heldagsskolen ved valget. Clemet og leder i Utdanningsforbundet, Handal, har begge gått ut med kritikk av en slik ordning. Clemet hevder at begrunnelsen med at heldagsskolen vil utjevne sosiale forskjeller ikke har basis i forskning (Clemet, 2015).

Nordahl og Gjerustad ved NOVA konkluderer i notatet *Heldagsskolen: Kunnskapsstatus og forslag til videre forskning* fra 2005 med at det ikke finnes noen entydige bevis for at heldagsskolen vil føre til en utjevning av sosiale, etniske eller kjønnsbaserte forskjeller. Notatet understreker derimot behovet for mer forskning på området (Nordahl & Gjerustad, 2005). I Danmark har flere forsøksskoler prøvd heldagsskolen over flere år, og i 2012 kom Ministeriet for Børn og Undervisning med rapporten *Evaluering af heldagsskoler* som slår fast

at "... der ikke er noget i de tilgængelige data, der antyder, at eleverne bliver bedre eller dårligere rent fagligt af at gå på en heldagsskole" (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012).

4.2.2 Drøfting

I 1739 var det et veldig spesifikt hensyn som var formålet med *skolene på landet*, det var å gjøre barna i stand til å konfirmere seg. Det overordnede motivet var altså å samle folket i den kristne tro. Denne *enhetstanken* kan derfor sies å være hovedårsaken til at leseferdighetene i befolkningen økte, og selv om *læring* ikke var det overordnede målet, ble skolene likevel dannet som en institusjon for å blant annet lære barna å lese. Sabbatsforordning fra 1735 og forordningen om skolene på landet i 1739 viste også tydelig at *tvang* ble sett som et nødvendig middel, og man kan i praksis si at dette var starten på den *obligatoriske enhetsskolen*.

Men at allmuen skulle få skolegang ble ikke bare positivt mottatt. Borgerskapet var bekymret for rokeringer i de sosiale klassene, og latinerskolene var bekymret for å få inn elever som ikke kunne fullføre studiene. I praksis ønsket de altså at de sosiale skillene mellom "borgerne" og "allmuen" skulle opprettholdes, noe det også ble enighet om (Telhaug & Mediås, 2003, s. 40). "Enhetstanken" på denne tiden hadde altså ikke *sosial utjevning* som motiv. Mange bybarn fikk fortsatt heller ikke skolegang, det var først i 1848 at loven om allmueskoler i byene kom og det ble innført av skoleplikt (Tønnessen, 2011, s. 20). "Enhet" handlet altså i all hovedsak kun om å "samles" i den kristne tro.

På midten av 1800-tallet ble de sosiale forskjellene et tema i skoledebatten, og en *felles* skole for folket ble etter hvert målet. Dette var en tid hvor Norge skulle samles som nasjon, og den medfølgende patriotiske nasjonalfølelsen som preget landet var trolig en av årsakene til at *utjevning av sosiale forskjeller* ble et tema. En annen årsak var tilflyttingen av arbeidere til industrien i byene og den medfølgende økningen av skolebarn (Myhre, 2005, s. 124).

Nissen sikret også skolen en dobbel formålsparagraf, som nå inkluderte *allmenndannende kunnskaper og ferdigheter* i tillegg til en kristen "opplysning". Det er tydelig at motivene til Vig og Nissen handlet om en generell "bedring" av skolesystemet, med et særlig fokus på at skolen skulle være en *enhetlig fellesskole for folket*. Vig tenkte mest på innhold og undervisning mens Nissen fokuserte på lovverket, men begge må sies å ha vært sentrale i arbeidet mot en skole som skulle gi folk flest *allmenndannende kunnskaper og ferdigheter*. Men selv om de etter alt å dømme hadde *læring* som et av sine motiver, så er det vanskelig å

si i hvilken grad *nasjonsbyggingsmotivet* var det bakenforliggende hensynet til skolesystemet. At det spilte en sentral rolle er sannsynlig, men det betyr ikke at *læring* ikke ble sett på som en viktig del i dette arbeidet. *Enhetsstanken* var uansett igjen en avgjørende faktor for den videre utviklingen av skolen, som mye takket være Nissen nå beveget seg i retning av *kunnskap og ferdigheter*.

Etter 2. verdenskrig kom debatten om de private skolene. Her stod striden mellom de borgerlige partiene og de sosialistiske partiene. Utover 1960-tallet tilspisset debatten seg, og det var tydelig at den offentlige enhetsskolen var svært viktig å "verne" for Arbeiderpartiet. Høyresiden fikk gjennomført en støtteordning for de private skolene i 1970, og Clemet "åpnet dørene" for friskolene i 2001. Men den rød-grønne regjeringen "lukket" disse "dørene" da de kom til makten i 2005, og i 2007 kom regjeringen med sitt forslag til ny privatskolelov, som innebar "... at bare skoler som driver sin virksomhet på et religiøst grunnlag, etter en anerkjent pedagogisk retning eller som er en sertifisert internasjonal skole, vil få godkjenning" (Baune, 2007, s. 147). Det er altså en tydelig prinsipiell splitt mellom høyresiden og venstresiden angående privatskolene, men samtidig er det viktig å få frem at også de borgerlige hovedsakelig anså utdanning og skole som en offentlig oppgave. Man kan da stille spørsmål om hva motivet til høyresiden var? De hevdet at det var snakk om å vise toleranse for mangfoldet, og for mange vil nok de private skolene representere et velkomment alternativ til den offentlige enhetsskolen. Arbeiderpartiet så derimot på privatskolene som et skritt i retning av det gamle klasses skillet, og det er påfallende å dra en slik slutning med tanke på den borgerlige sidens historiske "skepsis" til enhetsskolens sosiale utjevningssmotiv. Men i hvilken grad det ene eller det andre alternativet representerer "best læring" er vanskelig å si.

På 1950-tallet ønsket man å utvide grunnskolen til å bli 9-årig, men strukturen på den *organisatoriske differensieringen* viste seg å være problematisk, noe som førte til at Stortinget og særlig Arbeiderpartiet ønsket en løsning som ikke gikk på bekostning av *enhetsskoletanken*. Derfor skiftet man i Grunnskoleloven fra 1969 over til en pedagogisk differensiering som gjorde det mulig å "inkludere" alle elevene i klasserommet, i stedet for å sende de "vanskelige" barna til "tilpassede institusjoner", det vil si abnorm- og spesialskoler. Utviklingen på 1950- og 1960-tallet førte altså blant annet til at skolen ble mer tilgjengelig, inkluderende og tilpasset for de elevene som tidligere var ekskludert, eller av forskjellige årsaker trengte en tilpasset undervisning. Det var særlig Arbeiderpartiet som var ansvarlig for denne utviklingen, med motivet om å verne enhetsskolen. Den 9-årige grunnskolen sikret også allmuen en fyldigere skolegang som gjorde det mulig for flere å søke seg til høyere studier.

At likestilling mellom kjønnene fikk en sentral rolle i skolen på 1970-tallet må sees som en udiskutabelt positiv utvikling, som hovedsakelig handlet om at jenter nå skulle få muligheten til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som tidligere var forbeholdt guttene. På dette området var skolens *enhetstanke* altså en direkte faktor for økt *læring* i befolkningen.

Frem mot M87 fokuserte høyresiden på at skolen skulle være et sted for "å lære" og ikke bare et sted "å være". De ville styrke det faglige innholdet i undervisningen og de ønsket å "dempe" *enhetspreget*, siden skolens rolle ikke skulle handle om å "... forandre samfunnet, men konsentrere seg om å formidle kunnskaper og ferdigheter til de unge" (Tønnessen, 2011, s. 82). Arbeiderpartiet var uenig i dette synet, og da de tok regjeringmakten i 1986 vektla de igjen *enhetsskolen*. I M87 ble hensynet til tilpasset opplæring også et av de viktigste fokusområdene, som nå skulle være et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen.

