

# Likeverd og verdien av likhet

En idéhistorisk studie av det utdanningspolitiske målet om å skape en skole for alle, med utgangspunkt i de nasjonale læreplanene fra perioden 1939 til 1987



**Marte-Marit Berntsen Aarvik**

Masteroppgave i idéhistorie

Veileder: Espen Schaanning  
Biveileder: Beatrice Halsaa

**Institutt for filosofi, idé- og kunsthistorie og klassiske språk**

**Universitetet i Oslo, våren 2009**



**CULCOM**

Kulturell kompleksitet  
i det nye Norge



## Sammendrag

Utviklingen til den norske enhetsskolen er blitt drevet frem av målet om å skape en skole for alle. Dette målet knyttes ofte til sosialdemokratiet og et mer overordnet prosjekt om å skape et samfunn med mer likhet og rettferdighet. Ethvert forsøk på å skape mer likhet innebærer at man på en eller annen måte må håndtere ulikhet. I denne oppgaven undersøker jeg skolens håndtering av ulikhet, innenfor målet om å skape en skole for alle. Mine primærkilder er de nasjonale læreplanene fra 1939, 1960, 1974 og 1987.

Jeg har valgt å avgrense og styre oppgavens kontekstualiserende element ut fra et sentralt begrep i Slagstads historieteori, nemlig kunnskapsregimer. Hvilken form for kunnskap kan sies å ha lagt premissene for utformingen av norsk utdanningspolitikk? Pedagogikken, biologien eller kanskje sosialøkonomien? Jeg posisjonerer meg mot Slagstad og andres historiefortolkning for å se om mine kilder kan vitne om andre kunnskapsregimer eller alternative epokeinndelinger enn det som til nå er blitt definert.

Et viktig brudd i norsk utdanningspolitisk historie er overgangen fra en segregerende til en integrerende skole på slutten av 1960-tallet. Med denne overgangen ser vi også at retorikken knyttet til målet om å skape en skole for alle endres. Blant annet begynner man i læreplanene å benytte begrepet likeverd fremfor begrepet likhet. Hva ligger bak denne endringen? Et av dagens styrende prinsipper for den norske skolen er alles rett til en likeverdig opplæring. Jeg stiller spørsmålet; hvordan måles verdien av en opplæring?

## Takk til...

Hovedveileder Espen Schaanning for inspirerende forelesninger gjennom hele studieløpet og for grundig veiledning i arbeidet med denne oppgaven. Forskningsprogrammet Culcom, ledet av Thomas Hylland Eriksen, for økonomisk støtte og for et rikt fagmiljø som har styrket motivasjonen for det temaet jeg har valgt å skrive om. Biveileder fra Culcom, Beatrice Halsaa, for veiledning særlig i begynnerfasen av arbeidet. "Randsfjord-gjengen" og alle de andre på faget for hyggelige fester, lunsjer og samtaler om både idéhistorie og alt annet som er viktig i livet. Sigrid Krohn Eide som har lest korrektur på oppgaven. Takk til mamma som stiller opp på alle mulige måter, og derfor gjør livet litt enklere.

Til slutt vil jeg takke mannen min, John, for at du har gitt meg selvtillitt og støtte, og ikke minst sønnen min, Einar, som kom til verden under arbeidet med denne oppgaven. Dine smil betyr mer enn noe annet.

Oslo, 8.mai 2009

Marte-Marit Berntsen Aarvik

## INNHold

<b>1. Innledning.....</b>	<b>6</b>
1.1 Presentasjon av tema.....	6
1.2 Målet om en skole for alle.....	7
1.3 Avgrensning og problemstillinger.....	8
1.4 Kilder.....	9
1.5 Kontekstualisering og posisjonering.....	11
1.6 Struktur.....	15
<b>2. Kunnskapsregimer i historien .....</b>	<b>17</b>
<b>3. Målet er tilrettelegging – Normalplanen fra 1939.....</b>	<b>20</b>
3.1 Skolens rolle – mellom hjem og samfunn.....	20
3.2 Learning by doing.....	23
3.3 En effektiv skole er en skole på elevenes vilkår.....	26
3.4 Carls Schiøtz og ulikhetens jernlov.....	27
3.5 En opplæring i samsvar med evner og anlegg.....	28
3.6 Tilrettelegge for sunn vekst.....	30
3.7 Segregering.....	32
3.8 Normalskolen for de normale - oppsummering av N39.....	34
<b>4. Utvidet enhet skal bekjempe sosial ulikhet – Læreplan for forsøk med 9-årig skole.....</b>	<b>35</b>
4.1 Skolens rolle – nytte og dannelse .....	36
4.2 Dannelse til demokrati .....	37
4.3 Sosial læring fremfor kunnskapstilegnelse .....	40
4.4 Like vilkår for ulike evner.....	42
4.5 Praktisk eller teoretisk begavet.....	44
4.6 Opposisjon mot teknokratiet og et biologisk menneskesyn.....	47
4.7 Elevenes forutsetninger – oppsummering av L60.....	48
<b>5. Fra segregering til integrering – Mønsterplan for grunnskolen fra 1974.....</b>	<b>50</b>
5.1 Et perspektivskifte – fra individ til samfunn.....	51
5.2 Positivismekritikk, differensiering og individualisering.....	53
5.3 En balanse mellom respekt for det individuelle og det sosiale aspekt.....	55
5.4 Fra evner og anlegg til motivasjon.....	58
5.5 Nye former for ulikhet og likhet.....	59
5.6 Fra likhet til likeverd.....	62
5.7 Likeverd som likestilling.....	65
5.8 Likeverd; sosial likhet og normalisering.....	69
5.9 Et sosiologisk kunnskapsregime? – oppsummering av M74.....	70
<b>6. En skole i krise eller på rett ferd? – Mønsterplan for grunnskolen fra 1987.....</b>	<b>72</b>
6.1 Et utvidet opplæringsbegrep.....	73
6.2 Hvilke ferdigheter skal skolen utvikle?.....	75
6.3 Mennesket må leve i samfunn om det vil virkeliggjøre sitt menneskeverd.....	76
6.4 Tilpasset opplæring.....	78
6.5 Fra sentralisering til desentralisering – fra likhet til ulikhet.....	81
6.6 Et spørsmål om rettferdighet.....	83
6.7 Fra standardisering til destandardisering – fra ulikhet til mangfold.....	84
6.8 Omsorgsskolen i kunnskapssamfunnet – oppsummering av M87.....	86
<b>7. Målet om en skole for alle – kontinuitet, brudd og endring.....</b>	<b>91</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>97</b>

# Kapittel 1: Innledning

## 1.1 Presentasjon av tema

Siden slutten av 1800-tallet har den norske grunnskolens utvikling blitt drevet frem av målet om å skape en skole for alle. Dette målet har gitt skolen betegnelsen *enhetsskolen*.<sup>1</sup>

Utviklingen av enhetsskolen har vært et ledd i et mer overordnet prosjekt om å skape et samfunn med mer likhet og rettferdighet. Tanken har vært at lik rett til utdanning vil gi muligheter til økt sosial mobilitet og sosial utjevning. Fordi skolen er blitt brukt som et middel til å skape et samfunn med mer likhet, har skolen vært nødt til å håndtere ulikhet. I denne oppgaven undersøker jeg skolens håndtering av ulikhet, innenfor målet om å skape en skole for alle. Som primærkilder vil jeg benytte meg av de nasjonale læreplanene utgitt i 1939, 1960, 1974 og 1987.

Mitt utgangspunkt og min motivasjon for å skrive denne oppgaven, er en interesse for det etnisk-kulturelle mangfoldet som preger dagens samfunn. Til dette mangfoldet hører mange utfordringer og muligheter. Norge har lagt seg på en politisk linje der begrepet *integrering* både betegner det endelige målet om et samfunn der alle har like muligheter, plikter og rettigheter, og den prosessen med gjensidighet og tilpasning som skal sikre dette målet.<sup>2</sup> Alle barn mellom 6 og 16 år som har oppholdt seg i Norge i mer enn 3 måneder, har både rett og plikt til å gå på norsk skole. Skolen får derfor en samlende funksjon og spiller en svært viktig rolle i integreringsprosessen.<sup>3</sup> I 2006 kom den nye læreplanen *Kunnskapsløftet*. Denne har kun nye fagplaner, så den generelle delen av *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) gjelder fortsatt. L97 sier lite om skolens rolle i integreringsprosessen. I forkant av *Kunnskapsløftet* kom det imidlertid ut en stortingsmelding kalt "Kultur for læring", som vektlegger integrering i mye større grad. Denne stortingsmeldingen berører flere av de temaene som jeg setter som utgangspunkt for denne oppgaven. I stortingsmeldingen er det blant annet skrevet om Norges økende etniske, religiøse og kulturelle mangfoldighet:

---

<sup>1</sup> Jeg velger å sette skoleloven fra 1889 som et startpunkt for enhetsskolen. Skoleloven fra 1889 gjorde slutt på det klassesdelte skolesystemet, ved at den omdannet allmueskolen til folkeskole. Alternativt kunne enhetsskolens begynnelse tidfestes til 1739, da målet om en felles skole ble formulert i en kongelig forordning. Enhetsskolen kunne også fått befestet sitt startpunkt i 1920, da Venstre bestemte ved lov at kun de høyere skoler som bygget på avsluttet folkeskole skulle få offentlig støtte. Jeg vil si mer om betydningen av skoleloven fra 1889 senere i innledningen.

<sup>2</sup> Arbeids- og inkluderingsdepartementet, Stortingsmelding nr. 49. 2003-2004, "Mangfold gjennom inkludering og deltakelse, Ansvar og frihet". <http://www.dep.no/krd/norsk/dok/regpubl/stmeld/016001-040019/hov005-bn.html#hov5.3.1.1>, Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 01.10.2004, (Lesedato: 11.11.08)

<sup>3</sup> Vibeke Opheim, *Rapport nr 5 i: Rapport: NIFU – Norsk institutt for studier av forskning og utdanning*, (Oslo: Forskningsrådet, 2004), 68

Skolen er sannsynligvis den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk. Målet om en inkluderende skole har skapt et økt mangfold i elevgruppen. Dette innebærer både nye utfordringer og nye muligheter. På den ene side er det langt mer krevende å håndtere og forholde seg til ulikhet enn likhet. På den annen side representerer det store mangfoldet i elevmassen en viktig ressurs. En forutsetning for å utnytte denne ressursen på en positiv måte er at skolen evner å gi alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, de samme mulighetene til å utvikle sine evner og talenter. Skolen må i større grad legge vekt på ulike elevers likeverd.<sup>4</sup>

Skolens ambisjon skal være å utnytte og tilpasse seg mangfoldet på en positiv måte. Tanken er at hvis alle behandles likt, skapes det bare større ulikhet. Idealet er derfor å gi alle elever en tilpasset opplæring, ut fra deres egne evner og behov. Stortingsmeldingen hevder at dette er en utfordring, fordi det er mer krevende å forholde seg til ulikhet enn likhet. Integrering av kulturelle og språklige minoriteter er blitt et stadig viktigere tema innen utdanningspolitikken de siste tyve årene, men det utfordrende forholdet mellom elever som defineres som ulike og det utdanningspolitiske målet om å skape en skole for alle, strekker seg tilbake til enhetsskolen begynnelse på slutten av 1800-tallet. Det er nettopp skolens forhold til og håndtering av ulikhet som er tema for denne oppgaven. Jeg vil kort redegjøre for enhetsskolens bakgrunn, før jeg avgrenser oppgaven ytterligere.

## 1.2 Målet om en skole for alle

I 1889 kom en skolelov som gjorde slutt på systemet med klassedelt skole. Tidligere gikk barna i ulike skoler, avhengig av deres sosiale status. Barna fra embetsstanden gikk i den lærde skolen eller latinskolen, borgerbarna gikk i borgerskolen og arbeideklassebarna gikk i den offentlige allmueskolen. Det var store forskjeller i timeantall og fag i de tre skoleslagene, og bare de to førstnevnte skolene ga elevene mulighet til å gå videre med høyere utdanning. Utdanningssystemet bidro derfor i stor grad til å reprodusere sosiale forskjeller. Med den nye skoleloven ble det bestemt at alle elever innenfor et bestemt geografisk område skulle gå i en felles skole; folkeskolen. Folkeskolen skulle gi alle en formell mulighet til å gå videre med høyere utdanning. Det skulle være en enhet mellom folkeskolen og høyere utdanning, derav navnet *enhetsskolen*.<sup>5</sup> Det var Venstres visjon om folkedannelse og likhet som var drivkraften bak den nye skoleloven. Venstre ønsket en skole som kunne fremme ”den Lighedsfølelse og fælles Folkefølelse, som er et Folks Lykke og Styrke i onde som i gode Dage”<sup>6</sup>

---

4 Kunnskapsdepartementet, Stortingsmelding nr. 30. 2003 - 2004. ”Kultur for læring”, Kunnskapsdepartementet, <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/045001-040013/hov004-bn.html>, 02.04.08, (Lesedato 22.09.08), 24,  
5 Hilde Sandvik og Sølvi Sogner (red.), *I gode og vonde dager: familieliv i Noreg fra reformasjonen til vår tid*, (Oslo: Samlaget, 2003), 196  
6 Fra: ”Udkast til Love om Folkeskolen”, gjengitt i Rune Slagstad, *De nasjonale strateger*, (Oslo: Pax Forlag, 2001), 111

### 1.3 Avgrensning og problemstillinger

Det er i størst grad Arbeiderpartiet som står bak videreutviklingen av enhetsskolen gjennom den perioden som skal behandles i denne oppgaven. Arbeiderpartiets utvikling av enhetsskolen sorterer gjerne som en del av det sosialdemokratiske prosjektet, som handler om å skape et samfunn basert på likhet og rettferdighet. I dagens utdanningspolitikk uttrykkes denne ideen om likhet gjennom prinsippet om likeverdig opplæring. I den generelle delen av dagens læreplan står følgende om likeverdig opplæring: ”Innebygd i forståinga av likeverd ligg føresetnaden om fellesskap mellom menneske. Likeverd er grunnlaget for prinsippet om lik rett til opplæring i ein felles skule utan omsyn til bakgrunn eller føresetnader. Likeverd er ikkje noko ein har - det er noko ein skaper.”<sup>7</sup> Hva som menes med likeverd i skolen og likeverdig opplæring blir sjeldent konkretisert mer enn vi ser i dette sitatet. Denne mangelen på konkretisering får meg til å stille spørsmålet; hvordan måler man verdien av en opplæring og hvordan skal skolen skape likeverd?