I M87 ble det også satt fokus på minoritetene i samfunnet, og det ble tatt grep for å inkludere dem og ta hensyn til deres kultur og livssyn i skolen. Å bli inkludert kan unektelig ha en positiv effekt på læremiljøet og den enkeltes læring, men det ble samtidig tydelig at man vernet om det man så på som "grunnverdier" i det norske samfunnet og den norske kulturen (Myhre, 1992, s. 169-170). På 1990-tallet ble dette videreført, og formålsparagrafen fra 1992 understreket tydelig at kristendommen var en del av "vår" *felles* kulturarv og verdigrunnlag for det norske folket. Noen oppfattet også dette som regelrett diskriminering av minoriteter, men flertallet blant politikerne valgte å holde fast på formuleringene som også i dag danner en del av grunnlaget/formålet for den norske skolen (Telhaug & Mediås, 2003, s. 348-349).

Man kan spørre seg i hvilken grad disse kulturelle verdiene og det kristne livssynet i skolen handler om læring, og i hvilken grad det handler om en konservativ utvelgelse av verdier som majoriteten i samfunnet ønsker å ta vare på og videreføre. At dette går på bekostning av minoritetene er uansett i mine øyne en uheldig konsekvens som burde unngås. På den ene siden handler det om å videreføre enhetstanken, men på den andre siden medfører det at deler av befolkningen blir eller føler seg ekskludert. Dette problemet vil trolig alltid være tilstede i skolen så lenge man holder fast ved å blande skole og religion, og man kan lure på om denne forbindelsen er nødvendig da de sentrale verdiene også er å finne i FNs menneskerettigheter, som i motsetning til de religiøse formuleringene representerer et religionsnøytralt og universelt verdigrunnlag. I syn av læring kan den religiøse/kristne forbindelsen også føre til at minoritetsbarn og deres familier får en negativ assosiasjon og relasjon til skolen.

Reform 94 handlet hovedsakelig om to ting: *Kompetanseheving* og *enhetsskoleideen*. Kompetansehevingen gjaldt særlig for de yrkesfaglige studieretningene, som nå fikk "... store innslag av allmennteoretiske fag på grunnkursene" (Myhre, 1992, s. 220). Denne "balanseringen" av de teoretiske og de yrkesfaglige studieretningene handlet også om den bakenforliggende *enhetsskoleideen*, som i stor grad preget hele reformen. Dette kommer også til uttrykk i en av reformens viktigste forandringer, innføringen av *lovfestet rett til 3-årig videregående opplæring* (Myhre, 1992, s. 217-221).

Med R94 prøvde Hernes et grep som har store likhetstrekk med forsøksarbeidet på 1950-tallet frem mot den 9-årige grunnskolen. Akkurat som på 1950-tallet ønsket Hernes å "utvide" skolegangen, nå med retten til videregående skolegang. Han ville "minske forskjellene" mellom de teoretiske og de yrkesfaglige studieretningene, og motivet var også i stor grad det samme, nemlig å skape en *enhetlig* skolestruktur. Etter R94 er det dessverre en klar tendens til at mange sliter med de teoretiske kravene som Hernes innførte i de yrkesfaglige studieretningene, som elevene også opplever som lite relevant med tanke på yrkene de utdanner seg til. Enhetstenkning i form av "homogenisering" ser altså ut til å føre til uheldige konsekvenser, og det store frafallet på de yrkesfaglige studieretningene kan tyde på et behov for å begrense den teoretiske mengden eller å tilpasse undervisningen slik at det teoretiske i større grad blir formidlet som en tydelig, integrert del av det praktiske.

Det konkurransepregede, utilitaristiske motivet som både Hernes og Clemet på 1990- og 2000-tallet var med på å dreie skolen mot kan på én side sees som en "motpol" til *enhetstanken*, siden hensynet til å være "konkurransedyktig" ofte går på bekostning av de mindre "flinke" elevene, og kan føre til en "survival of the fittest"-tilstand i skolen. Men man kan også snu på det og si at hvis vi ikke er konkurransedyktige så vil det gå ut over vår økonomiske velferd, som igjen vil ramme hele befolkningen. Basedow og Filantropinet i Dessau hadde på 1700-tallet et syn som lignet mye på tankene til Hernes (Myhre, 1992, s. 25), mens M87 uttrykte motforestillinger til en slik utilitaristisk og konkurransepreget skole, hvor fokuset var på karakterer og prøver (Tønnessen, 2011, s. 79-80).

Dette har altså vært et tilbakevendende tema for skolen, men i dagens globaliserte økonomi vil det trolig være vanskeligere en noen gang å melde seg ut av denne "konkurransen". I lys av læring kan man si at en utilitaristisk tilnærming fremmer læring innenfor avgrensede og fastsatte rammer, mens den hemmer læring innenfor de områdene som faller utenfor disse rammene. Spørsmålet må derfor handle om "rammenes" innholdsmessige avveininger og i

hvilken grad de er hensiktsmessige for skolen og samfunnet, et spørsmål som politikerne altså kontinuerlig vurderer og jobber med å besvare.

Frem mot stortingsvalget i 2017 er det ting som tyder på at heldagsskolen vil bli et sentralt debattema, og flere partier har sagt seg positive til en slik ordning med en målsetning om å blant annet *utjevne sosiale forskjeller*. Clemet hevder nå at det ikke finnes noe forskningsbasert grunnlag for å si at heldagsskolen skal resultere i en slik utjevning, og Nordahl og Gjerustad konkluderer med at det ikke finnes noen entydige bevis for at heldagsskolen vil føre til en utjevning av sosiale, etniske eller kjønnsbaserte forskjeller, men understreker også at det trengs mer forskning på området (Nordahl & Gjerustad, 2005). I Danmark slår rapporten *Evaluering af heldagsskoler* fast at "... der ikke er noget i de tilgjengelige data, der antyder, at eleverne bliver bedre eller dårligere rent fagligt af at gå på en heldagsskole" (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012). Med tanke på at det inntil videre er lite forskning på området som kan gi tydelige svar og anbefalinger, og det som er tilgjengelig ikke viser de ønskede resultatene, kan man med forbehold si at heldagsskolen ikke ser ut til å verken fremme eller hemme læring. Man kan dermed også påpeke at en innføring av heldagsskolen basert på den forskningen som er tilgjengelig i dag (2016) må være basert på andre motiver enn læring.

4.3 Økonomi

4.3.1 Analyse

Forordningen om skolene på landet skulle sikre skolegang for alle barn, men da som nå møtte man på økonomiske begrensninger. Problemet var at skoletilbudet ikke fikk noen økonomisk støtte fra det offentlige, som førte til sterk motstand blant bøndene. Denne motstanden førte i 1741 til at kongen kom med en "Placat" som stadfestet at det var opp til hver enkelt menighet å finne en løsning ut fra de lokale forhold, altså var det opp til prestene å finne løsninger. Den vanligste løsningen var *omgangsskolen*. Det vil si at læreren vandret fra sted til sted (gård til gård), og ved kortere eller lengre opphold ble barna i området samlet til skole hver dag (Tønnessen, 2011, s.18-19). Etter forordningen av 1739 ble mange av de mindre latinerskolene lagt ned for å styrke de store, og kravene til opptak ble skjerpet ved at elevene måtte kunne lese og skrive, og etter 1756 ble de også testet i latin. Latinskolene gikk altså fra å være en

skole hvor de med dårlig råd kunne få utdannelse og økonomisk hjelp, til å bli en skole for de bemidlede borgerne og sønner av embetsmenn (Myhre, 1982, s. 22).

En viktig forandring fra 1860 var at kvinner nå formelt kunne jobbe i allmueskolen som hjelpelærere og småskolelærere. Dette medførte en generell "feminisering" av læreryrket, særlig i byene. Årsaken til at det ble så populært med kvinner i skolen var hovedsakelig av økonomiske hensyn. Kvinnene hadde mye lavere lønn som gjorde det billigere for skolene å gjennomføre de grepene som reformene påla dem, for eksempel klassesdeling og økt undervisningstid (Baune, 2007, s. 78) Denne feminiseringen av læreryrket har blitt videreført også i dagens skole, med en klar overvekt av kvinnelige lærere i grunnskolen (Svarstad, 2014).