**Jeg ønsker med denne oppgaven å spore de tankene som har knyttet seg til det utdanningspolitiske målet om å skape en skole for alle, for å se hvordan de leder frem til prinsippet om likeverdig opplæring. Hvordan har norsk utdanningspolitikk, gjennom de nasjonale læreplanene, lagt strategien for å skape en skole for alle? Kan utviklingen av denne målsettingen fortelle oss noe om hva som ligger bak dagens prinsipp om likeverdig opplæring?**

**Ethvert forsøk på å skape mer likhet innebærer at man på en eller annen måte må håndtere ulikhet. For å besvare de ovennevnte spørsmålene blir det derfor nødvendig å undersøke hvilke former for ulikhet som har vært i fokus i skolen. I oppgaven vil jeg undersøke hvilke former for ulikhet som tematiseres i læreplanene og hva planene sier om hvordan denne ulikheten skal håndteres.**

Begrepet likhet bærer i seg konnotasjoner som kan oppfattes som motstridende. 'Likhet' kan på den ene siden forstås som likeverd og rettferdighet, og på den andre siden som normalitet og likeartethet. Som tittelen på denne oppgaven er ment å antyde, setter jeg det jeg kaller *verdien av likhet* opp mot prinsippet om *likeverd*. Jeg har lest læreplanene ut i fra en hypotese om at målet om å skape en skole for alle - målet om å skape mer likhet forstått som

---

<sup>7</sup> Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, (Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter, 1996), 55



rettferdighet - også har avlet ideer om likhet forstått som normalitet, konformitet og homogenitet, og at slike former for likhet er blitt tillagt visse verdier i skolen. Forholdet mellom de to idékompleksene – *likhet* og *likeverd* - er blitt studert av flere forskere og spesielt av sosialantropologen Marianne Gullestad. Gullestad har formet tesen 'likeverd som likhet'. Hun viser til den franske filosofen og historikeren Alexis de Tocqueville som på begynnelsen av 1800-tallet hevdet at ideen om likeverd lett fører til ideen om likhet. Gullestad mener at tesen om likeverd som likhet har spesiell gyldighet i Norden. Tesen går ut på at personer, spesielt i uformelle sammenhenger, må oppfatte seg som like for å føle seg som like verdige. Dette fører til en samværsstil der likhet fremheves og ulikhet skyves så langt unna som mulig. Gullestads tese baserer seg først og fremst på studier av personlige relasjoner mellom mennesker, og ikke på studier av offentlige strukturer. Tesen *likeverd som likhet* har imidlertid bidratt til å befeste 'likhet' som et portvaktsbegrep for forståelsen av hvordan vi i Norge regulerer samvær og skillelinjer.<sup>8</sup> Fordi min oppgave studerer ulikhet i skolen, er det interessant å merke seg at Norge er et land som anses for å være spesielt opptatt av likhet. Jeg kommer ikke til å bevisst posisjonere min lesning av læreplanene opp mot Gullestads tese underveis i denne oppgaven, men jeg vil komme med noen kommentarer i avslutningskapittelet knyttet til hvorvidt 'likeverd som likhet' også kan være gyldig for utdanningspolitikken.

## 1.4 Kilder

En læreplan er et styringsdokument til bruk i skolen. Læreplanen inneholder mål for utdanning og undervisning, valg og organisering av undervisningsinnhold, undervisningsmetoder og vurderingsopplegg.<sup>9</sup> "Læreplanen vil alltid være et speilbilde av det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende, og som derfor skolen skal bidra til å utvikle. Dette gjelder både for holdninger, ferdigheter og kunnskap."<sup>10</sup> Alle land har retningslinjer for undervisning i offentlige skoler, men det varierer fra land til land hvor detaljert og forpliktende disse retningslinjene er. I Norge har læreplanenes styring vært svært sterk gjennom hele den perioden jeg undersøker. Læreplanene er blitt brukt som

---

8 Marianne E.Lien, Hilde Lidén, og Halvard Vike (red.), *Likhetens paradokser: antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*, (Oslo: Universitetsforlaget, 2001), 86-87

9 Britt Ulstrup Engelsen, *Ideer som formet vår skole: læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*, (Oslo: Gyldendal Akademisk, 2003), 18

10 Bjørg Brandtzæg Gudem, *Læreplanpraksis og læreplanteori : en introduksjon til læreplanområdet*, (Oslo: Universitetsforlaget, 1990), 33

hovedreferanser for lærernes arbeid, for lærebokforfatterne, organiseringen av skolen og direkte eller indirekte styrer de prøver og eksamener.<sup>11</sup> Instrumentet for å nå målet om en skole for alle og en likeverdig opplæring skal derfor ligge i læreplanene.<sup>12</sup>

Det å benytte læreplaner som kilder til forskning fremstod som noe nytt på begynnelsen av 1990-tallet. Tidligere hadde man bare forsket på utviklingen av skolen som institusjon, såkalt skolehistorie, og man hadde bedrevet pedagogisk idéhistorie der man studerer de store tenkerne innen pedagogikk for å se hvordan disse har påvirket skolen.<sup>13</sup> Jeg mener at læreplanene egner seg godt som idéhistoriske kilder. De er på en veldig konkret måte både formet av og bidrar til å forme samfunnet, og jeg mener derfor at de er interessante kilder å bruke for å se på sammenhengen mellom tekst og kontekst.<sup>14</sup> For å forstå hvordan en læreplan skal leses og hva man kan lese ut av den, er det imidlertid viktig å vite hva en læreplan er, hva den kan forventes å si noe om, hva som er formålet med læreplanen og hvordan utarbeidelsen av en ny læreplan forløper. I følge den amerikanske pedagogikkprofessoren John Goodlad er det tre felt som utgjør læreplanvirkeligheten; 1.) det substansielle – hva læreplanen skal inneholde, 2.) det sosiopolitiske – hvorfor innholdet blir som det blir, og 3.) det teknisk-profesjonelle – hvordan undervisningen skal foregå.<sup>15</sup> De norske læreplanene er delt opp i to deler, den generelle og den spesielle. Man kan si at den generelle delen i størst grad behandler det sosiopolitiske feltet. Her beskrives de overordnede mål for opplæringen. Det redegjøres for hvilke verdier man ønsker å formidle gjennom undervisningen, hvilket kultur- og kunnskapssyn elevene skal sosialiseres inn i og hvilke fremtidsvisjoner skolen skal ha. I den spesielle delen finnes alle fagplanene som tar for seg hvor mange timer det skal undervises i hvert fag, hvilket pensum elevene skal ha og hvilke undervisningsmetoder som skal benyttes. I denne delen av læreplanen behandles i større grad det substansielle og det teknisk-profesjonelle. De to ulike delene skal imidlertid utgjøre en

---

11 Svein Lund, *Samisk skole eller Norsk standard?: reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring*, (Karasjok: Davvi girji, 2003), 52

12 Ved å studere læreplanene forholder jeg meg til det man kan kalle formuleringsplanet i norsk skolehistorie. Jeg forholder meg altså til ideene bak den norske skolen og velger å ikke berøre realiseringsplanet, som i større grad kan si noe om hvordan undervisningen faktisk har foregått i klasserommene. Det er viktig å være klar over at det kan være et stort gap mellom formuleringsplanet og realiseringsplanet, mellom den intenderte og den realiserede undervisningen. Jmf, Engelsen, *Ideer som formet vår skole*, 16-17. Læreplanene egner seg derfor kanskje ikke så godt til å si noe om hvilken virkelighet norske skolebarn har erfart rundt omkring på de ulike skolene opp igjennom historien. Det læreplanene til gjengjeld sier mye om er hva som har vært de politiske, pedagogiske og samfunnsmessige mål med skolen.

13 Gundem, *Læreplanpraksis og læreplanteori*, 46

14 Jeg kommer ikke til å benytte en bestemt metode eller følge en bestemt teori i min undersøkelse av læreplanene, men jeg mener det er et poeng å nevne Reinhart Kosellecks teori om begrephistorie, fordi denne teorien kan overføres på det idéinnhold læreplanene bærer med seg. På samme måte som begreper kan vi si at læreplanene også uttrykker et temporalisert idéinnhold, fordi de bygger på historiske erfaringer og kulturarv, de er ment for bruk i dagens samfunn og de fremsetter visjoner for fremtiden. De sier noe om sin samtids forhold til fortid, nåtid og fremtid - menneskelige erfaringer, oppfattelsen av virkeligheten og forventninger til det som skal komme. For innføring i begrephistorie les for eksempel Helge Jordheim, *Lesningens vitenskap: utkast til en ny filologi*, (Oslo: Universitetsforlaget, 2001), 149-179

15 Gundem, *Læreplanpraksis og læreplanteori*, 40

enhet, fordi læreplanens spesielle del skal speile den generelle. Gjennom undervisning i de respektive fag skal skolen fremme de verdier, holdninger og kunnskaper som den generelle delen gir uttrykk for og etterlyser.

Professor i pedagogikk Britt Ulstrup Engelsen har karakterisert de norske læreplanene som ”pluralistiske kompromissformuleringer” og ”konsensustekster”.<sup>16</sup> Hun hevder det kan være vanskelig å forstå hva læreplanene egentlig sier, nettopp fordi formuleringene som brukes forsøker å si så mye på en gang. I Norge har arbeidet med å lage nye læreplaner tradisjonelt sett blitt gjort av et utvalg nedsatt av konge og regjering. Utvalget har som regel selv ansvaret for å formulere den generelle delen, mens det nedsettes fagkomiteer til å utarbeide de enkelte fagplanene.<sup>17</sup> Læreplanen sendes videre ut på høring slik at ulike drøftingsinstanser får mulighet til å uttale seg. Den endelige teksten formuleres av personer i administrative posisjoner.<sup>18</sup> En slik organisering av arbeidet, som åpner opp for politikere fra ulike fløyer samt fagpersoner med ulikt ståsted, fører til at den endelige utformingen kan bære preg av å være et kompromissarbeid og dermed inneholde mange svulstige og forholdsvis åpne formuleringer. Det kan være vanskelig å trekke ut ideer som i klartekst kan fortelle oss noe om for eksempel synet på likeverd. Begreper som likeverd, likhet, enhet, kultur, og formuleringer av typen ”skolen skal hjelpe elevene til å skape et meningsfylt liv” står ofte overlatt til den enkeltes tolkningsrammer. Den amerikanske læreplanforskeren Michael W. Apple hevder at for å forstå læreplanene, må man ha blick for det komplekse samfunnsforhold planen eksisterer i. Apple mener at ”[v]i kan ikke fullt ut forstå skolens læreplan hvis vi ikke først søker å finne ut på hvilken måte våre utdanningsinstitusjoner er plassert innenfor en større sammenheng av økonomiske, kulturelle og politiske maktforhold. Dette krever at vi prøver å utforske de *forskjellige* funksjonene skolen utfører i et samfunn.”<sup>19</sup> Dette bringer meg inn på forholdet mellom tekst og kontekst, som er selve kjernen i idéhistoriske studier.

## 1.5 Kontekstualisering og posisjonering

Det særlig tre verker jeg har benyttet meg av for å sette meg inn i den mer generelle skolehistorien: *De strategiske pedagoger* (1999) av Erling Lars Dale, *Grunnskolen som*

---

<sup>16</sup> Ibid, 25

<sup>17</sup> Gundem, *Læreplanpraksis og læreplanteori*, 79

<sup>18</sup> Ibid, 51

<sup>19</sup> Engelsen, *Ideer som formet vår skole*, 241

*nasjonsbygger* (2003) av Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås, og *Pedagogiske profiler* (2004) av Harald Thuen og Sveinung Vaage. Disse tre verkene behandler hele den perioden min oppgave strekker seg over, og har derfor egnet seg godt for å få et bilde over utviklingen av norsk utdanningshistorie. *De strategiske pedagoger* handler om pedagogikken som institusjonelt etablert utdanningsvitenskap. Dale tar for seg de viktigste og tydeligste aktørene som har bidratt til å utvikle den pedagogiske vitenskap i Norge, særlig ved Pedagogisk forskningsinstitutt. Dale skriver at han delvis driver med idéhistorisk forskning, fordi han undersøker tankestrukturene som ligger bak de forskjellige aktørenes handlinger.<sup>20</sup> Han har imidlertid ikke en tekstmær studie eller en tydelig primærlitteratur som han forholder seg til aktiv i boken. Boken fremstår i hovedsak som en samlebiografi. I *Grunnskolen som nasjonsbygger* posisjonerer Telhaug og Mediås seg mot historieskrivningen til Jens Arup Seip, Berge Furre og Rune Slagstad, og undersøker hvordan skolehistorien kan leses opp i mot disses fortolkning av den mer generelle historien.<sup>21</sup> *Pedagogiske profiler* er den tynneste av de bøkene jeg har nevnt, men den har allikevel det største omfanget. I forordet står det at boken har til hensikt å belyse noe av det mangfold og de spenninger som fantes i utdanningstenkningen i perioden fra 1700-tallet og frem til år 2000. Den tar for seg 18 ”profiler”, altså personer, som har hatt betydning for pedagogikken. Disse er ikke bare pedagoger, men politikere eller folk i administrative stillinger knyttet til skole og utdanning.<sup>22</sup> Etter hvert som jeg leste ble det tydelig at alle disse tre bøkene i stor grad bygger på perspektiver som Rune Slagstad tegner opp i sitt verk *De nasjonale strateger* (1998). Dette førte til at jeg valgte å avgrense og styre oppgavens kontekstualiserende element etter et sentralt begrep i Slagstads historieteori, nemlig begrepet kunnskapsregimer. Fordi jeg benytter meg en del av dette begrepet, vil jeg i oppgavens neste kapittel redegjøre for Slagstads prosjekt i *De nasjonale strateger* og hva som menes med et kunnskapsregime. I det følgende vil jeg posisjonere min oppgave opp i mot noe av den tidligere forskningen som er gjort på den norske skolehistorien og på læreplanene.

Muligens med unntak av *De strategiske pedagoger* (som har en noe smalere tematikk fordi den forholder seg mest til utvikling ved Pedagogisk forskningsinstitutt), så er det overordnede perspektivet for de andre verkene - og for mange andre verk skrevet om skole og utdanning de siste tiårene - knyttet til skolens rolle i moderniseringen av Norge, skolen som et ledd i

---

20 Erling Lars Dale, *De strategiske pedagoger: pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*, (Oslo: Ad notam Gyldendal, 1999), 19-20

21 Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*, (Oslo: Abstrakt forlag, 2003), 20

22 Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.), *Pedagogiske profiler: norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, (Oslo: Abstrakt forlag,

demokratiutviklingen eller enhetsskolen som en del av velferdsstaten. Oppgaver og verk som alle bygger på dette perspektivet og som tematisk kan knyttes til mitt eget prosjekt er: Berit H. Johnsens doktoravhandling *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* (2000), Pia Caroline Dahls hovedfagsoppgave ”Enhet, likhet og kunnskap: en idéhistorisk analyse av den norske enhetsskolen i perioden 1889 til 1920” (2002) og Knut D. van der Wels hovedfagsoppgave ”Skolereform som identitetspolitikk: enhet og mangfold i mønsterplanene av 1974 og 1987” (2007). Johnsens doktoravhandling er det man kaller pedagogisk idéhistorie, der forfatteren studerer to sentrale tenkere og deres betydning for utviklingen av et politisk mål. Johnsen studerer den pedagogiske ideen om en skole for alle og de didaktiske ideene som har ligget til grunn for prinsippet om tilrettelagt opplæring.<sup>23</sup> Johnsen tar dermed for seg startfasen av enhetsskolens utvikling. Dahl tar for seg det man kan kalle ledd to i enhetsskolens utvikling. Dahls primærkilder er Folkeskolelovene av 1889 og vedtakene knyttet til enhetsskolereformen fra 1920. Hun undersøker de politiske, pedagogiske og nasjonsbyggende ideene som kan ha ligget til grunn for utviklingen av enhetsskolen. Videre undersøker hun hvordan begrepet enhetsskole har endret seg gjennom den 30 års perioden hun setter som ramme for oppgaven, før hun til slutt gjør seg noen bemerkninger om enhetsskolens posisjon i velferdsstaten.<sup>24</sup> Den oppgaven som tematisk og metodisk ligger nærmest min er van der Wels oppgave om enhet og mangfold i mønsterplanene fra 1974 og 1987. van der Wel undersøker hvordan kulturelt mangfold og nasjonal enhet tematiseres i de to planene, og på bakgrunn av dette belyser han noen av de endringene som er skjedd i utdanningspolitikken håndtering av innvandring og kulturelt mangfold.<sup>25</sup>

Fordi min oppgave på mange måter tar for seg det samme temaet og bygger på de samme kildene som van der Wels oppgave, vil jeg trekke frem noe av det som skiller avhandlingene fra hverandre. Min oppgave skiller seg fra van der Wels på særlig to måter. For det første har jeg et lenger perspektiv ved at jeg går tilbake til den første nasjonale læreplanen fra 1939. Mens van der Wel tar for seg det man kan kalle ledd 4 i utviklingen av enhetsskolen, tar jeg

---

2004), 13

23 Berit Johnsen, *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, 2000) Verket er en revidert utgave av Johnsens avhandling for graden dr.scient, avlagt i 1999, ved Universitetet i Oslo.

24 Pia Caroline Dahl, ”Enhet, likhet og kunnskap: en idéhistorisk analyse av den norske enhetsskolen i perioden 1889 til 1920”, (Hovedfagsoppgave i idéhistorie, Universitetet i Oslo, 2002)

25 Knut Dirk van der Wel, ”Skolereform som identitetspolitikk: enhet og mangfold i mønsterplanene av 1974 og 1987”, (Hovedfagsoppgave i idéhistorie, Universitetet i Oslo, 2007)

for meg både ledd 3 og 4. Begrunnelsen for å dele utviklingen i to ledd innenfor den perioden jeg tar for meg, er at det mellom læreplanen fra 1960 og den neste læreplanen fra 1974 ble bestemt at skolen skulle gå over fra segregering til integrering som praksis for å håndtere ulikhet. Denne endringen kan markeres som et brudd i norsk utdanningspolitikk, og er derfor interessant å undersøke. I tillegg til at jeg behandler en lengre tidsepoke har jeg også et bredere perspektiv, ved at jeg ikke bare undersøker mangfold og enhet i lys av innvandring og kulturelle og språklige minoriteter, men ser på læreplanenes håndtering av ulikhet mer generelt. Mens van der Wel undersøker sin primærlitteratur i forhold til teorier om nasjonalisme og innvandringshistorie, knytter jeg læreplanene opp til en mer generell historisk kontekst. Fordi van der Wel har et smalere perspektiv og kortere tidsepoke å studere, kan han tillate seg å gå primærteksten enda mer i sømmene enn det jeg gjør i min oppgave. Hans oppgave er derfor mer tekstanalytisk, mens jeg i større grad forsøker å få grep om de litt større utviklingslinjer. Det våre oppgaver imidlertid har til felles er at vi benytter læreplaner som kilder og retter et kritisk blikk på læreplanene som idébærere. Ingen av de andre verkene jeg har nevnt gjør dette, og det er i liten grad blitt gjort innenfor forskningsfeltet generelt.<sup>26</sup>

Forskning med et mer kritisk perspektiv på de norske læreplanene er imidlertid blitt etterlyst av tidligere nevnte professor Britt U. Engelsen. I sin bok *Ideer som formet vår skole* utgitt i 2003, hevder hun at rådende norsk læreplanforskning oftest bygger på et implementeringsperspektiv, der man undersøker i hvilken grad implementeringen av en læreplan er realisert. Hun mener også at læreplanforskningen bærer preg av å være svært myndighetslojal. Den gir forklaringer på hvorfor ting er blitt som de er, og uttrykker en underliggende formening om at alt selvsagt er blitt bedre enn det var før. Engelsen understreker at læreplanene er viktige idébærere og kan ses på som politiske manifest. Engelsen ønsker seg en forskning som i større grad og med et kritisk blikk kan studere de ideene som har fått nedslag i de forskjellige læreplanene. Hun ønsker en læreplanforskning

---

<sup>26</sup> Det er imidlertid verdt å nevne antologien *En likeverdig skole for alle?: Om enhet om mangfold i grunnskolen*, Karl Jan Solstad, og Thor Ola Engen (red.), (Oslo: Universitetsforlaget, 2004). Denne boken tar for seg Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), og undersøker hvordan denne tilrettelegger for mangfold, gjennom å skape en tilrettelagt og inkluderende skole. Bidragene er rettet mot planens pedagogiske og didaktiske løsninger. Det er også verdt å nevne en annen bok som handler om målet om å skape en skole for alle, selv om denne ikke har sitt fokus på læreplaner. Boken er skrevet av pedagog Erling Lars Dale, *Fellesskolen: reproduksjon av sosial ulikhet*, (Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2008). Boken tar i korte trekk for seg utviklingen helt tilbake til 1800-tallet, men har hovedfokus på skolen etter normalplanen fra 1939. Den stiller spørsmålet om hvorfor skolen reproducerer sosial ulikhet, til tross for målet om å jevne ut slike forskjeller. Den har et bredt omfang og tematiserer ulike pedagogiske teorier, den reflekterer noe rundt samfunnskonteksten og om ulike sentrale begreper og prinsipper som har vært tydelige i utdanningspolitikken. Den har også med bidrag fra klasseromsforskning, for å tegne et dypere bilde av forholdet mellom intensjon og realitet i skolen. Denne boken først ble tilgjengelig for meg i januar, og muligens ville jeg benyttet flere perspektiver fra boken dersom jeg hadde hatt bedre tid til å innarbeide disse. Den "kolliderer" imidlertid ikke med min oppgave, da den har sitt fokus på pedagogisk teori og utdanningsvitenskapelig analyse, og ikke på læreplaner eller forholdet mellom tekst og kontekst som min oppgave.

som kan ”se det ukjente i det velkjente”.<sup>27</sup> I denne masteroppgaven forsøker jeg å gjøre noe av det hun etterlyser. Jeg forsøker å se bakenfor de flotte formuleringene som preger læreplanene og som fremsetter visjoner om en skole for alle, likeverd, dannelse, enhet og demokratisk oppdragelse. Jeg forsøker med kritisk blikk å undersøke læreplanene som idébærere og se hvordan planenes ideer henger sammen med den politiske og samfunnsmessige kontekst. Fokus vil hele tiden ligge på planenes tematisering av ulikhet. Siden 1960 har det kommet en ny læreplan hvert tiår.

## 1.6 Struktur

Læreplanene presenteres i kronologisk rekkefølge. Jeg mener det var naturlig å avgrense oppgavens tidsspenn ved å begynne med planen fra 1939, fordi dette er Norges første nasjonale, obligatoriske læreplan. Jeg skulle gjerne fulgt utviklingen helt frem til L97. Underveis fant jeg imidlertid ut at dette ville blitt for omfangsrikt og muligens også veldig vanskelig, fordi denne planens idéinnhold ligger så nært vår egen tid. Muligens ville det ville blitt vanskelig å skape den distansen som kreves for å skildre planen som historie. På mange måter passer det imidlertid bra å avslutte med M87, fordi denne planen, som vi skal se mot slutten av oppgaven, avslutter det man kan beskrive som en sirkel eller utviklingskurve i norsk utdanningspolitikk. Etter 1987 skjer det en del store omveltninger, som krever mer oppmerksomhet enn jeg har mulighet til å gi i denne oppgaven. Noen kommentarer om dette gir jeg imidlertid plass til i oppgavens avsluttende kapittel.

I denne avhandlingen er det historien om utdanningspolitikken forståelse og håndtering av ulikhet, slik det kommer til uttrykk gjennom læreplanene, som skal fortelles. Denne historien kunne blitt meget annerledes og kunne vært skrevet på mange måter. Temaet kunne blitt belyst fra flere vinkler. Jeg kunne for eksempel fulgt en bestemt praksis, en teori, ett bestemt ulikhetsforhold eller et begrep gjennom alle planene og sett hvordan dette endret seg. Dette kunne for eksempel vært forholdet mellom gutter og jenter, lærerens rolle i skolen eller begrepet enhet. Jeg har imidlertid valgt å fokusere på den eller de former for ulikhet som i størst grad tematiseres i hver enkelt plan. Jeg lar med andre ord kildene styre hvilke former for ulikhet hvert kapittel fokuserer på. Når vi i dag ser tilbake på skolen fra 40- og 50-tallet er det kanskje ulikheten i behandlingen av gutter og jenter som slår oss som urettferdig. Men

---

<sup>27</sup> Engelsen, *Ideer som formet vår skole*, 236 -238

denne ulikheten tematiseres ikke i planen fra 1939, og gjøres derfor heller ikke til et tema i det kapittelet. I læreplanen fra 1974 blir imidlertid kjønn et tema, og da også i kapittelet om denne planen. Forhåpentligvis vil dette hjelpe meg til å skildre hver enkelt plan og epoke mer ut i fra dens egne premisser. For å kontekstualisere læreplanene stiller jeg imidlertid også spørsmål om hvorfor det er akkurat disse formene for ulikhet som får oppmerksomhet og hvorfor ulikheten tematiseres slik den gjør. Har det noe med tidens kunnskapsregime å gjøre? I neste kapittel vil jeg redegjøre for hvordan jeg benytter Slagstads begrep om kunnskapsregimer.



## Kapittel 2: Kunnskapsregimer i historien

Slagstads verk *De nasjonale strateger* forteller historien om moderniseringen av Norge. Den tar for seg tre dimensjoner av den historiske utviklingen; den teknisk-økonomiske, den politisk-demokratiske og den sosio-kulturelle. Som tittelen antyder tar boken utgangspunkt i personer Slagstad mener har bidratt til å forme eller styre landets utvikling. Slagstad benytter seg av begrepet kunnskapsregimer for å ordne historien i epoker. Han gir ingen nøyaktig forklaring på hva han legger i dette begrepet, men skriver at et kunnskapsregime er en blanding av makt, kunnskap og verdi. ”Moderniseringen av Norge er historien om skiftende kunnskapsregimer, formet ved en varierende konstellasjon av makt, kunnskap og verdi.”<sup>28</sup> Slagstad har fått kritikk for ikke i stor nok grad å tydeliggjøre sin egen historieteori og hva han legger i begrepet kunnskapsregimer. Hvis jeg forstår ham riktig forsøker han i *De nasjonale strateger* å belyse den varierende konstellasjonen av makt, kunnskap og verdi, ved å stille ulike spørsmål som utgangspunkt for en fortolkning av historien. Spørsmålene han stiller er: *Kunnskap for hvem? Kunnskap om hva? Og kunnskap for hva?* Slik jeg forstår det kan disse tre spørsmålene deles opp og utformes til litt mer konkrete spørsmål: Hvem ønsket makt, hvem var pådrivere for endring? Hva ønsket de å endre, hva skulle de bruke makten til, hvilke verdier ville de realisere? Hva slags samfunn skulle endringene føre til, hvilke visjoner lå til grunn for motivasjonen til å forandre samfunnet? Jeg mener at den form for politisk idéhistorie jeg har valgt å skrive passer med det fokuset på strateger og kunnskapsregimer som Slagstad anlegger i sitt verk. Teorien om ulike kunnskapsregimer egner seg godt for å avgrense den konteksten læreplanene befinner seg innenfor og rette fokus mot det som er av størst betydning for å forstå hvorfor læreplanene ble utformet slik de ble.