Folkeskoleloven fra 1936 sa at der hvor det var formålstjenlig skulle skolen "sentraliseres" slik at klassesdelingen ble bedre. Det var mye uenighet om dette siden det medførte nedleggelse av mange skolekretser og lengre skolevei for mange barn, men hensynet til kvalitet, økonomi og struktur førte altså til en sentralisering. I tiårsperioden etter 1935-36 gikk det fra "... 5775 kretser og 1060 udelte skoler til 4938 kretser og 601 udelte skoler" (Myhre, 1992, s. 81).

Forsøksrådet for skoleverket, som ble opprettet i 1954, satte i perioden 1955 til 1959 i gang forsøk med linjedelt ungdomsskole for det 8. og 9. skoleåret i enkelte forsøkskommuner. Den mest brukte løsningen og den Forsøksrådet anbefalte var en 6+3 løsning. Begrunnelsen for denne inndelingen var blant annet det økonomiske hensynet som fremhevet at en seksårig barneskole ville trenge færre spesialrom og utstyr enn en 7-årig. Begrunnelsen var også av pedagogiske hensyn, siden man anså mange av elevene som skoletrøtte når de begynte på det sjuende året, og derfor ville det være gunstig for dem om de skiftet skolemiljø etter det sjette året (Baune, 2007, s. 104-106).

I debatten om den 9-årige grunnskolen var det også en stor uenighet om den *obligatoriske* lengden. Det kom inn 4000 protestbrev til departementet mot utvidelsen av skoleplikten. Det ble blant annet hevdet at mange av elevene hadde disiplinproblemer, og at de slet med skoletrøtthet på grunn av blant annet alt for mye teori i skolen. Å tvinge disse elevene inn i ungdomsskolen ville ikke være bra for verken dem, lærere eller de andre elevene. Svaret var at disse elevene ikke hadde noe annet sted å ta veien, ettersom at arbeidslivet ikke lenger hadde behov for dem, og kravene til utdannelse også hadde økt i arbeidslivet (Baune, 2007, s. 115).

Den 9-årige grunnskolen ble innført med *Grunnskoleloven av 1969*. Utover 1970-tallet og i M74, ble skolen preget av reformpedagogikkens fokus på elevens "selvutfoldelse" og hensynet

til individuelle forskjeller blant elevene. Det var viktig at man ikke stod i veien for barnets egne "tilbøyeligheter" (Baune, 2007, s. 71-75; Tønnessen, 2011, s. 41-43).

Men den borgerlige siden vant i 1981 frem med Kåre Willochs Høyre-regjering, og de startet arbeidet med å "gjenreise" skolen som et sted for "å lære" og ikke bare et sted "å være", slik de hevdet at M74 blant annet hadde ført til. Frem mot Mønsterplanen i 1987 ble det derfor satt et særlig fokus på kvaliteten i skolen (Tønnessen, 2011, s. 82).

De ønsket å styrke det faglige innholdet, det vil si at lærestoffet skulle få tilbake sin "rettmessige plass" i undervisningen, som de hevdet den hadde mistet til fordel for blant annet arbeidsmetoder i M74, og de ønsket å "dempe" enhetspreget, særlig i ungdomsskolen (Engelsen, 2003, s. 92). De mente også at skolens rolle ikke skulle handle om å "... forandre samfunnet, men konsentrere seg om å formidle kunnskaper og ferdigheter til de unge" (Tønnessen, 2011, s. 82).

På 1990-tallet handlet nivåhevingen i skolen også om samfunnet som helhet for Hernes: "Vår velferd avhenger av vår evne til å vinne og anvende kunnskap. Det er sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst" (Universitets- og høyskoleutvalget, 1988, s. 9). Hernes baserte denne filosofien på "målstyring", eller "New Public Management". I praksis førte dette til en forandring både i skolens formål og innhold, det var en dreining mot en utilitaristisk og instrumentalistisk filosofi, hvor konsumsamfunnets økonomiske vekst var det viktige (Telhaug & Mediås, 2003, s. 319-323) Imsen skriver blant annet at "[r]eformene på 1990-tallet utgjorde en dreining fra en elevsentrert pedagogikk hvor elevens trivsel og utvikling stod sentralt, til en pedagogikk hvor kunnskapsinnlæring, konkurranse og hardt arbeid ble satt i sentrum" (sitert i Telhaug & Mediås, 2003, s. 322).

I 2001 kom resultatene fra den første PISA-testen (i regi av OECD), som nå ble den nye internasjonale målestokken for skolen, og den første rapporten ble ikke en lystig lesing. Norge gjorde det skuffende dårlig i testen som Clemet fikk i fanget i starten på sin periode som utdanningsminister. Rapporten kom til å legge store deler av grunnlaget for hennes videre arbeid frem mot *Kunnskapsløftet* i 2006 (Telhaug & Mediås, 2003, s. 360).

Statsråd Kristin Clemet og regjeringen Bondevik II har så å si uten opphør brukt PISA-studien fra høsten 2001 som belegg for at de resultatene som oppnås i den norske grunnskolen, er utilfredsstillende i forhold til de store økonomiske ressursene som settes inn i den. Ja, de har så å si i enhver sammenheng vist til denne studien (Telhaug & Mediås, 2003, s. 360).

Her ble det satt fokus på det instrumentelle motivet for skole, som handler om å få mest mulig kunnskap ut av befolkning og dermed best mulig utbytte av den betydelige økonomiske investeringen som samfunnet har puttet i skolen. *Kunnskapsløftet* forsterket derfor målstyringen som Hernes innførte på 1990-tallet, og den utilitaristiske/instrumentalistiske tankegangen med basis i teorien om Human Capital, som bygger på ideen om at utdanning er en investering som gir *avkastning* både for individet og samfunnet. I praksis fører dette til at skolen blir en produsent og leverandør av "varer" eller *elever* med en bestemt kompetanse som formes av næringslivets etterspørsel, der det samfunnsøkonomiske hensynet i stor grad dikterer skolens praksis (Haug, 2007, s. 66-67). Clemet så altså på skolen som en tjenesteleverandør for markedskreftene/næringslivet. Det var den økonomiske utviklingen som var målet, og for Clemet var *konkurranse* veien å gå for å oppnå dette målet (Tønnessen, 2011, s. 173-174).

4.3.2 Drøfting

Der hvor blant annet religiøs ideologi og politikk påvirker skolens retning er det ofte økonomien som setter begrensningene for hva som er mulig å gjennomføre. I 1739 var Christian VI tydelig på sitt krav om skole/konfirmasjonsundervisning for folket, men siden dette kravet ikke ble fulgt opp av økonomiske midler måtte han vike på kravet, og i praksis ble dette årsaken til at "omgangsskolen" ble den vanligste formen for skole på denne tiden.

Det var også blant annet økonomien som skapte det store skillet mellom borgere og bønder, og det var de bemidlede borgerne som hadde mulighet til å skaffe seg en god utdanning, som igjen økte klasseskillet i samfunnet.

På midten av 1800-tallet ble det satt fokus på de sosiale forskjellene, og en viktig forandring fra 1860, var at kvinner nå formelt kunne jobbe i allmueskolen som hjelpelærere og småskolelærere. Dette medførte en generell "feminisering" av læreryrket, særlig i byene. Men det var ikke likestilling som var motivet for denne forandringen, det var det økonomiske, siden kvinnene hadde en mye lavere lønn som gjorde det billigere for skolene å gjennomføre de grepene som reformene påla dem (Baune, 2007, s. 78). Det var altså det økonomiske motivet som var utgangspunktet for feminiseringen av læreryrket, en trend som også i dag er tydelig i form av en klar overvekt av kvinnelige lærere i grunnskolen (Svarstad, 2014).

På 1930-tallet var det økonomiske hensynet en del av årsaken til en sentralisering av skolene og nedleggelse av mange mindre udelte skoler (Myhre, 1992, s. 81). På 1950-tallet vurderte man forskjellige tilnærminger til en linjedelt ungdomsskole, og 6+3 løsningen som de etter hvert gikk inn for, ble blant annet begrunnet ut ifra det økonomiske hensynet, som fremhevet at en seksårig barneskole ville trenge færre spesialrom og utstyr enn en 7-årig (Baune, 2007, s. 106).