Slagstad deler boken og historien inn i fire deler; Embetsmannsstaten (1814-1884), Venstrestaten (1884-1940), Arbeiderpartistaten (1940-1986) og det siste kapittelet og epokeinndelingen har han kalt Skiftende fronter (1986 – i dag).<sup>29</sup> Han hevder at under hver av epokene var det én bestemt form for kunnskap som styrte den politiske diskursen. Under embetsmannsstaten var det jussen, venstrestaten hadde pedagogikken og under arbeiderpartistaten var det teknokratiet. Kapittelet ”Skiftende fronter” sier om tiden etter 1986

---

<sup>28</sup> Rune Slagstad, *De nasjonale strateger, 2. utgave*, (Oslo: Pax, 2001), 18

<sup>29</sup> I sin inndeling av norgeshistorien i ulike kunnskapsregimer tar Slagstad utgangspunkt i Jens Arup Seips historiske analyse fra foredraget ”Fra embetsmannsstat til flerpartistat.

at det ikke lenger er én bestemt vitenskap som regjerer. For mitt vedkommende er det primært det pedagogiske og teknokratiske kunnskapsregimet som det er interessant å forholde seg til.

Slagstad hevder at det var et pedagogisk kunnskapsregime under venstrestaten fordi i denne perioden ble samfunnet nærmest sett på som et stort klasserom. Gjennom folkeopplysning ønsket man å styrke folkets selvfølelse og selvrespekt; ”det aandelige Samfunnsbaand”.<sup>30</sup> Man ønsket et folk med en opplyst og levende samfunnsånd. Folkeopplysningen skulle fremelskes gjennom lærerne som opplysningsstand og institusjonaliseres gjennom en skole for alle.

Under arbeiderpartistatens teknokratiske kunnskapsregime var det en form for ingeniørmentalitet som styrte utformingen av politikken. I denne perioden var det samfunnsingeniørene som la premissene for moderniseringen av Norge. Samfunnsingeniørene var blant annet sosialøkonomer, forskere, arkitekter og leger – alle arbeidet med det mål for øyet at de ønsket å planlegge Norges vekst gjennom et ingeniørmessig begrepsapparat basert på blant annet statistikk, regulering, modeller, planlegging og overvåkning. Mange arbeidet ut i fra troen på at samfunnet kan reguleres på samme måte som man regulerer naturen. De naturvitenskapelige metoder ble sett på som forbilledlige for den nye samfunnsvitenskapen.

Da *De nasjonale strateger* kom i 1998 skapte boken stor debatt. Ett år etter utgivelsen kom en bok kalt *Kunnskapsregimer: debatten om de nasjonale strateger*, som er en samling av noen av de reaksjonene som kom på Slagstads verk. Totalt 45 norske, svenske og danske akademikere, politikere og andre intellektuelle presenterer der i artikkelform sine kommentarer til Slagstad. En av artiklene utmerker seg som særlig interessant. Det er kommentaren fra historiker Knut Kjeldstadli. Han er uenig i Slagstads analyse av venstrestaten som et pedagogisk kunnskapsregime. Kjeldstadli hevder at det først og fremst var biologien som formet den politiske diskurs i perioden 1884 til 1940. Han skriver at nettopp i denne perioden, ganske skarpt avgrenset mot tiden før og etter, var elitenes forståelse av verden naturaliserende. Biologisering var den selvsagte tenkemåten.<sup>31</sup>

Den første nasjonale læreplanen, Normalplanen fra 1939, er skrevet i brytningstiden mellom to kunnskapsregimer. Slagstad mener dette var overgangen fra et pedagogisk til et

---

<sup>30</sup> Ibid,110

<sup>31</sup> Knut Kjeldstadli, ”Biologiens tid: randbemerkninger om vien og venstrestat”, i: Erik Rudeng (red), *Kunnskapsregimer: debatten om De nasjonale strateger*, (Oslo: Pax Forlag, 1999), 145 – 151 Biologisering handler om at man forsøker å forklare en rekke menneskelige fenomener som klasseforskjeller, arbeidsledighet, kriminalitet og skoleprestasjoner med henvisning til biologi, heller enn kultur og sosiale forhold. Sara Arrhenius, ”En ekte kvinne: utdrag”, *Spartacus*, <http://www.spartacus.no/index.php?Books=&ID=Artikkel&ID2=Vis&counter=23>. (Lesedato 19.01.09))

teknokratisk regime, mens Kjeldstadli mener det var et biologisk kunnskapsregime i forkant av det teknokratiske. I min oppgave vil jeg posisjonere læreplanen i forhold til denne uenigheten. Jeg vil undersøke hvorvidt noen av de tre kunnskapsregimene kommer til uttrykk i planen, eventuelt hvilket som er sterkest. Videre er det spennende å se om læreplanene fra 60-, 70-, og 80-tallet vitner om en endring i kunnskapsregime og om denne endringen stemmer overens med Slagstads teori. Som jeg nevnte i innledningen er det også en slik posisjonering som utgjør deler av Telhaug og Mediås sitt prosjekt i *Grunnskolen som nasjonsbygger*. De konkluderer med at skolehistorien i stor grad svarer til den periodisering som Slagstad har identifisert. De sier seg enige i Slagstads analyse av venstrestaten som et regime dominert av pedagogikk og skoletenkning. Videre identifiserer de skolen under arbeiderpartistaten som sosialdemokratiets skole, der den pedagogiske teori formet skolens kunnskapsregime. De mener at i denne perioden var det likhets- og likeverdstanden som i størst grad berettiget skolens virke. De hevder at mot slutten av 80-tallet begynte det å tegne seg konturer av et regimeskifte der siviløkonomien i størst grad legges til grunn for den politiske styringen av skolen.<sup>32</sup> Det kan virke som om Telhaug og Mediås ser tendenser til et mer markedsstyrt kunnskapsregime i tiden vi nå er inne i, og at den pedagogiske teori i større grad enn økonomi og planstyring la premisser for skolen under arbeiderpartistaten. Vil mitt perspektiv og mine kilder kunne brukes for å argumentere for et alternativt syn på inndelingen av historien i ulike epoker, og vitne om andre kunnskapsregimer enn det Slagstad, Kjeldstadli, Mediås og Telhaug kommer frem til i sine historiefortolkninger? Dette spørsmålet er underordnet oppgavens hovedproblemstillinger som jeg redegjorde for under innledningen. Spørsmålet er imidlertid interessant ut i fra et historieteoretisk perspektiv, og jeg vil forsøke å belyse det kontinuerlig gjennom oppgaven.

---

32 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 443-444

## Kapittel 3: Målet er tilrettelegging – Normalplanen fra 1939

I 1939 ble Norges første nasjonale læreplan utgitt. Den var obligatorisk og skulle gjelde for hele landet.<sup>33</sup> Tidligere var det de forskjellige skoledirektørene rundt om i landet som hadde ansvaret for å utarbeide læreplanene, men for utarbeidelsen av den nasjonale læreplanen ble det nedsatt et sentralt utvalg, kalt Normalplanutvalget. Planen representerer et brudd i norsk skolehistorie. Ikke bare fordi den var et politisk grep for å samle det norske folk i et mer rettferdig skolesystem, planen presenterer også en ny pedagogikk. Normalplanen (N39) ønsker å bryte med den pedagogiske praksis som gjerne omtales som *den gamle puggeskolen*. I stedet for en skole der elevene måtte innordne seg etter høye kunnskapskrav, lærerens enetale og passiv repetisjon av fakta, ville man nå skape en skole på elevenes vilkår. N39 bryter så sterkt med tidligere læreplaner, at den nesten har fått status som et hellig skrift i norsk pedagogisk tradisjon.<sup>34</sup> I dette kapittelet vil jeg undersøke hvordan planen vil skape en skole på elevenes vilkår. Hvordan forholder planen seg til ulikhet? Hva er det 'normal' i navnet Normalplan er ment å betegne? Jeg vil også undersøke hvorvidt det var pedagogiske eller politiske hensyn som motiverte til dette ”paradigmeskiftet” innen utdanningspolitikken. Hvem var pådrivere for endring? For å undersøke dette benytter jeg meg av Rune Slagstads begrep om *kunnskapsregimer*. Er læreplanen hovedsaklig representant for et pedagogisk, biologisk eller teknokratisk kunnskapsregime?

### 3.1 Skolens rolle - mellom hjem og samfunn

De visjonene som kommer til uttrykk i N39 virker på mange måter nære de visjonene dagens skolepolitikk opererer etter. Dette gjelder særlig for det sterke fokuset på den enkelte elev. Det skrives at det er viktig for barna å føle seg fri, at de skal være med i planleggingen av skoledagen, at skolen skal bygge opp om elevenes selvfølelse og læreren skal lære seg å kjenne hver enkelt elev. N39 skriver om de store forskjellene det kan være mellom elevene i en klasse:

---

<sup>33</sup> Det ble riktignok utgitt to planer; en for landsfolkeskolen og en for byfolkeskolen. Landsfolkeskolen hadde noe færre timer enn byfolkeskolen, men ellers er de to planene like når det gjelder pedagogisk teori og politiske visjoner. Jeg vil derfor omtale Normalplanene som én plan, og som kildene vil jeg forholde meg til Normalplanen for byfolkeskolen. Jeg har registrert andre forfattere som også velger å omtale Normalplanen som én plan og som velger å bygge sin omtale av planen på Normalplanen for byfolkeskolen. Se for eksempel Engelsen, *Ideer som formet vår skole*, 47

<sup>34</sup> Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 114

Ett barn er nærtakende – et annet er mer robust, ett er seint og tregt – et annet livlig og virksomt, ett er tungt av sinn og ofte misfornøyd – et annet har et lyst og lett sinn og er i regelen glad og tilfreds, et har vanskelig for å rette seg etter reglene for god oppførsel – et annet har ingen slike vansker, ett barn har lett for å komme ut av det med kameratene – et annet kommer ofte på kant med andre barn i klassen osv.<sup>35</sup>

I planen står det at læreren skal lære seg å kjenne hver enkelt elev for å kunne gi den hjelp og rettledning eleven har behov for. Lærerens arbeidsoppgaver og skolens ansvar for den enkelte elev økte med N39. Det var ikke lenger tilstrekkelig at alle hadde formell tilgang til den samme utdannelsen. Normalplanen skulle også skape en skole på barnas vilkår. N39 bryter med det som var vanlig, tradisjonell skoletenkning i Norge. Tidligere hadde lærerne tatt utgangspunkt i pensum for å legge opp undervisningen. Nå skulle lærerne ta utgangspunkt i elevene. Elevenes forutsetninger skulle ligge til grunn for utformingen av lærerens undervisning. N39 kritiserer den gamle skolens fokus på høye kunnskapskrav og ensidig tilegnelse av pensum. ”Den store skilnad på elevene viser veien til individuell arbeidsmåte og individuelt arbeid”, står det i N39.<sup>36</sup> Mens Venstre i sin regjeringstid hadde satset på flere timer i skolen og økte kunnskapskrav, ville Arbeiderpartiet senke kunnskapskravene og heller fokusere på arbeidsmetodene.<sup>37</sup> Planen oppfordrer til varierte arbeidsmetoder. Det var dette som ble kalt *arbeidsskoleprinsippet*. Variasjon i arbeidsmåtene skulle sørge for tilpasset opplæring, ved at elevene fikk arbeide i forskjellig tempo, de flinke fikk bryne seg på vanskeligere stoff og de mindre flinke fikk mer tid til individuell veiledning og tavleundervisning. En av årsakene til denne endringen av fokus kan være en endring av skolens rolle i samfunnet.

I USA på begynnelsen av 1900-tallet begynte skolen som institusjon å få større anerkjennelse fra politisk hold som et middel som kan bidra til å forme samfunnet. Mange politikere og skolefolk hadde en forståelse av at samfunnet var i endring; fra et ruralt bondesamfunn der man kunne jobbe seg fram som lærling, til et mer industrielt moderne samfunn som satte krav om utdanning og som hadde behov for mer spesialisert kunnskap.<sup>38</sup> Den samme utvikling ser vi også i Norge. 1920- og 1930-årene i Norge hadde vært preget av fattigdom og stadig økende klasseskiller. Skolegang ble derfor viktig for å produsere arbeidskraft, øke produksjonen, stabilisere økonomien og styrke demokratiet. Det ble viktig for politikerne å sørge for at alle fikk best mulig utbytte av sin utdanning. Pedagogikk og politikk ble dermed knyttet sammen på en helt ny måte. Pedagogikken fikk også økt anerkjennelse da faget fikk

---

35 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*, (Oslo: Aschehoug, 1939), 12

36 Ibid, 13

37 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 103

38 Thuen og Vaage (red.), *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*, (Oslo:

status som eget vitenskapelig felt i 1938, med åpningen av Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo. Instituttets oppgaver var blant annet å finne ut hvordan skolen kunne gjøres mer effektiv.<sup>39</sup>

Den pedagogiske retning som best reflekterer denne nye sammenstillingen av pedagogikk og politikk er den progressive reformpedagogikken, representert først og fremst ved den amerikanske filosofen og psykologen John Dewey (1859 – 1952). Dewey hadde registrert endringene i forholdet mellom samfunn og skole, og var bekymret for nedbrytningen av det ”synlige” samfunnet som han forestilte seg at en gang hadde eksistert i det agrare Amerika. Det synlige samfunnet var den typen samfunn der all produksjon, fra råvare og til anvendelsen av det ferdige produkt, ble gjort innenfor familien på gården og derfor var synlig for alle. I det moderne samfunnet var denne prosessen oppdelt og usynlig for de fleste. Hans utdanningsteorier var et forsøk på å gjenskape dette synlige samfunnet i skolen, ved å legge vekt på at elevene skal danne seg instrumentelle kunnskaper og bruke ulike objekter for å løse reelle problemer. I stedet for en pedagogikk fundert på spekulativ filosofi, teologi eller appersepsjonspsykologi, ønsket han å koble undervisningen sterkere til barns naturlige utviklingsmønster og elevenes personlige erfaringer. Det nye moderne samfunnet krevde at alle skulle gå på skolen. Derfor måtte ikke bare metodene for undervisningen, men hele meningen med å gå på skolen forandres, mente Dewey. Det moderne samfunnet trenger en skole som tar opp i seg ansvaret for både helse,- yrke-, familie- og samfunnsniv. Utdanning skulle være nyttig både for individet og for samfunnet. Utdanning skulle ikke lenger bare være knyttet til tradisjon og handle om å gjenskape fortiden. Utdanning skulle være med på å skape fremtiden.<sup>40</sup>

N39 er sterkt influert av Deweys pedagogikk og tenkning rundt forholdet mellom skole og samfunn. En av de norske representantene for denne reformpedagogikken er læreren, skoledirektøren og pedagogikkprofessoren Erling Kristvik (1882 – 1969). Det var Kristvik som fikk faget ”Heimstavlære” inn i folkeskolen. Faget representerte for Kristvik et pedagogisk ideal og et bestemt syn på skolen i samfunnet. En kjennskap til hjemstedet skulle gi barna en følelse av samfunnsansvar, en forståelse for den indre arbeidsdeling som rådet i bygdesamfunnet og for hvordan naturen setter premisser for produksjonsvilkår. Formålet med

---

Universitetsforlaget, 1997), 127-130

39Erling Lars Dale, *De strategiske pedagoger: pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*, (Oslo: Ad notam Gyldendal, 1999), 69

40 Thuen, og Vaage (red.), *Oppdragelse til det moderne*, 127-135

faget var å ivareta de tradisjonelle verdiene knyttet til hjemstedet.<sup>41</sup> I fagplanen til Heimstadiære i N39 står det om hvordan skolen skal knyttes til det hjemlige, kjente og trygge, og hvordan dette er en betingelse for lærerens tilrettelegging av undervisningen:

Skolen skal være som en heim for barnet. Tillit og fortrolighet er en nødvendig forutsetning for at barnet føler skolen som et godt sted, og en likeså nødvendig forutsetning for at læreren får et virkelig kjennskap til den enkelte og til klassen. Barn er tillitsfulle. Vennlighet og munterhet er likeså nødvendige betingelser for sund sjelelig vekst som solskinn for den gode kroppsutvikling.<sup>42</sup>

Skolen skal altså være som et hjem for barna, og dette er en forutsetning for at læreren får kjennskap til den enkelte elev. Retorikken i sitatet kan beskrives som svært omsorgsfull. Barnets ve og vel er i fokus. Dette sier noe om utvidelsen av skolens ansvarsområde. Skolen skulle ikke lenger bare lære elevene å lese, skrive og regne. Skolen skulle vise omsorg for hvert enkelt barn, slik at alle ble gitt de beste betingelser for å lære.

### **3.2 Learning by doing**

Både Dewey og Kristvik var opptatt av å skape en pedagogikk og en skole som var bedre tilpasset et mer moderne, industrialisert samfunn. Kristvik var også en av de skarpeste kritikerne til den skolen som venstrestaten og de tidligere læreplanene var med på å forme.<sup>43</sup> Det kan derfor virke paradoksalt at Rune Slagstad bruker Kristvik som en av de mest betydningsfulle representantene for nettopp venstrestatens pedagogiske kunnskapsregime. Dette får meg til å stille spørsmål om det er mulig å trekke ut ett bestemt kunnskapsregime fra Normalplanen.

Fordi Kristvik ses på som en representant for det pedagogiske kunnskapsregimet, og fordi han var inspirert av Deweys reformpedagogikk som i stor grad bidro til å forme N39, er det nærliggende å tenke at N39 preges av et pedagogisk kunnskapsregime. Det kan også virke naturlig at den institusjonen som i størst grad forvalter og formidler den form for kunnskap som hevdes å ha vært ledende for en periodes regime, selv bærer preg av denne formen for kunnskap i lengre tid enn andre samfunnsinstitusjoner. Men det er sparsomt med referanser til folkeopplysningen og den demokratiske dannelse i N39, og det er i det hele tatt lite som vitner om det Slagstad klassifiserer som et pedagogisk kunnskapsregime. Heimstadiære var for

---

<sup>41</sup> Slagstad, *De nasjonale strateger*, 118-120

<sup>42</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*, 69-70

<sup>43</sup> Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 114

Kristvik skolens sentrale dannelsesfag, men i N39 får ikke Heimstadelære mye plass. Faget undervises bare i tre timer i uka for 2. og 3. klasse. Det står at faget har som mål å ”hjelp til en naturlig overgang fra leiken i heimen til den planmessige opplæringen i skolen, [...]”<sup>44</sup> Faget var altså ment for å gjøre overgangen fra hverdagen i hjemmet til skolehverdagen lettere, og var ikke et sentralt dannelsesfag slik Kristvik ønsket det skulle være.

Kristvik skilte seg fra Dewey på særlig ett punkt, og muligens har dette punktet betydning for hvorfor Kristvik kan sies å tilhøre et annet kunnskapsregime enn det som kommer til syne i N39. Dewey beskrev overgangen til et mer moderne samfunn som en overgang fra et mekanisk til et organisk samfunn; fra et samfunn preget av tradisjonelle verdier der familien er kjernen for all produksjon og samliv, til et samfunn styrt av industriproduksjon og mer oppløste samlivsformer. Kristvik var sannsynligvis enig i tankegangen, men han var uenig i beskrivelsen av samfunnet som en organisme. Han stilte seg i opposisjon blant annet til de mange sosiologene som beskrev samfunnet med slike biologiske termer. Han mente dette førte til en konkurransepreget skolepolitikk, der hver og en skulle kappes om å slå seg frem i verden. Kristvik mente at samfunnet ikke kan beskrives i termer der hver enkelt ses på som et atomistisk selv. Han mente selvet er et moralsk selv og at samfunnet er et norm-fellesskap, bundet sammen av de nære hverdagslige relasjoner. Dette var bakgrunnen for hans fokus på faget Heimstadelære. Målet var å nå frem til det pedagogiske samfunnssyn som handlet om likhet for alle gjennom opplysning.<sup>45</sup> Av disse grunner er det naturlig å bruke Kristvik som representant for det pedagogiske kunnskapsregime. Men som vi skal se er det ikke denne formen for kunnskapsregime som kommer sterkest til uttrykk i N39.

Å se samfunnet som en organisme og individet som atomistisk leder tankene inn på det Knut Kjeldstadli kaller et biologisk kunnskapsregime. I sin kritikk av Slagstad skriver Kjeldstadli at hvis Kristvik var skeptisk til metaforen om samfunnet som organisme, representerte han heller unntaket enn regelen. Kjeldstadli bruker selv en metafor for å beskrive venstrestatens samfunnstenkning; ”Ulike segmenter av samfunnet hadde ulike funksjoner; til sammen utgjorde de en fungerende helhet. Forstyrrelser i organismen kunne forekomme; da måtte staten, samfunnslegen, intervenere og gjenopprette balansen – gjennom sosialpolitikk, arbeidsmarkedspolitikk, konsesjonslover. Metaforer som ”legeme”, ”sykdom” og ”smitte” ble

---

44 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*, 67

45 Slagstad, *De nasjonale strateger*, 119



hyppig brukt.”<sup>46</sup> I N39 finner vi slike metaforer flere steder. I et avsnitt kalt *Skilnaden på klasser og på elever*, finner vi sitatet jeg innledet dette kapittelet med, som forteller om de store forskjellene mellom elevene. Som en slags konklusjon skrives det at ”[å] behandle alle disse barn likt, og kreve det samme av alle, ville være like så uriktig som om en læge f.eks brukte de samme hjelperåder mot alle slags sykdommer.”<sup>47</sup> ”Learning by doing” er et motto for kunnskapstilegnelse som kom inn i skolen med Dewey og reformpedagogikken. Elevene skulle lære gjennom å være aktive og prøve seg frem. Dette mottoet gjaldt på mange måter også for lærerne i skolen.<sup>48</sup> For å kunne skape en skole på elevenes vilkår, trengte man kunnskap om barna. Ikke bare om barn som gruppe, men om hvert individ. Lærerne skulle derfor studere elevene, og teste ut ulike metoder for tilpasning for å finne ut av hvordan de best kunne tilrettelegge undervisningen for den enkelte.

Et nøyere kjennskap til elevene får en ved å studere dem i deres arbeid og ferd ellers i skolen. Viktig er det å legge merke til hvorledes barna tilpasser seg etter de nye forhold. Hvorledes de finner seg til rette i klassen sammen med kameratene, hvorledes de ter seg i lek og arbeid, hva de snakker om osv., og læreren bør notere noe av det han fra tid til annen legger merke til, så han kan se om barna forandrer oppførsel når den samme situasjon gjentar seg. På denne måten kan læreren få greie på om hans behandling hjelper, eller ikke.<sup>49</sup>

Læreren skulle studere og *behandle* elevene. Retorikken gir konnotasjoner til forholdet mellom lege og pasient. Sammenligningen mellom lege og lærer er talende for hele den tenkemåten - retorikken, synet på skolens rolle i samfunnet og det pedagogiske ideal - som er gjennomgående i N39.

Kjeldstadli finner det rart at Slagstad gir Erling Kristvik en så nøye omtale, mens Anna Sethne omtales mer i forbifarten. Anna Sethne var med i Normalplanutvalget som utarbeidet N39. Både Sethne og Kristvik var påvirket av den Dewey-inspirerte amerikanske progressivismen, men Sethne tok i større grad til seg den biologiske tenkemåten. Flere sentrale medlemmer av Normalplanutvalget var skeptiske til venstrestatens pedagogiske innsikt, fordi de mente den var spekulativ og delvis basert på følelser. Skolearbeidet og reformene måtte fremover bygge på empirisk vitenskap, mente de.<sup>50</sup> Videre vil jeg undersøke hvilke konsekvenser dette fikk for håndteringen av ulikhet i N39.

---

46 Kjeldstadli, ”Biologiens tid: randbemerkninger om viden og venstrestat”, 150

47 Ibid, 12

48 Thuen, og Vaage (red.), *Oppdragelse til det moderne*, 141

49 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*, 12-13

50 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 127

### 3.3 En effektiv skole er en skole på elevenes vilkår

I N39 står det at en ”nødvendig hjelp for læreren i arbeidet hans kan han finne i den pedagogiske og psykologiske litteratur som handler om barnets utvikling, oppdragelse og opplæring, og derfor bør det ved enhver skole finnes et rikelig utvalg av slik litteratur.”<sup>51</sup> I N39 uttrykkes det en sterk allianse mellom pedagogikk og psykologi. Det var særlig med opprettelsen av Pedagogisk forskningsinstitutt at samarbeidet mellom pedagogikk og psykologi fikk utvikle seg. Selv om PFI ikke hadde mye å gjøre med utarbeidelsen av N39, sier instituttets vektlegging av psykologi mye om de endringene i tenkningen rundt pedagogikk og skole som skjedde rundt 1930-tallet. Drivkraften bak opprettelsen av PFI var erkjennelsen om at hvis skolen skal effektiviseres og kvaliteten heves, må den på en bedre måte tilpasses de ulike elevene. Og for at elevenes arbeidslyst og arbeidsevne skal utnyttes bedre, må skolen gjøres til gjenstand for vitenskapelig forskning. Det må forskes på skolens organisering, lærestoffet, arbeidsmåtene, skolens mål og på elevene.<sup>52</sup> Forskningen på elevene var særlig viktig, og her kom psykologien inn i bildet. Instituttets første professor, Helga Eng (1875 – 1966), sørget for at hovedvekten av pedagogikkstudiet ble lagt på det psykologiske fagområdet. I studieplanen til pedagogikk ved PFI fra 1939 står det at ”[i] studiet av pedagogikk har psykologi en så stor betydning at nutidens pedagogikk til dels kan oppfattes som anvendt psykologi.”<sup>53</sup> Som nevnt var det med opprettelsen av PFI at pedagogikk ble anerkjent som egen vitenskapelig disiplin i Norge. Denne anerkjennelsen henger muligens sammen med at pedagogikken gikk fra å være koblet sammen med spekulativ filosofi og teologi, til å adoptere et mer positivistisk vitensbilde. Instituttet fokuserte i stor grad på psykometrien, som kjennetegnes av kvantitativ måling av psykiske fenomener, som for eksempel intelligenstester. Normalplanen viser flere ganger til slike psykometriske undersøkelser, som avslører store forskjeller i elevenes evner og anlegg. Det vises blant annet til intelligenstester:

Ved evneprøving av et større antall elever ved begynnelsen av 1.klasse i en byskole, viste det seg at den gjennomsnittlige intelligenskvotient (IQ) for den klasse som stod dårligst var bare 76 pst av den gjennomsnittlige IQ for den beste klasse, og skilnaden mellom elevene i en og samme klasse var enda mye større.<sup>54</sup>

Undersøkelsene viste at selv om alle elevene mottok den samme undervisningen, var det stor ulikhet i resultatene. For å skape en mer effektiv skole var det viktig å finne ut av årsaken til

---

51 Ibid, 12

52 Dale, *De strategiske pedagoger*, 68 - 69

53 Ibid, 115

54 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*, 11

disse ulikhetene. En som hadde dedikerte nærmest hele sin karriere til å finne ut av årsaken til de store ulikhetene mellom elevene, var skolelegesjef dr.med. Carl Schiøtz (1877 – 1938).

### 3.4 Carl Schiøtz og ulikhetens jernlov

Carl Schiøtz var skolelegesjef i hovedstaden fra 1918 til 1932. Han var en av de som sørget for at skolen ble en ny og viktig arena for forebyggende helsearbeid. I sitatet jeg viste tidligere hentet fra fagplanen til Heimstadelære stod det at "[v]ennlighet og munterhet er likeså nødvendige betingelser for sund sjelelig vekst som solskinn for den gode kroppsutvikling."<sup>55</sup> Det var i stor grad dette skolen hadde som mål; å tilrettelegge for sunn sjelelig vekst og god kroppsutvikling. I formålsparagrafen til skolen fra 1936 stod det at skolen skal fostre "nyttige mennesker både åndelig og legemlig"<sup>56</sup> Den forrige formålsparagrafen hadde bare hatt fokus på kristen oppdragelse og allmenndannelse. Men med den nye formålsparagrafen var det altså ikke lenger bare sinnet som skulle dannes i skolen, det var hele eleven. Skolens viktigste rolle i samfunnet var å fostre arbeidsdyktige ungdommer. For å klare dette var skolen avhengig av barn med gode fysiologiske forutsetninger. Det var leger, psykiatere og psykologer som hadde de beste forutsetningene for å klare dette, så ved hver skole i Kristiania ble det opprettet én legestilling med pleierske.