Den økonomiske utviklingen førte etter hvert til et samfunn og arbeidsliv som var tett knyttet til og avhengig av kunnskapene, ferdighetene og kompetansen som skolen formidlet. I debatten om den 9-årige grunnskolen kom det blant annet frem at den obligatoriske utvidelsen også var nødvendig for de skoleleie elevene, siden de ikke lengre hadde noe annet sted å ta veien, ettersom at arbeidslivet ikke lenger hadde behov for dem og kravene til utdanning og kompetanse hadde økt i arbeidslivet (Baune, 2007, s. 115). Her kan man altså se hvordan det økonomiske hensynet i samfunnet indirekte var med på å forme skolens utvikling.

På 1990-tallet uttrykte Hernes i *Med viten og vilje* at: "Vår velferd avhenger av vår evne til å vinne og anvende kunnskap. Det er sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst" (Universitets- og høyskoleutvalget, 1988, s. 9). I praksis var det snakk om en dreining mot en utilitaristisk og instrumentalistisk filosofi, hvor konsumsamfunnets økonomiske vekst var det viktige. I 2001 kom resultatene fra den første PISA-testen, som førte til at fokuset på det instrumentelle motivet (Human Capital) for skolen økte. Dette handler om å få mest mulig kunnskap ut av befolkningen og dermed best mulig utbytte av den betydelige økonomiske investeringen som samfunnet putter i skolen. I praksis fører dette til at skolen blir en produsent og leverandør av "varer", altså *elever* med en bestemt kompetanse som formes av næringslivets etterspørsel. Det *samfunnsøkonomiske* hensynet dikterer dermed i stor grad skolens praksis (Haug, 2007, s. 66-67).

Det er altså tydelig at økonomien er, og har vært, tett knyttet til skolens utvikling og utforming. Det økonomiske motivet har altså på både indirekte og direkte måter påvirket praksisen i skolen og elevenes læring, både som en reell begrensende eller muliggjørende faktor, men også som et uttalt mål i seg selv. Det økonomiske motivet ser også ut til å ha fått en større plass i skolen fra og med 1990-tallet og frem til i dag.

4.4 Politikk

4.4.1 Analyse

Kong Christian VI kom i 1736 med *Forordningen om skolene på landet* som hadde som mål å gi konfirmantene den kunnskapen og leseferdighetene de trengte for å oppfylle konfirmasjonskravene (Johnsen, 2000, s. 72-73). En viktig side ved forordningen og den pietistiske tankegangen var at dette skoletilbudet skulle gjelde for alle. Både gutter og jenter skulle få skolegang, det vil si lese- og kristendomsopplæring slik at de kunne konfirmeres, slik Luther tidligere hadde ønsket. Denne forordningen blir derfor ofte sett på som starten på den norske grunnskolen (Tønnessen, 2011, s. 17).

Den allmenne skolegangen ble ikke bare positivt mottatt, og det oppstod bekymring for at dette skulle føre til rokeringer i de sosiale klassene, og latinerskolene var også bekymret for å få elever som ikke kunne fullføre studiene. I praksis handlet det om at de sosiale skillene mellom "borgerne" og "allmuen" måtte opprettholdes, og det ble enighet om at det ikke var skolens oppgave å forandre de sosiale strukturene, men å bevare dem (Telhaug & Mediås, 2003, s. 40).

Midten av 1800-tallet var preget av nasjonalromantikken, og arbeidet til Vig og Nissen fokuserte på en *felles* folkeskole som ikke skilte mellom byborgere og bondestanden, en skole for det norske folk. Vig uttrykte også en forsonende holdning til skillet mellom borgerlig/verdslig opplysning og kristelig/åndelig opplysning. Han så staten og kirken som to motsvarende guddommelige innstiftelser (Johnsen, 2000, s. 162-163).

Utover fra 1870 og frem til 1889 økte motsetningene mellom de liberale (venstre) og de konservative (høyre) innenfor skolepolitikken. Det var et spørsmål om av hvem og hvordan skolen skulle styres, og underliggende her var spørsmålet om skolen skulle være "... «en evangelisk-luthersk Menighetsskole» eller «en blott og bar borgerlig eller verdslig Kommuneskole»" (Myhre, 1992, s. 48). Venstresiden ønsket en foreldrestyrt skole som i størst mulig grad var uavhengig av staten, og hvor kirkens rolle ble begrenset. De konservative (høyresiden) respekterte foreldreretten, men de hevdet likevel at regjeringen var bedre rustet til å ta hovedansvaret for skolens utvikling enn "... et tilfeldig flertall på lokal basis" (Myhre, 1992, s. 48).

I 1887 ble Arbeiderpartiet stiftet, og på slutten av 1800-tallet og starten av 1900-tallet var Arbeiderpartiet også en av pådriverne for å skille skolen og kirken (Baune, 2007, s. 68).

Etter 2. verdenskrig kom debatten om private skoler, og på 1960-tallet stod de borgerlige partiene på den ene siden og Arbeiderpartiet på den andre siden av debatten. Begge hevdet at deres syn handlet om toleranse og demokratiske verdier, og mens de borgerlige så de private skolene som et uttrykk for disse verdiene, så hevdet Arbeiderpartiet at private skoler kunne føre til ensretning og intoleranse, og at det var enhetsskolen som stod for toleranse og demokratiske verdier (Myhre, 1992, s. 225-229).

Høyresiden ønsket på 1990-tallet og på starten av 2000-tallet å gjøre det lettere å opprette private skoler. De ville fjerne kravet om at skolen måtte representere et pedagogisk og livssynsmessig alternativ til den offentlige skolen (Baune, 2007, s. 146), og i 2001 presset Clemet igjennom sin "friskolelov", men i 2005 innførte den påtroppende rød-grønne regjeringen et "... midlertidig stopp i godkjenning av friskoler (den såkalte «frysloven»); og godkjente skoler som ikke hadde startet opp, fikk ikke tillatelse til å starte sin virksomhet" (Baune, 2007, s. 147). I 2007 kom den rød-grønne regjeringen med sitt forslag til ny privatskolelov, som "... innebærer at bare skoler som driver sin virksomhet på et religiøst grunnlag, etter en anerkjent pedagogisk retning eller som er en sertifisert internasjonal skole, vil få godkjenning" (Baune, 2007, s. 147).

Da Arbeiderpartiet dannet regjering etter krigen, førte de en tydelig sentraliseringspolitikk i skoleverket fra 1945 og frem til midten av 1960-tallet. Motivet lå blant annet i enhetsskoletanken, men også i troen på at store skoler ville gi et bedre tilbud enn de små. Perioden var også preget av "sentraldirigering" der de sentrale myndighetene "dirigerte" mye av det som foregikk i skolen på denne tiden. Men fra midten av 1960-årene, med Bortens-regjering (Sp, H, V og KrF), ble det derimot et tydelig skifte i retning av desentralisering og delegering av makt til de regionale og lokale myndighetene. Denne tendensen fortsatte frem til Hernesperioden. Skiftet til lokal styring av skolene i denne perioden kom etter hvert også tydelig frem i M74 og M87 (Myhre, 1992, s. 115-116).

Vår levestandard og velferdsstat er i følge Hernes avhengig av en "moralsk kontrakt", der alle må bidra til fellesskapet, noe som sikrer velferd til individene (Baune, 2007, s. 176-177). Den nødvendige nivåhevingen i skolen handlet ikke nødvendigvis om økte bevilgninger, men om innsatsvilje og arbeidsdisiplin hos elevene og engasjement fra foreldrene (Telhaug & Mediås,

2003, s. 318). For Hernes handlet altså nivåhevingen i skolen også om samfunnet som helhet: "Vår velferd avhenger av vår evne til å vinne og anvende kunnskap. Det er sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst" (Universitets- og høyskoleutvalget, 1988, s. 9).