Gjennom sitt arbeid ønsket Schiøtz å avdekke det han kalte *ulikhetens jernlov*. Han ønsket å finne årsaken til hvorfor barn presterer så forskjellig, mentalt og fysisk. Schiøtz mente at årsaken til ulikheten fordeler seg mellom to sekker; arv og miljø. Ved begynnelsen av sin karriere konkluderte han med at sekken med arv veide lite. Det var sekken med miljø som forklarte de fleste ulikhetene mellom elevene. Ved å vise til miljø forklarte Schiøtz forskjeller i fysikk, intellektuelle prestasjoner, motstandskraft og sykelighet. Denne erkjennelsen formet en bestemt miljø-aktivistisk forebyggingsfilosofi: Barn var plastiske og modellerbare, men for å forme dem var det nødvendig å kontrollere det sosiale miljøet. Skolene egnet seg derfor utmerket som arenaer for kontroll, og det var hjemmene som var angrepspunkt nr 1. Skolelegetjenesten skulle jobbe for å tilrettelegge for barnas evne til å prestere godt på skolen. Dette skulle gjøres gjennom tiltak som skolefrokost, helseopplysning til hjemmene, dagfriluftsskolen, døgnfriluftsskolen, feriekolonier, dusjing på skolen, kampanjer for sunt

---

<sup>55</sup> Se side 24 i denne oppgaven.

<sup>56</sup>Bostadutvalget, "NOU 2007:6 Formål for framtida", Kunnskapsdepartementet,

kosthold og lignende.<sup>57</sup> Skolen ”invaderte” i økende grad det som tidligere bare hadde vært hjemmets ansvar. Man kan si det sånn at mens Erling Kristvik ønsket at hjemmet skulle komme inn i skolen gjennom faget heimstadiære, ønsket Carl Schiøtz at skolen skulle komme inn i hjemmet gjennom forebyggende helsearbeid.

Mot slutten av 30-tallet ble imidlertid Schiøtz mer og mer pessimistisk i forhold til miljøets påvirkning på elevenes prestasjoner. Han innså at mer av evnene ble styrt av arv, og var utenfor mulighet for kontroll. Schiøtz mente at fordi arv i så stor grad var styrende for elevenes prestasjoner, skulle skolen konsentrere seg om plussene fremfor de som lå under normalen.<sup>58</sup> Videre vil jeg undersøke om denne tenkningen kommer til uttrykk i N39, ved å se hvordan planen vil tilrettelegge for ulikheten mellom elevene.

### **3.5 En opplæring i samsvar med evner og anlegg**

Det er interessant å merke seg at selv om enhetsskolen hadde som mål å bekjempe ulikheten mellom sosiale klasser, er det en helt annen ulikhet det fokuseres på i læreplanen; nemlig elevenes ulike evner og anlegg. Det legges lite vekt på for eksempel elevenes ulike hjemlige forhold, som man kan tenke seg hadde mye å si for prestasjonene på skolebenken. Man kunne kanskje tenke seg at fordi skolen nå rommet elever fra alle samfunnsklasser og fordi N39 var en felles plan for hele landet, var læreplanen nødt til å ta høyde for de store forskjellene knyttet til sosial stand som skapte forutsetninger for skolearbeidet.<sup>59</sup> Det står i planen at læreren bør begrense leksene, særlig hvis arbeidsforholdene i hjemmet er så dårlige at eleven ikke får ro. Men planen har ikke først og fremst et fokus på slike sosiale forutsetninger. I det samme avsnittet om lekser står det også at leksene bør begrenses hvis elevenes evner er små.<sup>60</sup> Det er ulikheten i elevenes evner og anlegg som gjennomgående styrer planens utforming, og som vi skal se er det visse ting som tyder på at evner ble forstått som noe biologisk arvelig, som skolen hadde liten mulighet til å påvirke.

---

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2007/NOU-2007-6/8.html?id=471536>, 08.06.07, (Lesedato 27.12.08)

<sup>57</sup> Ola Alsvik, ””Friskere, sterkere, større, renere”: om Carl Schiøtz og helsearbeidet for norske skolebarn”, (Hovedfagsoppgave i historie, Universitetet i Oslo. 1991), 113-114 Tiltakene som skolefrokost, dusjing, feriekolonier o.l blir ikke omtalt i N39, og gjøres derfor heller ikke til et større tema i denne oppgaven. Disse tiltakene ble i størst grad realisert kun i Oslo-skolene. Schiøtz sin tenkning er allikevel representativ for helsevesenets inntog i skolen og for forebyggingsmentaliteten som ble en del av - og fortsatt er en del av - norsk utdanningspolitikk.

<sup>58</sup> Ibid, 114-115 og i Slagstad, *De nasjonale strateger*, 205

<sup>59</sup> Jmf f.eks det som skrives om barnarbeid i Sandvik og Sogner, *I gode og vonde dagar: familieliv i Noreg frå reformasjonen til vår tid*, 195-199

<sup>60</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*, 18

I den generelle delen er det formulert følgende mål for opplæringen: ”Målet for opplæringa er ikke å hjelpe elever med ulike evner og anlegg til å bli like dyktige i skolearbeidet, men å gi elevene opplæring som er i best mulig samsvar med deres evner og anlegg.”<sup>61</sup> Målet med tilretteleggingen var altså ikke at alle skulle bli like flinke. Målet var rett og slett å tilrettelegge slik at opplæringen stod i *samsvar* til den enkelte elevs evner. Synet på arv som årsak til ulikheten mellom elevene kan belyse Normalplanens mål om tilrettelegging. Muligens handlet ikke tilretteleggingen bare om å skape en best mulig skole for elevene. Kanskje tilretteleggingen like mye var ment til det beste for skolens vedkommende? Som nevnt tidligere var bakgrunnen for å starte Pedagogisk forskningsinstitutt tanken om at en effektiv skole er en skole som opererer på elevenes vilkår. Omvendt kan man si at tilrettelegging for elevenes vilkår handlet om å skape en effektiv skole. Ved å studere elevene og måle deres evner og anlegg, kunne læreren tilrettelegge undervisningen slik at hver elev kunne lære akkurat det han eller hun hadde evner og anlegg for å klare. Læreren slapp bryet med å forsøke å legge lista høyere og lære elevene ting de ikke hadde forutsetninger for å klare. Dette høres på mange måter ut som et rasjonaliseringstiltak.

For å sette det litt på spissen kan vi sammenligne Normalplanens mål om tilrettelagt undervisning med det Knut Kjeldstadli skriver om mellomkrigstidens sterke rasjonaliseringstrang i antologien *Norsk tro og tanke*: ”Rasjonalisering var for det første økonomisk, og innebar da en økt bruk av produksjonsfaktorene i samsvar med deres grensenytte. [...] Rasjonaliseringen var dessuten teknisk; da dreide det seg om økt avkastning av innsatsfaktorer, om stigende produktivitet.”<sup>62</sup> Økt bruk av produksjonsfaktorene i samsvar med deres grensenytte kan sammenlignes med N39 sitt mål om en opplæring i samsvar med evner og anlegg - en opplæring i samsvar med elevens medfødte grensenytte, så å si. Skolens tekniske rasjonalisering ble gjort gjennom arbeidsskolepedagogikken, som skulle sørge for at hver enkelt elevs evner og anlegg kom til sin rett og fikk utvikle seg mest mulig. Arbeidsskolepedagogikken skulle gi en økt avkastning av innsatsfaktor. Arbeidsskolepedagogikken ble ansett som svært effektiv, fordi den tillot elevene å jobbe med arbeidsstoffet i samsvar med de evner og anlegg de hadde. Den gjorde det slik at elevene kunne jobbe med ulikt pensum, ulike arbeidsmåter, ulike krav og i ulikt tempo slik at ikke læreren ble nødt til å forsøke å lære alle det samme. Det er dette jeg mener med en

---

61 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*, 11

62 Knut Kjeldstadli, ”Klassekamp – modernitet – nasjonal integrasjon: Det norske samfunn 1900-1940”, i: Jan-Erik Ebbestad Hansen, (red.),

tilrettelegging som kanskje vel så mye var ment for skolens beste, som for elevenes. Til nå har jeg vist at et biologisk kunnskapsregime kommer til syne og er med på å styre læreplanens fokus på ulikhet. Rasjonalisering av undervisningen kan imidlertid vitne om at arbeiderpartiets teknokratiske styringsregime også ligger til grunn for planens utforming. Videre vil jeg undersøke om et teknokratisk kunnskapsregime også er med på å styre planens håndtering av ulikhet.

### 3.6 Tilrettelegge for sunn vekst

Slagstad skriver om Arbeiderpartiet at de ved inngangen til 30-tallet hadde hevdet arbeiderklassens interesse mot statens, mens de ved utgangen av 30-tallet stod frem som bærer av den statlige fornuft, løftet over klasseinteressene i sosial solidaritet.<sup>63</sup> Han skriver at partiet gikk fra en sosialisme basert på revolusjonær marxisme, til en sosialisme fundert på en reformteknokratisk styringsideologi, inspirert særlig av den amerikanske ingeniøren F.W. Taylors lære om vitenskapeliggjøring av arbeidslivet.<sup>64</sup> Det handlet nå om økt produksjon fremfor fordeling. Taylor fremfor Marx. Partiet iverksatte en rekke trygdeordninger, og arbeidet med å utvikle velferdssamfunnet startet opp for fullt. Velferdsmodellen ble ansett som økonomisk rasjonell, fordi man mente at grunnlaget for en sunn sosialpolitikk var et sunt arbeidsliv.<sup>65</sup> Man kan si det slik at velferdsmodellen i stor grad handlet om å tilrettelegge for sunn vekst. For å kunne tilrettelegge på beste måte satte Arbeiderpartiet i gang med å utarbeide standarder for velferd, slik at man hadde noe å måle folks levekår etter, og kunne sette i gang tiltak for forbedring der det var behov. Politikerne ga derfor mye av makten over til fagpersoner, som kunne utarbeide standarder og måle avvik fra normalitet. Standarder skulle altså fungere som redskap for de som ville forandre; fagfolk fastla normer, som politikerne skulle realisere i praksis.<sup>66</sup> I N39 ser vi at slike standarder i stor grad styrer planens forståelse og håndtering av ulikhet.

N39 opererer med minstekrav for læring og standarder for undervisningshygiene som skal være rettleidende for elevenes utvikling. Minstekrav var det minimum av kunnskap elevene

---

*Norks tro og tanke: 1000-1940*, (Oslo: Tano Aschehoug, 1999), 520

<sup>63</sup>Slagstad, *De nasjonale strateger*, 248

<sup>64</sup> Ibid, 228-248 F.W. Taylor var en amerikansk ingeniør og anses av mange som grunnleggeren av vitenskapelig styring (på engelsk kalt scientific management, også kalt taylorism). Vitenskapelig styring er en ledelsesteori som analyserer og syntetiserer arbeidsprosesser med det mål å forbedre arbeidsproduktiviteten. Johan Nygård, "Målstyring" Futurum forlag, <http://www.futurumforlag.no/smertegrensen/malstyring>, (Lesedato: 23.04.2009)

<sup>65</sup>Slagstad, *De nasjonale strateger*, 244

skulle sitte igjen med etter 7 års skolegang.

Etter skoleloven skal normalplanen inneholde minstekrav «som er bindende for alle skoler». Det som hører til minstekravene, skal være gjennomgått i løpet av de 7 skoleår. [...] Minstekravene i denne planen er av flere slag: Det kan være bestemte arbeid som eleven skal gjøre (eks.: å samle og presse planter, å gjøre bestemte forsøk), det kan være en viss dyktighet elevene skal få i å gjøre ymse slag arbeid (f.eks å beskrive naturgjenstander, bruke handbøker), det kan være krav om stoff som skal gjennomgås eller læres osv.<sup>67</sup>

Minstekravene ble regnet ut ved hjelp av evnemålinger gjort i skolen. Det var blant annet Normalplanutvalgets leder, Bernhoff Ribsskog (1883-1963), som foretok disse evnemålingene. I fagplanen til norsk er det blant annet satt opp krav om antall ord i minuttet som elevene skal kunne lese, og til elevenes skriveferdigheter. ”Undersøkelser har vist at barna i slutten av 7.skoleår skriver stiler på ca. 290-380 ord, at de gjennomsnittlig skriver ca. 95 pst av alle ordene riktig.”<sup>68</sup> I arbeidsplanen til faget skrijving er det satt opp følgende mål for 2.klasse: ”Skrivegymnastikk. Rytmske øvinger vesentlig med penn. Små og store skrivebokstaver. En høvelig kulespisspenn (eller pannepenn). (15 – 20 bokstaver pr. minutt)”<sup>69</sup> I arbeidsplanene til de forskjellige klassetrinnene er minstekravene uthevet med kursiv, sannsynligvis med den hensikt at lærerne lettere skulle kunne skille de fra den mer valgfrie undervisningen. I Biologi er det for elevene i 5.klasse satt opp følgende krav til kjennskap til ulike fiskearter: ”*Sild*- sildefiske, *Torsk* – *torskefiske*, kolje (hyse), hvitting, sei, *flyndre*, *laks*, aure, *makrell*, hai.”<sup>70</sup> Dette er eksempler på nøye utregnede krav, som ble satt som standard for læring og en mal for normal utvikling. Minstekravene kan oppfattes å være i strid med arbeidsskoleprinsippet, fordi de strider imot tanken om elevenes ulike læringsvilkår og behovet for tilrettelagt opplæring. Men målet med minstekravene var ikke bare å sikre seg at elevene tilegnet seg den nødvendige kunnskapen, minstekravene skulle også virke begrensende på mengden kunnskapsstoff slik at det skulle bli tid til å utøve arbeidsskoleprinsippet.<sup>71</sup> Men minstekravene var allikevel nettopp *minstekrav*, dette var det minste man kunne forvente av en ”normal” elev.

Normalplanen fremsetter også standarder for det som ble kalt undervisningshygiene. I disiplinen skrijving er det fremsatt en såkalt normalstilling, som det anbefales at elevene skal benytte:

---

66 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 103

67 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*, 9

68 Ibid, 50 I landsfolkeskolen, som var noe mindre ”utviklet” enn byfolkeskolen, viste testene at barna skrev stiler på 250-300 ord, og kravet var at ca 90 pst av ordene skulle være rett skrevet. Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for landsfolkeskolen*, (Oslo: Aschehoug & Co., 1954), 48

69 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*, 173

70 Ibid, 128

Eleven sitter midt framfor bordkanten (ikke på skrå) og tilstrekkelig langt tilbake på stolen, hele overkroppen (med rett rygg) bøyd framover med hodet litt mer bøyd enn kroppen, begge skuldrene senket, høyre hand og en del av underarmen hviler bekvemt på bordplata med lillefingersiden ned. Pennen (blyanten) holdes mellom langefingerens og tommelfingerens ytterste ledd med pkefingerens ytterste ledd ovenpå pennen. Pennen, som er rettet mer eller mindre oppover mot høyre, hviler mot pekefingerens øverste ledd. Nederste kant av skriveflata (skriveheftet) omtrent parallelt med bordkanten – ved noenlunde loddrett skrift.<sup>72</sup>

Denne normalstillingen er også et eksempel på en svært konkret standard som lærerne skulle passe på at elevene holdt seg innenfor. Det var pedagoger, psykologer og leger som utarbeidet slike standarder og målinger som skulle brukes i arbeidet for å styre skolen. Bruken av standarder og minstekrav, evnemålinger og modenhetsprøver førte til at helsevesenets normalitetsdiskurs kom inn i skolen. Fokuset på elevenes biologiske forskjeller gjorde at man kunne tegne klare skiller mellom de såkalt syke og friske, normale og unormale elevene. De elevene som ikke klarte å tilegne seg minstekravene eller følge standardene for undervisningshygiene, kunne segregeres bort fra normalskolen og sendes til spesialskole.

### 3.7 Segregering

Normalplanen skulle bidra til å realisere målet om en skole for alle uavhengig av deres sosiale status. For å oppnå dette målet var det viktig at flest mulig gikk i normalskolen, altså folkeskolen, og ikke benyttet seg av private skoler som kanskje hadde bedre ressurser. For at normalskolen skulle fremstå som et reelt alternativ til privatskolene var det nødvendig å høyne nivået, og dette ble i stor grad gjort gjennom å segregere de svakeste elevene.<sup>73</sup> I N39 kan vi lese følgende om segregering:

Barn som ikke oppfører seg tilfredsstillende, må læreren prøve å kjenne særlig godt. [...] Ved samarbeid med heimen prøver læreren å få rettet på forholdet. Der det er høve til det, drøfter han saken med skolepsykiater og skolelæge. I flere høve kan det bli tale om å flytte barnet over til en annen klasse eller skole når en tror at dette kan hjelpe. Fører ingen slike hjelperåder fram, kan det bli spørsmål om å vise barnet bort fra skolen. (§ 14, 1 c).<sup>74</sup>

Det økte fokuset på barns læringsvilkår og utvikling førte til at antallet elever som ble sendt til spesialskoler økte kraftig. I skoleåret 1933/34 var det 398 elever som gikk i skoler for åndssvake, mens i året 1953/54 var antallet steget til 749. I tillegg gikk 221 elever i skoler for barn med tilpasningsvansker og 374 barn ble erklært utdanningsudyktige og var helt uten skolegang. I en periode på 20 år var det altså en økning på nesten 1000 elever som på grunn

---

71 Engelsen, *Ideer som formet vår skole*, 47 og Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*, 10

72 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*, 169

73 Eva Simonsen, "Kømfemert og sterilisert": Hygiene og sosial ingeniørkunst i norsk skole" i: *Arr: Idéhistorisk tidsskrift*. 1-2 2001, 65 og Jan Froestad, "Normalisering som disiplinering" i: Meyer, Siri og Sirnes, Thorvald, *Normalitet og identitetsmakt i Norge*, (Oslo: Pensumtjeneste, 2004), 78



av intelligensnivå, oppførsel eller psykiske eller fysiske årsaker ble segregert bort fra normalskolen. Til sammenligning holdt antall elever som gikk i skoler for døve og blinde seg relativt stabilt over samme periode.<sup>75</sup> Normalskolen skulle forbeholdes konkurransedyktige barn med IQ på over 90.<sup>76</sup> Barn med lavere IQ enn 90 ble kategorisert som åndssvake. Innenfor kategorien åndssvak differensierte man elevene inn i underkategoriene idiot, imbeci, og debil.<sup>77</sup> Sitatet overfor sier at det er særlig de barna som ikke oppfører seg tilfredsstillende som læreren skal studere ekstra nøye. Det skulle ikke bare være elevenes prestasjoner som ble lagt til grunn for lærerens diagnose for behandling, men også elevens personlighet. Det var gjort undersøkelser som viste at det var en stor andel skolesinker blant kriminelle. Skolen ble derfor en arena for forebyggende tiltak mot kriminalitet.<sup>78</sup> Evneveikhet og åndssvakhet ble diagnoser som ikke bare opplyste om intelligenskvotiens, men som også fikk mening som sosiale kategorier. Fattigdom og kriminalitet ble oppfattet som medfødte egenskaper, og intelligenstestene ble benyttet for å avdekke disse egenskapene.

Kanskje var det en fordel for mange å bli sendt til spesialskoler, men tendensen var at politikernes interesse for de segregerte forsvant så fort elevene forsvant fra normalskolen. På spesialskolene fikk elevene opplæring i yrker som ble mer og mer avleggs, som arbeid på gårdsbruk, fletting og skomakerverksted. Barna ble altså ikke skolert med tanke på et senere arbeidsliv, og ofte fungerte skolene heller som oppsamlingsplasser. Spesialskolevesenet var dessuten dyrt. Det var kanskje også en årsak til at de mest krevende barna ble erklært ikke-danningsdyktige, og sendt ut av skolevesenet.<sup>79</sup> Det var blant annet de barna som viste seg å tilhøre en lavere kategori enn evneveik som ble vist bort fra skolen og kom under sosialdepartementets ansvarsområde. Det betyr at de fullt og helt ble overlatt i foreldrenes eller fattigvesenets omsorg.<sup>80</sup> Skolen fungerte altså som en sorteringsinstans eller et normalitetsvern, med det mål å tilrettelegge for sunn vekst i samfunnet.

---

74 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*, 256

75 Begrepet 'åndssvak' ble på 50-tallet byttet ut med 'evneveik', men formålet og driften av spesialskolene gikk ut på det samme. Statistikk for skoleåret 1933-34 finnes i Kirke- og undervisningsdepartementet, *Skolevesenets tilstand: 1929/30, 1930/31 og 1931/32*, (Oslo: Aschehoug & Co. 1934), 52-53. Statistikk for skoleåret 1953-54 finnes i Statistisk sentralbyrå, *Undervisningsstatistikk*, (Oslo: Statistisk sentralbyrå, 1957)

76 Simonsen, "Kofemert og sterilisert: Hygiene og sosial ingeniørkunst i norsk skole", 67 I dagens tester regnes for øvrig normalintelligenskvotient til å ligge mellom 85 – 115

77 Bodil Ravneberg, "Normalskolen for normaleleven" i: *Arr, Idéhistorisk tidsskrift*, 1-2, 2001, 58-59

78 Simonsen, "Kofemert og sterilisert: Hygiene og sosial ingeniørkunst i norsk skole", 65

79 Froestad, "Normalisering som disiplinering", 79

80 Ravneberg, "Normalskolen for normaleleven", 59

### 3.8 Normalskolen for de normale - oppsummering av N39

Som jeg skrev tidligere i kapitlet endret skolens rolle seg rundt den tiden N39 ble utarbeidet. En endring i forholdet mellom skole og samfunn førte til at pedagogikken fikk økt autoritet og status som vitenskapelig disiplin. Paradokset er at samtidig som pedagogikken vant autoritet, mistet den mye av sin påvirkningskraft over den institusjonen den har sin basis i, nemlig skolen. Pedagogikken vokste frem som vitenskap parallelt med at politikken innså skolens potensial som et middel for samfunnsendring. Derfor ble pedagogikkens kontroll over skoleutviklingen ganske raskt overkjørt av politikken, som overtok mye av tenkningen knyttet til skole og utdanning.<sup>81</sup> I Norge er denne overgangen tydelig hvis man ser på overgangen fra venstregering til arbeiderpartiregering. Dette kan være en årsak til at det er sparsomt med referanser til et pedagogisk kunnskapsregime i N39.

Målet om en skole for alle er en idé som kan knyttes til venstrestatens pedagogiske kunnskapsregime. Det er imidlertid ikke ønsket om folkeopplysning som styrer Normalplanen, men ønsket om en effektiv skole. Arbeiderpartiet videreførte Venstres arbeid med å utvikle enhetsskolen, men Arbeiderpartiet tok i mye større grad kontroll over skolepolitikken. Mens Venstre hadde hatt ambisjoner om å styre utviklingen gjennom ”sinnetts dannelse” og økte kunnskapskrav, satset Arbeiderpartiet på andre midler for å nå sine mål, nemlig gjennom vitenskap og økt kontroll; et teknokratisk styringsregime.<sup>82</sup> Det at legevitenenskapen med sitt biologiske tankesett kom så sterkt inn i skolen på 30-tallet, var derfor muligens et resultat av Arbeiderpartiets tiltro til vitenskap og fagekspertise.

Enhetsskolen skulle fungere som et middel til å jevne ut geografiske, økonomiske og sosiale skiller. Det skulle imidlertid vise seg at differensieringen med fokus på evner og anlegg, og segregeringen som tiltak for å håndtere ulikheten, førte til fremveksten av et nytt klasseskille; nemlig skillet mellom de normale og de unormale.<sup>83</sup> Kort oppsummert kan man si at N39 opererer uti fra et mål om likhet – både forstått som rettferdighet og forstått som normalitet. Målet om å bruke skolen som middel til å jevne ut sosiale forskjeller var fortsatt viktig da den nye læreplanen kom i 1960. I neste kapittel vil jeg undersøke hvilke former for ulikhet skolen fokuserte på da.

---

81 Thuen og Vaage, *Oppdragelse til det moderne*, 142-144

82 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 103

83 Froestad, ”Normalisering som disiplinering”, 92

## **Kapittel 4: Utvidet enhet skal bekjempe sosial ulikhet – Læreplan for forsøk med 9-årig skole fra 1960**

Slik skolesystemet fungerte etter lov om opplæring fra 1936 og normalplanen fra 1939, fikk elevene etter fullført 7-årig folkeskole valget om å avslutte utdannelsen eller gå videre med enten realskole eller framhaldsskole. Realskolen var allmenn-teoretisk orientert og varte i 3 år i byene og 2 år på landet, mens framhaldsskolen var mer praktisk og yrkesrettet og varte i 1-2 år. Byungdom og ungdom fra høyere sosial lag var overrepresentert i realskolen. For mange sto ikke framhaldsskolen frem som noe fullverdig alternativ. Det var viktig for Arbeiderpartiet å få slutt på dette skillet. Derfor startet partiet opp arbeidet med å utvide enhetsskolen med to år. Nå skulle både de elevene som ville gå videre med praktisk og de som ville gå videre med teoretisk utdanning samles i en felles skole. Den nåværende enhetsskolen skulle sørge for at både teoretisk og praktisk utdanning ble fullverdige utdannelser.<sup>84</sup>

*Læreplan for forsøk med 9-årig skole (L60)* er den første felles planen for både by- og landsfolkeskolen. Planen ble utarbeidet av Forsøksrådet for skoleverket. I 1954 ble *Lov om forsøk i skolen* vedtatt, samme år som Forsøksrådet ble opprettet. Loven var en vidtgående fullmaktslov som gjorde det mulig for Forsøksrådet å prøve ut ulike skoleordninger, uten binding til eksisterende lovverk. Rådet ble ønsket velkommen av både lærerorganisasjonene, fagpedagogene og de politiske partier. Den varme velkomsten tyder på at rådets agenda passet inn i tidens fremtidsoptimisme, utviklingstro og ønsket om en skole som mer effektivt kunne tilpasses endringene i samfunnet.<sup>85</sup> L60 er altså utarbeidet etter omfattende forsøksvirksomhet gjort rundt om i landet, de såkalte interimforsøkene. Når L60 kom skulle alle landets skoler få mulighet til å sette i gang med 9-årig skole. I dette kapittelet vil jeg undersøke hvordan L60 tematiserer og håndterer ulikhet i skolen. Hvordan vil planen skape en fullverdig utdanning for både teoretisk og praktisk opplæring? L60 faller inn under den epoken Slagstad karakteriseres som et teknokratisk kunnskapsregime. Han hevder at i denne perioden ble ikke sosialismen, men positivismen innført i Norge.<sup>86</sup> Gjennom kapittelet vil jeg også undersøke hvordan L60 fremstår i forhold til Slagstads teori om teknokrati og positivisme.

---

84 Thuen og Vaage, *Pedagogiske profiler*, 233 og Volcmar, Nina, *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet : det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes*. (Dr. polit-avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2004), 76

85 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 184

86 Slagstad, *De nasjonale strateger*, 475

## 4.1 Skolens rolle - nytte og dannelse

Som jeg skrev i forrige kapittel ble N39 særlig påvirket av den progressive reformpedagogikken. Mye av bakgrunnen for dette pedagogiske synets gjennomslag var at det baserte seg på oppfattelsen av et nytt type kunnskapssamfunn, der skolen ble gitt en mye viktigere rolle med tanke på både individets og samfunnets utvikling. Forståelsen av skolens viktige rolle som verdiskaper i samfunnet ble enda sterkere etter andre verdenskrig. To ting fremstår som særlig viktig i L60, den ene implisitt og den andre mer eksplisitt uttalt. Det ene temaet som implisitt styrer L60 er behovet for utvikling av produksjon for å øke økonomisk vekst. Det andre temaet som er særlig tydelig er styrking av fellesskap og demokrati.