Dette baserte seg på filosofien om "målstyring" eller "New Public Management". I praksis førte dette til en forandring både i skolens formål og innhold, det var en dreining mot en utilitaristisk og instrumentalistisk filosofi, hvor konsumsamfunnets økonomiske vekst var det viktige (Telhaug & Mediås, 2003, s. 319-323). Utover 1990-tallet og inn i det nye årtusenskiftet ble denne tankegangen sterkere i skolepolitikken, og den internasjonale "kvalitetskonkurransen" så ut til å være det dominerende fokuset (Telhaug & Mediås, 2003, s. 322-328).

Dette fokuset kom også etter hvert tydelig frem i Bondevik II-regjeringen med Clemet som utdanningsminister: "Det er regjeringens mål at Norge skal bli en nasjon som ligger i teten internasjonalt når det gjelder ny teknologi, kompetanse og kunnskap" (sitert i Telhaug & Mediås, 2003, s. 325).

Frem mot stortingsvalget i 2017 vil skoledebatten trolig dreie seg om heldagsskolen, som både Venstre og Arbeiderpartiet har sagt seg positive til, og SV allerede har sagt at de vil gå inn for ved valget. Clemet (2015) har gått ut med kritikk mot en slik ordning, og hevder blant annet at heldagsskolens formål om å utjevne sosiale forskjeller ikke har basis i forskning.

4.4.2 Drøfting

Motivene til de politiske motsetningene innenfor skolepolitikken kan man spore tilbake til de sosiale forskjellene som rådet lenge før partipolitikken ble påtenkt. Klasses skillet mellom "borgerne i byene" og "allmuen på landet" var et tema allerede på 1700-tallet da forordningen om skolene på landet kom. Et annet utgangspunkt var motsetningen mellom de rike (borgerne) og de fattige (allmuen). Da allmueskolen kom var de rike borgerne derfor raskt ute med å beskytte sin posisjon, som var avhengig av klasses skillet. Det var ikke før på midten av 1800-tallet, med et ønske om å samle nasjonen, at skolen fikk en sentral rolle som utjevner av de sosiale forskjellene.

Mot slutten av 1800-tallet handlet debatten om skolens innhold og fundament. Den liberale venstresiden ønsket desentralisert styring og svekking av kirkens rolle, mens den konservative høyresiden ønsket en statlig styrt skole med et tydelig kristent fundament. Denne motsetningen

er interessant med tanke på hvordan borgerskolene på mange måter representerte de "verdslige" verdiene, og dermed var medvirkende til en svekkelse av det kristne innholdet i skolen, selv om dette riktignok ikke var et bevisst motiv. Den borgerlige høyresiden gikk altså fra å representere og innføre de "verdslige" verdiene i skolen, til å være de som vernet om de kristne verdiene. Dette politiske landskapet er i stor grad videreført helt frem til våre dager, og hvis man generaliserer så kan man si at man har en høyreside som vektlegger liberale verdier i næringslivet og konservative kulturelle og religiøse verdier i samfunnet, mens venstresiden representerer restriktive, sosialistiske verdier i næringslivet og liberale kulturelle og humanetiske verdier i samfunnet.

At høyresiden ønsket en statlig styring av skolen var derimot en forbigående trend. Etter 2. verdenskrig var det høyresiden som kjempet for de private skolene, og det var Arbeiderpartiet, som dannet regjering etter krigen, som førte en tydelig sentraliseringspolitikk i skoleverket fra 1945 og frem til midten av 1960-tallet, med enhetsskolen som hovedmotiv. Men fra midten av 1960-årene, med Bortens-regjering (Sp, H, V og KrF), ble det derimot et tydelig skifte i retning av desentralisering og delegering av makt til de regionale og lokale myndighetene. Dette kom etter hvert også tydelig frem i M74 og M87 (Myhre, 1992, s. 115-116). Det foregikk altså en politisk "runddans" i Norge fra 1800-tallet og frem til 1980-tallet.

Denne trenden fortsatte også på 1990-tallet med Hernes som utdanningsminister for Brundtlands Arbeiderparti-regjering. Hernes innførte, som Arbeiderpartiet også gjorde i etterkrigsårene, en markant sentralstyring av skolene, men han satte nå også et tydelig fokus på en utilitaristisk og instrumentalistisk filosofi, med det samfunnsøkonomiske motivet som et helt sentralt fundament for skolens praksis. Dette økonomiske motivet ble også videreført av høyresiden på 2000-tallet, men Clemet ønsket da igjen å svekke det statlige styret, i tillegg til å åpne dørene for privatskoler. I 2005 satte den rød-grønne regjeringen foten ned for privatskolene, men det økonomiske motivet levde videre. Man kan altså se at det ble et klart skille fra og med Hernes på 1990-tallet. Etter dette har partiene i stor grad vært enige om og holdt fast ved det samfunnsøkonomiske motivet for skolens virksomhet. Om denne politiske "enigheten" er heldig med tanke på læringsmotivet er vanskelig å si noe sikkert om, men på den positive siden kan kanskje enigheten føre til en mer "stabil" skolepolitikk med færre reformer og forandringer. Men selvfølgelig kan det på den andre siden også føre til at man stagnerer i en uheldig skolepolitikk.

Når det gjelder debatten om heldagsskolen ser det også her ut som at det har vært en "runddans" i det politiske miljøet, og det er ikke lett å si hvem det er som sitter på fasiten, men basert på den tilgjengelige forskningen (som skal sies er svært begrenset) kan man ikke se at heldagsskolen vil føre til verken sosial utjevning eller økt læring. Hvilke hensyn som ligger til grunn for den politiske retorikken er derfor usikkert, og selv om Clemet fremhever forskningsresultatene, så vet man ikke i hvilken grad dette blir fremhevet som en "objektiv" kommentar, eller om det handler om bakenforliggende politiske motiver. Det samme gjelder partiene som støtter heldagsskolen på tross av forskningsresultatene. Er det en oppriktig tro på at heldagsskolen vil utjevne sosiale forskjeller som er motivet, eller er det den politiske ideologien som veier tyngst?

4.5 Oppbevaring

4.5.1 Analyse

Den industrielle utviklingen i Europa, som hadde sitt gjennombrudd mellom 1840 og 1900, hadde en enorm innvirkning på hvor folk bosatte seg. Det medførte fraflytting fra landsbygda, urbanisering i byene og generelt sett store omveltninger i folks hverdag. Mange søkte seg til byene for å jobbe i industrien, og i følge skolestatistikken ble folketallet i byene nesten nøyaktig fordoblet fra 1840 til 1867. Dette innebar også en dobling av skolepliktige barn i byene (Høigård og Ruge, 1971, s. 90; Myhre, 2005, s. 124).

Etter krigen handlet det hovedsakelig om å gjenreise nasjonen og bygge opp det som hadde gått tapt, og den voldsomme satsingen på industri medførte en enorm "folkevandring" på 1950-tallet som innebar at folk flyttet til byene og tettstedene hvor var godt med jobber, kulturelle og materielle goder. Mange grisgrendte strøk, ødslige fiskevær og jordbruksområder ble nå totalt fraflyttet (Baune, 2007, s. 97).

På 1950-tallet begynte også forsøkene med 9-årig grunnskole, og det var stor uenighet om den *obligatoriske* lengden. Det kom inn 4000 protestbrev til departementet mot utvidelsen av skoleplikten, hvor det ble hevdet at mange av elevene hadde disiplinproblemer og slet med skoletrøtthet på grunn av blant annet for mye teori i skolen. Å tvinge disse elevene inn i ungdomsskolen ville ikke være bra for verken dem, lærere eller de andre elevene. Svaret var at disse elevene ikke hadde noe annet sted å ta veien, ettersom at arbeidslivet ikke lenger hadde

behov for dem og kravene til utdanning hadde økt i arbeidslivet (Baune, 2007, s. 104-106, 115):

Debatten om skoleplikten viser at skolen også var i ferd med å få en klar oppbevaringsfunksjon, selv om dette ikke var et offisielt mål i den forstand at det var nedfelt i formålsparagrafen. Dette var et markant trekk ved utviklingen i etterkrigstidas skole. Utviklingen i samfunnet og i arbeidslivet førte til at ungdom som tidligere fant seg en plass i yrkeslivet, måtte tas hånd om på andre måter. Forlenget obligatorisk skolegang ble en måte å løse problemet på. Skolen ble et sted å *være* i tillegg til et sted å *lære* (Baune, 2007, s. 115).

Den 9-årige obligatoriske grunnskolen ble innført med Grunnskoleloven av 1969, og videreført frem til 1990-tallet. Lovendringen om skolestart for seksåringer ble vedtatt på Stortinget i 1993, og utvidelsen til 10-årig skoleplikt ble vedtatt våren 1994. Dette trådte i kraft fra og med skoleåret 1997-98 (Myhre, 1992, s. 275-276).

Frem mot stortingsvalget i 2017 vil skolens oppbevaringsfunksjon trolig igjen bli et viktig tema i forbindelse med debatten om heldagsskolen. Venstre og Arbeiderpartiet er positive til ordningen, og SV har sagt at de vil gå inn for heldagsskolen ved valget. Clemet og Handal har hver for seg gått ut med kritikk mot heldagsskolen. Clemet hevder heldagsskolens formål om å utjevne sosiale forskjeller ikke har basis i forskning, noe Nordahl og Gjerustad (2005) også konkluderer med i sitt notat om heldagsskolen. De påpeker også at det er behov for mer forskning på området. Ministeriet for Børn og Undervisning (2012) i Danmark har også lagt frem en rapport som slår fast at "... der ikke er noget i de tilgængelige data, der antyder, at eleverne bliver bedre eller dårligere rent fagligt af at gå på en heldagsskole".

4.5.2 Drøfting

At skolen fikk en oppbevaringsfunksjon handlet blant annet om den industrielle utviklingen. Folk flyttet til byer og tettsteder, og det ble en stor økning i folketallet i byene som også medførte en markant økning av skolebarn. I Industrien økte også etter hvert behovet for kvalifisert arbeidskraft, og barna som tidligere hadde vært med og arbeidet ble nå overflødige. Skolen ble derfor svært viktig både som kunnskaps- og kompetanseformidler, men også som et sted hvor foreldrene kunne plassere sine barn når de var på jobb.

Denne oppbevaringsfunksjonen kom tydelig frem i debatten om den 9-årige grunnskolen på 1950- og 1960-tallet. På den ene siden ble det argumentert imot en obligatorisk utvidelse siden dette også ville tvinge de som hadde mer enn nok med skolen slik den var, og på den andre siden svarte man med at elevene ikke hadde noe annet sted å ta veien, ettersom at arbeidslivet ikke lenger hadde behov for de uten utdanning. Den industrielle og sosiale utviklingen i

samfunnet hadde altså ført til et *oppbevaringsbehov* som skolen var den naturlige løsningen på (Baune, 2007, s. 115).

På 1990-tallet ble den 9-årige grunnskolen utvidet til 10-årig skoleplikt med skolestart satt til seks år (Myhre, 1992, s. 275-276). Skolens *oppbevaringsfunksjon* ser altså ut til å ha blitt viktigere i takt med den generelle kunnskapsøkningen i samfunnet og det økende behovet for kunnskapsbasert kompetanse i næringslivet. I dag er den en sentral del av samfunnets struktur, som blant annet gjør det mulig for begge foreldrene å være aktive i arbeidslivet. På en måte kan man derfor si at skolens rolle som *kunnskaps- og kompetanseformidler*, som har vært den største årsaken til den økte kompetansen i samfunnet, altså har ført til behovet for dens rolle som *oppbevaringsplass*.

Frem mot stortingsvalget i 2017 vil det trolig bli en debatt om *heldagsskolen*. Partiene som er for å utvide grunnskolen til en heldagsskole fremhever *sosial utjevning* som et av de viktigste motivene. Men som blant annet Clemet, Nordahl & Gjerustad (2005) og det danske Ministeriet for Børn og Undervisning har påpekt, så finner man ikke forskningsbaserte bevis på at heldagsskolen vil føre til den ønskede utjevningen.

Når det uttrykte motivet med heldagsskolen om å utjevne sosiale forskjeller ikke ser ut til å stemme med det forskning hittil har vist, må man enten anta at politikerne som støtter ordningen har tro på at fremtidig forskning vil komme frem til slike resultater, eller så må deres prioritering ha andre motiver. Et mulig motiv kan da for eksempel være utvidelsen av skolens *oppbevaringsfunksjon*. Fra et samfunnsstrukturelt og økonomisk ståsted kan det muligens sees på som hensiktsmessig å innføre en slik ordning, som i praksis trolig vil innebære en sammenfletting av grunnskolen og skolefritidsordningen (SFO). Dette vil da gjøre SFO-delen, som i dag koster penger, til en del av den obligatoriske skoledagen og derfor bli gratis for alle. Dette kan for eksempel være en god ordning for de med dårlig råd, og som derfor ikke har mulighet til å benytte seg av SFO-tilbudet slik det er i dag. Dette er selvfølgelig en del av argumentasjonen for at heldagsskolen skal virke utjevne på de sosiale forskjellene, men forskning har altså så langt ikke kunnet finne slike resultater.

Det er ikke tvil om at den obligatoriske grunnskolen har ført til en markant kunnskapsøkning i befolkningen. Men i seg selv er ikke oppbevaring et motiv som fremmer læring, og man kan spørre seg om den hensiktsmessige lengden på skolen nå kan være nådd, i og med at en videre utvidelse til en *heldagsskole* ikke ser ut til å øke det faglige utbyttet?

5. OPPSUMMERING

Kristendommen har vært et av fundamentene i den norske grunnskolen siden de første kloster- og katedralskolene ble opprettet rundt 1152, og er i dag (2016) et av hovedpunktene i formålsparagrafen til grunnskolen. Men det religiøse hovedmotivet er og har vært å misjonere den kristne tro, og den generelle *kunnskapsbaserte* læringen er i beste fall å regne som et sekundært motiv. Det vil si at i den grad det religiøse motivet bryr seg om læring, så er det på grunnlag av religiøse fortolkninger av hva som er å regne som riktige/gode handlinger i følge det religiøse fundamentet (for eksempel *bibelen* for kristendommen).

Enhetstanken har sine røtter i tankene til Luther og reformasjonen som kom til Norge i 1539. Men i skolesammenheng var det først på midten av 1800-tallet at enhetstanken slo igjennom, og fra *Landsallmueskoleloven* i 1860 har denne tanken hatt som hovedmotiv å utjevne de sosiale forskjellene i samfunnet, og basert på den historiske utviklingen er det tydelig at dette i stor grad har fungert. Enhetstanken har derfor også et iboende motiv om å gi alle like muligheter til læring, siden målet om å utjevne sosiale forskjeller ikke vil være mulig å oppnå uten et slikt grep.

Selv om enhetsmotivet har gamle røtter, så står dette motivet sterkt også i dagens skole. Det vil trolig også fortsette å prege den norske skoledebatten i de kommende årene, og særlig med tanke på debatten om heldagsskolen, som sies å være et grep for å utjevne sosiale forskjeller, altså i tråd med det som enhetstanken helt siden midten på 1800-tallet har sett som sitt mål.

Enhetsmotivet har også vært en direkte hjelpende faktor for læring for blant annet minoritetene i samfunnet, og for de som av forskjellige grunner har "falt litt utenfor". Dette gjelder blant annet de med utviklingshemninger, de med nedsatt funksjonsevne og andre som av forskjellige grunner har behov for tilpasset opplæring.

Enhetskoletanken var i grunn et produkt av den politiske venstresiden med Arbeiderpartiet som sin fremste støttespiller, og de borgerlig, det vil si høyresiden, har ved flere anledninger uttrykt skepsis til skolen som en utjevner av sosiale forskjeller. En naturlig forklaring på dette er den åpenbare konsekvensen av "utjevningen", som direkte går utover de rike i samfunnet ("borgerne") til fordel for fattige og folk flest ("allmuen"). Slik var debatten på 1700-tallet, slik var den på 1980-tallet og slik vil den trolig også fortsette å være i fremtiden. Hvor balansegangen mellom læring og partipolitikk går er ikke alltid lett å skille på, men historisk

sett har enhetsskoletanken utvilsomt vært et av de viktigste grepene for læring, det vil si som formidler av *holdninger, kunnskaper og ferdigheter* til den norske befolkningen.

Det økonomiske hensynet er i utgangspunktet en "nøytral" enhet, men siden de fleste forandringer krever ressursbruk/penger, så vil økonomien som regel alltid fungere som enten begrensende eller muliggjørende faktor. Men økonomien kan også sees som et mål i seg selv, og med en slik tilnærming vil skolen få en instrumentell funksjon (Human Capital), som handler om å få mest mulig kunnskap ut av befolkningen og dermed best mulig utbytte av den betydelige økonomiske investeringen som samfunnet har puttet inn i skolen. Men den utilitaristiske/instrumentalistiske tankegangen kan også føre til at skolen blir en produsent og leverandør av "varer", det vil si *elever* med en bestemt kompetanse som formes av næringslivets etterspørsel, altså vil det *samfunnsøkonomiske* motivet i stor grad diktere skolens praksis. En slik tilnærming, som blant annet Hernes og Clemet stod for, ser i dag ut til å ha blitt en "akseptert", om ikke også "nødvendig", tilnærming til skolen, siden samfunnet i sin helhet tross alt er avhengig av økonomien.

Den politiske skoledebatten har blant annet handlet om sentralisering mot desentralisering, sentralstyring mot lokalt styre, kristne mot verdslige verdier og enhetsskolen mot private skoler. Disse debattene har ofte utspilt seg som en kamp mellom den borgerlige høyresiden mot den sosialistiske venstresiden, men i løpet av skolens utvikling har de politiske blokkene til tider også skiftet side i disse debattene. I hvilken grad uenighetene har handlet om hensynet til læring er vanskelig å si, men det er tydelig at venstresiden, med Arbeiderpartiet i spissen, har kjempet for enhetsskolen, mens de borgerlige partiene historisk sett har vært mer skeptiske til enhetstanken. Ser man på den historiske utviklingen er det også tydelig at høyresiden har prioritert "borgerne", som stor sett har vært de rike i samfunnet, mens venstresiden har prioritert "allmuen", som altså er "folk flest", men også de fattige. Ut i fra dette kan man si at høyresiden har prioritert læring for de "få" og "privilegerte", mens venstresiden har prioritert læring for "folket". Men uansett hvordan man ser på det, så er det ikke tvil om at partiene bruker og har brukt skolen som en arena for å fremme sin politikk, og dette har vært en av de viktigste årsakene til utviklingen av skolens innhold og utforming.

At skolen fikk en oppbevaringsfunksjon var blant annet et resultat av den industrielle utviklingen, som medførte en enorm befolkningsvekst i byene. Industrien trengte etterhvert også mer kvalifisert arbeidskraft og de mange barna som tidligere hadde vært med i arbeidslivet ble derfor overflødige. Kravet til kompetanse i arbeidslivet økte behovet for

skolens som kunnskapsformidler, dette førte til at grunnskolen ble 9-årig i 1969, og i L97 ble den igjen utvidet til en 10-årig grunnskole. Men motivet bak den 9-årige grunnskolen var også oppbevaringsbehovet av de "arbeidsledige" barna. I debatten om heldagsskolen er trolig oppbevaringsfunksjonen også et av de bakenforliggende motivene, et motiv som med dagens arbeidsliv og samfunnsstruktur er helt nødvendig, men ikke nødvendigvis et motiv for læring.

I hvilken grad er skolen til for læring? Man kan si at skolen er til for læring i samfunnets tjeneste. Det vil si at skolens formidling av *holdninger, kunnskaper og ferdigheter* kontinuerlig blir formet av samfunnssituasjonen. Det er blant annet religiøse, politiske, økonomiske og praktiske hensyn som kontinuerlig er med på å forme hverdagen i skolen.

Det er vanskelig å komme med et konkret svar på problemstillingen, men hvis man ser på den historiske utviklingen i grunnskolen så er det likevel tydelig at det er visse hensyn og motiv som har spilt sentrale roller, og det er også tydelig at disse i en varierende grad har hatt læring som sitt mål. Men kort sagt er læring altså bare *ett* av formålene med skolen.

6. LITTERATURLISTE

Baune, T. A. (2007). *Den skal tidlig krøkes: Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Bleka, M. (2015, 23. januar). Når barn og foreldre opplever kriser og sorg i forbindelse med flukt og migrasjon. *Utdanningsdirektoratet*. Lokalisert 11. februar 2016, på <http://www.udir.no/Barnehage/Stotterressurser/Kriser-og-sorg/Artikler/Nar-barn-og-foreldre-opplever-kriser-og-sorg-i-forbindelse-med-flukt-og-migrasjon/>

Bergesen, O. B. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bostadutvalget. (2006, 18. september). *Formålsparagrafen gjennom tidene*. (Notat). Lokalisert 11. februar 2016, på <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/bostadutvalget/formalsparagrafens-historie2.doc>

Bull, E. (1933). *Historie og politikk*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.

Clemet, K. (2015, 16. august). Kristin Clemet om heldagsskole: La skolen få være skole. *Aftenposten*. Lokalisert 11. februar 2016, på <http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Kristin-Clemet-om-heldagsskole-La-skolen-fa-vare-skole-8124042.html>

Dalin, P. (1986). Forord. I S. Sjøberg, *Elever og lærere sier sin mening* (s. 5-7). [Oslo]: Universitetsforlaget

Dokka, H. J. (1967). *Fra allmueskole til folkeskole: Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Oslo: Universitetsforlaget.

Enemo, E. (1989). *Vilje til vekst: Skolen i Vang gjennom 250 år*. Hamar: Vang kommune.

Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: Lærerplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engelstad, F. (2009). Gudmund Hernes. I K. Helle (Red.) *Norsk biografisk leksikon*. Lokalisert 11. februar 2016, på https://nbl.snl.no/Gudmund_Hernes.

-
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (1974). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Fuglseth, K. (2006). Historisk forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 66-77). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Fuglseth, K. (2006). Kjeldegransking. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 78-89). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-272). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Grankvist, R. (2000). *Utsyn over norsk skole: Norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gundersen, D. (2015). Ivar Aasen. I A. M. Godal (Red.) *Store norske leksikon*. Lokalisert 11. februar 2016, på https://snl.no/Ivar_Aasen
- Harbo, T., & Myhre, R. (1963). *Pedagogisk psykologi II: Eleven og skolen*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Haug, P. (2007). Reform 97: Eit grunnlag for Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 66-83). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugsbakk, G. (2012). Fra Sputnik- til PISA-sjokk: Komparative perspektiver på utdanningsreformer og implementering. I L. Nyhus (Red.), *Pedagogisk utvikling: Veier og omveier til en god skole* (s. 68-94). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 179-221). Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigård, E. & Ruge, H. (1971). *Den norske skoles historie: En oversikt*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2009). Fra progressivisme til nyliberalisme: Om kvalitetsvurdering i norsk skole i historisk perspektiv. I B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen: Forskning, erfaringer og utvikling* (s. 42-58). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Johnsen, B. (2000). *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle: Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster*. Oslo: Unipub Forlag.

Kirke- og utdanningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. [Oslo]: Aschehoug.

Kirke- og utdanningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. [Oslo]: Aschehoug.

Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. (1992). ... *vi små, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. (St.meld. nr. 40, 1992–1993). Oslo: Departementet.

Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.

Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvam, V. (2008). Tolkning, rasjonalitet og sannhet i pedagogisk-historisk forskning: En refleksjon over vitenskapelig aktivitet i historisk pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(3), 211-221. Lokalisert 11. februar 2006, på <https://www.idunn.no>

Langberg, Ø. K. (2015, 12. desember) Flyktninger og terror gir rekordoppslutning for Europas innvandringskritikere. *Aftenposten*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/Flyktninger-og-terror-gir-rekordoppslutning-for-Europas-innvandringskritikere-8279044.html>

-
- Leraand, D. (2016). Den Islamske Stat (Is). I A. M. Godal (Red.) *Store norske leksikon*. Lokalisert 11. februar 2016, på https://snl.no/Den_islamske_stat_%28IS%29
- Markussen, E. (2007). Reform 94 lever videre: Men videregående svikter hver femte ungdom!. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 84-111). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ministeriet for Børn og Undervisning. (2012). *Evaluering af heldagsskoler* [Rapport]. Lokalisert 11. februar 2016, på <http://docplayer.dk/420986-Evaluering-af-heldagsskoler-rapport.html>
- Moen, E. S. (2003, 31. august). AP + H = SANT: Bare SFO skiller Jens og Kristin. *Verdens Gang*. Lokalisert på <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/ap-h-sant/a/69954/>
- Myhre, R. (1964). *Pedagogisk idéhistorie*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Myhre, R. (1982). *Den norske skoles utvikling: Idé og virkelighet* (4. utg.). Oslo/Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag.
- Myhre, R. (1992). *Den norske skoles utvikling: Idé og virkelighet* (8. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Myhre, R. (2005). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nasjonalromantikken. (2015). I A. M. Godal (Red.), *Store norske leksikon*. Lokalisert 11. februar 2016, på <https://snl.no/Trettiårskrigen>
- Ness, E. (1989). *Det var en gang: Norsk skole gjennom tidene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Gjerustad, C. (2005). *Heldagsskolen: Kunnskapsstatus og forslag til videre forskning*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Notat, 2005). Lokalisert 11. februar 2016, på <http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Lite-kunnskap-om-heldagsskolen/Heldagsskolen.-Kunnskapsstatus-og-forslag-til-videre-forskning>
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61, §1-1. (2015).
- Regjeringen Stoltenberg II. (2005). *Soria-Moria-erklæringen: Plattform for regjerings samarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet*.

[Oslo]: Statsministerens kontor. Lokalisert 11. februar 2016, på https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/smk/vedlegg/2005/regjeringsplattform_soria_moria.pdf

Ruud, S. & Gjerde, R. (2015, 10. april). Trine Skei Grande snur: Ønsker heldagsskole. *Aftenposten*. Lokalisert 11. februar 2016, på <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/politikk/Skei-Grande-snur-Onsker-heldagsskole-7976052.html>

Sagmoen, I & Nordstrøm, J. (2015, 25. november). – 2016 blir verre enn 2015. *E24.no*. Lokalisert 11. februar 2016, på <http://e24.no/makro-og-politikk/oljebremesen/fagforbundene-om-oljebremesen-2016-blir-verre-enn-2015/23567059>

Skog, B. (2013, 23. desember). "Selfie" i julemodus [Bloggpost]. Lokalisert 11. februar 2016, på <http://forskning.no/content/selfie-i-julemodus>

Skogen, K. (2006). Forskning: Hensikt, innhold og form. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 13-19). Oslo: Cappelen Akademisk.

Skårderud, J. & Olsson, C. (2015, 18. august). Heier ikke på heldagsskole. *Klassekampen*. Lokalisert 11. februar 2016, på <http://www.klassekampen.no/article/20150818/ARTICLE/150819849>

Solberg, E. (2015, 13. oktober) Migrasjon/flyktnings situasjonen rundt Middelhavet og i Europa. *Regjeringen.no*. Lokalisert 11. februar, på <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/migrasjonflyktnings-situasjonen-rundt-middelhavet-og-i-europa/id2457814/>

Solheim, T. (2009). Opplæring i yrkesfag: Teori – praksis. *Bedre skole*, (4), 27-30. Lokalisert 11. februar 2016, på http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4-09/4328-04-09-BedreSkole-Solheim.pdf

Svarstad, J. (2014, 9. juni). Stadig færre menn i klasserommene. *Aftenposten*. Lokalisert 11. februar 2016, på <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Stadig-farre-menn-i-klasserommene-7594446.html>

Telhaug, A. O. (2007). Kunnskapsløftet i et utdanningshistorisk perspektiv. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 47-65). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Tollefsen, T., Syse, H. & Nicolaisen, R. F. (2009). *Tenkere og ideer: Filosofiens historie fra antikken til vår egen tid* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tranøy, K. E. & Stigen, A. (2014). Opplysningstiden. I A. M. Godal (Red.) *Store norske leksikon*. Lokalisert 11. februar 2016, på <https://snl.no/opplysningstiden>

Trettiårskrigen. (2014). I A. M. Godal (Red.), *Store norske leksikon*. Lokalisert 11. februar 2016, på <https://snl.no/Trettiårskrigen>

Tveit, K. (2014). Historisk forskningsmetode. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 139-178). Bergen: Fagbokforlaget.

Tveit, K. (2004). Norsk utdanningshistorie: PED4300 [PowerPoint lysbilder]. Lokalisert på Universitet i Oslos nettside:
<http://www.uio.no/studier/emner/uv/iped/PED4300/v04/utdanningshistorie.ppt>

Tønnessen, L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Universitets- og høyskoleutvalget. (1988). *Med viten og vilje*. (NOU 1988:28). Oslo: Forvaltningstjenestene, Statens trykningskontor.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Lokalisert 11. februar 2016, på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

7. SAMMENDRAG (NORSK)

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie med fokus på den historiske utviklingen av den norske grunnskolen. Formålet er å belyse læringens posisjon i denne historiske utviklingen fra rundt 1152 og frem til i dag, ved å trekke frem hvilke andre motiver som også har vært med på å forme skolen, og på en slik måte analysere og drøfte dem diakront slik at læringens posisjon kommer tydeligere frem. Med det som utgangspunkt skal jeg vurdere i hvilken grad skolen er et sted for læring.

Jeg har valgt å benytte meg av en pedagogisk-historisk forskningsmetode med en hermeneutisk tilnærming. Den historisk-kronologiske gjennomgangen som danner det teoretiske og empiriske grunnlaget, er delt opp i en epokehistorisk fremstilling for å fremheve det kvalitativt nye i de ulike epokene, og samtidig peke på sammenhengen med den foregående. Dette danner utgangspunktet for den diakrone sammenligningen i analysen og drøftingen, som på grunn av oppgavens omfang er delt inn i fem sentrale motiver i utviklingen av den norske grunnskolen.

Det teoretiske og empiriske grunnlaget tar for seg noen av de viktigste hendelsene og de sentrale trekkene i de historiske epokene, og er basert på en hermeneutisk tilnærming til tidligere forskning og historiske dokumenter, som blant annet læreplaner, skolelover og reformer.

I analysen og drøftingen ser jeg på de fem motivene kristendom, enhet, økonomi, politikk og oppbevaring. Analysen viser at disse kontinuerlig har vært med på å forme hverdagen i skolen, og det er derfor tydelig at skolen representerer et mangfold av samfunnsrelaterte formål og har mange roller som i en varierende grad også har hatt læring som sitt mål.

8. SUMMARY (ENGLISH)

This thesis is a qualitative study focusing on the historical development of the Norwegian primary and lower secondary school. The purpose is to identify learning's position in this historical development from around 1152 to the present day, by pointing out which other motivations also have helped to shape the school, and in such a way analyze and discuss them diachronically so the learning's position appears more clearly. With that as a starting point I shall consider the extent to which the school is a place for learning.

I have chosen to take advantage of an educational-historical research method with a hermeneutical approach. The historical-chronological review which form the theoretical and empirical basis, is divided into an epochal historical presentation to highlight the qualitatively new in the various epochs, while pointing out the connection with the previous. This forms the basis for the diachronic comparison of the analysis and discussion, which because of the task scope is divided into five central themes in the development of the Norwegian primary and lower secondary school.

The theoretical and empirical basis discusses some of the key events and the key features of the historical epochs, and are based on a hermeneutic approach to previous research and historical documents, including curricula, school laws and reforms.

In the analysis and discussion, I look at the five subjects Christianity, unity, economy, politics and storage. The analysis shows that these have continually been involved in shaping everyday life in school, and it is therefore evident that the school represents a diversity of community-related purposes and has many roles that in a varying degree also have learning as a goal.