”Hele folket i arbeid” var i 1933 Arbeiderpartiets parole, og det forble i årene fremover en av partiets store fanesaker. I 1954 ble denne fanesaken innlemmet som en del av Grunnloven. Paragraf 110 uttaler at ”Det påligger Statens Myndigheter at lægge Forholdene til Rette for at ethvert arbeidsdyktig Menneske kan skaffe sig udkomme ved sit Arbeide.”<sup>87</sup> Skolen var den institusjonen som hadde som oppgave å fostre arbeidsdyktige mennesker, og som vi skal se ble skolen i denne perioden i stor grad benyttet som et middel for å fremme en ønsket samfunnsutvikling. Troen på sammenhengen mellom et lands utdanningsnivå og dets økonomi slo for alvor rot i løpet av de første tiårene etter krigen. Det ble ansett som nasjonaløkonomisk lønnsomt å bygge ut skoleverket, og derfor ønsket de politiske myndigheter å bruke utdanningsfaktoren som et virkemiddel til å stimulere økonomien.<sup>88</sup> ”Kjære sosialøkonom. Er det sant at du har gløymt å granske utdanning og opplæring som samfunnsøkonomisk faktor? [...] Svaret har interesse for administrasjonen fordi ein prøver å byggje på dei resultat sosialøkonomien legg fram.”<sup>89</sup> Slik innledet Helge Sivertsen (1913 – 1986), statssekretær i Kirke- og undervisningsdepartementet, sitt åpne brev til sosialøkonomene sendt til bladet *Kontakt* i 1951. Sivertsen var undervisningsminister da L60 ble utgitt. Gjennom sitt åpne brev etterlyste Sivertsen økonomenes evne til å se investering i utdanning som en økonomisk investering på linje med investeringer i bygninger og maskiner. Sivertsen mente at skolen bevisst skulle brukes som et politisk verktøy for samfunnsendring, og disse endringene handlet for Sivertsen om utvikling av produksjon, teknologi og industri.<sup>90</sup>

---

87 Berge Furre., *Norsk historie 1905-1990 : vårt hundreår*, (Oslo: Det norske samlaget, 1991), 241

88 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 159

89 Volcmar, *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet*, 80

90 Thuen og Vaage, *Pedagogiske profiler*, 231 -232 og Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 160

Helge Sivertsen karakteriseres ofte som idéskaperen bak reformen for den 9-årige skole, mens Tønnes Sirevåg (1909 – 1994), lederen for Forsøksrådet, gis mye av æren for å være mannen bak den nye læreplanen. Både Sivertsen og Sirevåg hadde akademisk bakgrunn i historisk-filosofiske fag. Telhaug og Mediås skriver at med disse mennene i førersetet fikk man igjen en retorikk som kunne minne om venstrestatens politiske ideologi - det vil si mer fokus på sinnets dannelselse fremfor henvisninger til vitenskap og psykologi. I følge Sivertsen var økt produksjon og økonomisk vekst bare et middel for å nå det overordnede målet i utdanningspolitikken, nemlig sosial utjevning og et mer rettferdig demokratisk samfunn. Sivertsens hovedmålsetting med utvidelsen av skolen var å skape det han refererte til som en samværs- og medmenneskekultur, og Sirevåg ønsket at skolen skulle være en samfunnsoppdragende og demokratifremmende institusjon.<sup>91</sup>

Vektleggingen av allmenndanning, samfunnsansvar og demokratisk oppdragelse på den ene siden, og samfunnets behov for arbeidskraft samt Sivertsens utstrakte hånd til sosialøkonomene på den andre siden, er to perspektiver som det balanseres mellom i L60. Det handler om forholdet mellom dannelselse og nytte. De to perspektivene trenger ikke nødvendigvis å være motstridene, men de kan være utgangspunkt for en vrien balansegang. Det er interessant å lese planen med utgangspunkt i forholdet mellom dannelselse og nytte, fordi det kan belyse planens forståelse og håndtering av ulikhet. Dannelselse og nytte kan knyttes til henholdsvis et pedagogisk og et teknokratisk kunnskapsregime. Videre vil jeg se hvordan disse to perspektivene mer konkret kommer til uttrykk i L60.

## 4.2 Dannelselse til demokrati

Endringen av formålsparagrafen i 1959 er betegnende for de endringene L60 bærer med seg. Formålsparagrafen lyder som følger:

Skolen har til oppgave saman med heimen å arbeide for at elevane skal bli gode samfunnsmenneske. Han skal hjelpa til å gjeva elevane ei kristeleg og moralsk oppseding, utvikla deira evner og anlegg og gje dei god almenkunnskap, slik at dei kan bli gagns menneske både åndeleg og kroppsleg.<sup>92</sup>

Det vesentlig nye er at skolen skal arbeide for at elevene skal bli gode *samfunnsmennesker* og gi dem god *allmennutdanning*. I samarbeid med hjemmet skal skolen oppdra til demokrati.

---

<sup>91</sup> Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 148-153

Målsettingen om demokratisk oppdragelse er sterkt betonet i L60. Behovet for å skape en skole som både kunne fungere som et demokrati og bidra til en styrking av demokratiet generelt kan knyttes til erfaringene fra 2.verdenskrig.

Tiårene etter krigen ble en epoke der man trodde på fellesskapsløsninger og en ny kollektivism. Fellesskapskulturen viste seg i kunsten, i litteraturen og i tiltak som kooperativ boligbygging og matvarehandel.<sup>93</sup> I 1945 ble Arbeiderpartiet med Einar Gerhardsen som statsminister valgt inn i regjering. Samme år la de fire store partiene; Arbeiderpartiet, Høyre, Venstre og Bondepartiet, frem et fellesprogram der politiske visjoner og rammer for Norges vekst ble tegnet opp.<sup>94</sup> Økonomisk vekst og høyere produksjon var etterkrigstidens credo, mens for utdanningspolitikken, der det var sterk generell enighet blant de politiske partiene, handlet det om å utdanne borgere i et fritt, demokratisk samfunn.<sup>95</sup> Fellesprogrammet proklamerte at skolen må bli karakterdannende, vekke barnas og ungdommens ansvarsfølelse, deres respekt for hverandre, menneskeverd, toleranse og evne til arbeid og samarbeid.<sup>96</sup> Disse tankene uttrykkes også tydelig i L60.

Det er ei oppgave for skolen å fremje vydnad hos dei unge for demokratiske ideal, og å hjelpe til å skape verdfulle åtferdsmønster for menneskeleg samvær og samliv, slik som samrbeidsevne og samarbeidsvilje, evne og vilje til å ta saklege omsyn i avgjerder, vydnad for lov og rett, tolsemnd andsynes folk som er annleis, folk med anna tru og andre meiningar.<sup>97</sup>

L60 skriver at for at elevene skal kunne engasjere seg i slike samfunnsspørsmål, er det viktig å styrke allmenndannelsen.

Ein idé bak ålmennskolen er at alle i skoleåra skal få kontakt med den sum av røynsle og innsyn som opp igjennom tidene er lagt ned i tru, sed og skikk, kunst og diktning, vitskap og teknikk og i institusjonar. Siktepunktet er at kvar ny ættled skal bli sett i stand til ikkje berre å ta vare på kulturarven, men å auke han og føre han vidare.<sup>98</sup>

Styrking av allmenndannelsen handlet om å prioritere en sterkere betoning av kulturfag og formidling av kulturarven. I Sivertsens periode som statsråd opererte kulturpolitikk under kirke- og undervisningsdepartementet, og for Sivertsen var kulturpolitikk og

---

92 Forsøksrådet for skoleverket, *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, (Oslo: Aschehoug, 1960), 13

93 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 138 og Trond Berg Eriksen og Øystein Sørensen (red.), *De store ideologienes tid*, bind V i: *Norsk idéhistorie*, (Oslo: Aschehoug, 2001), 353-354

94 Eriksen og Sørensen, *De store ideologienes tid*, 353

95 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 142

96 Bostadutvalget, "Formål for framtida", Kunnskapsdepartementet, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2007/NOU-2007-6/8.html?id=471536>, 08.06.07, (lesedato: 01.04.09)

97 Forsøksrådet for skoleverket, *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, 15

98 Ibid, 14

utdanningspolitikk to sider av samme sak.<sup>99</sup> Styrking av allmenndannelsen handlet både om å demokratisere kulturen ved at skolen skulle videreformidle kulturarven til den nye generasjon, og om å bruke kulturarven og dannelsesfagene til å styrke demokratiet. Kultur ble oppfattet som noe nøytralt. Derfor ble kulturpolitikken ansett som viktig for å bryte ned klasseskiller og fremme toleranse, likeverd og gjensidig respekt.<sup>100</sup>

Sivertsen mente at den offentlige skolen på det kulturelle området hadde mye å hente fra folkehøyskoletradisjonen. Folkehøyskoletradisjonen trekkes frem av Slagstad som en helt sentral bidragsyter til det pedagogiske kunnskapsregimet. Ole Vig var en av dem som startet opp folkehøyskolebevegelsen i Norge, og i likhet med Sivertsen hadde han et overordnet demokratisk motiv bak sitt virke; ”folkedannelse som systematisk oppøvelse av myndige menn, til deltagelse i landets offentlige anliggender.”<sup>101</sup> Den åndelige dannelsen var i sentrum for folkehøyskolebevegelsen, ikke fag som regning, rettskriving og naturfag.

Sammenligner man fag- og timeplanene i L60 med N39, ser man at det ikke er store endringer. Kultur og ånd vektlegges i større grad i den generelle delen til L60, men denne endringen gjenspeiles lite i fagplanene. Betoningen av skolens samfunnsoppdragende rolle er altså, slik Telhaug og Mediås påpekte, først og fremst synlig rent retorisk. Men for de siste to årene, som tidligere ikke hadde vært en del av enhetsskolen, fikk dannelsesfagene muligens en større betydning. Dette kommer jeg tilbake til.

De fleste endringene L60 bærer med seg er i hovedsak knyttet til den delen av enhetsskolen som ofte blir omtalt som ungdomsskolen, nemlig de siste tre årene. L60 har fått kritikk for ikke i stor nok grad å skille seg fra N39. L60 er blitt karakterisert som et kjedelig læreplanverk og som en ufullstendig plan som nærmest kun fungerer som en utfylling til Normalplanen.<sup>102</sup> Mange av fagplanene er like, og det pedagogiske innholdet med henvisninger til arbeidsmåter ligner forgjengeren. Dette tyder kanskje på at man i det store og det hele var tilfreds med Normalplanen. Det vesentlig nye med L60 er den organisatoriske differensieringen som gjelder for de siste tre skoleårene. Dette vil derfor være hovedfokuset i fortsettelsen av kapitlet. Jeg vil nå si litt om hva de organisatoriske endringene bestod i, før jeg går videre med å diskutere forholdet mellom dannelsen og nytte.

---

<sup>99</sup>Volckmar, *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet*, 69

<sup>100</sup>Ibid, 75

<sup>101</sup>Slagstad, *De nasjonale strateger*, 110

<sup>102</sup>Engelsen, *Ideer som formet vår skole*, 50

### 4.3 Sosial læring fremfor kunnskapstilegnelse

Som vi har sett fremmet L60 en skole som skulle sørge for at alle elever best mulig kunne utvikle seg som individer og som samfunnsmennesker. Planen sier videre at: ”Dette ber ikkje i seg at alle elevar i alle 9 år skal igjennom same læreplan, same fag, same pensum.”<sup>103</sup> L60 legger opp til en kvantitativ differensiering fra og med 7.klasse, i form av ulike kursplaner med ulik mengde pensum og vanskelighetsgrad. Det er tre kursplaner i norsk, matematikk og engelsk, og to kursplaner i tysk og fysikk. Kursplan 1 har minst pensum og roligst tempo, mens kravene øker med kursplan 2 og 3. I læreplanen legges det også opp til en kvalitativ differensiering fra og med 8.klasse, gjennom å skille mellom allmenn- og gymnasforberedende linje (noen steder også referert til som g-linjen eller at-linjen), og allmenn- og yrkesforberedende linje (noen steder referert til som y-linjen eller ap-linjen). Yrkesforberedende linje har i 9.klasse ulike grener, som for eksempel handel og kontor, husstell, håndverk og industri. Hva var så formålet bak denne omorganiseringen av skolen?

Dei organisatoriske siktemåla for ein utvida ålmennskole for alle i vårt land har vori utforma slik:

Å byggje ut ei vidare ålmenutdanning for alle fram til 16-17 årsalderen i samsvar med evner og interesser.  
Å få ei vidare utjamning av skilnaden i skolevilkår mellom by og land også når det gjeld sekundærskolen.  
Å skape like vilkår for ulike evner anten dei måtte gå i teoretisk, estetisk eller praktisk lei.  
Å nå fram til skolevilkår som kan gje elevane grunnlag for eit naturleg val av fag og utdanningsveg.  
Å skape ein samskole for ungdom i alderen fram til 16-17 år, som kan vere eit demokratisk samfunn i miniatyr.  
Å gje ungdomen ei innføring i det praktiske arbeidsliv han skal ut i etter fullført skolegang.<sup>104</sup>

Videre i oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i dette sitatet for å belyse planens håndtering av ulikhet. Først vil jeg gå nærmere inn på punkt nummer 1, som angår å bygge ut allmenndanningen for alle i samsvar med elevenes evner og interesser.

Utvidelsen av enhetsskolen var som nevnt motivert i Arbeiderpartiets ønske om å gjøre praktisk opplæring til en like fullverdig opplæring som den teoretiske. En sterkere betoning av allmenndanningen var et ledd i dette prosjektet. Dette ble ikke forsøkt gjort ved kun å få inn mer allmenndannende fag i undervisningen, men også ved å endre forståelsen av selve dannelsesbegrepet. Når det gjelder endringen av dannelsesbegrepet slik det kommer til uttrykk i L60, kan man si at utdanningspolitikken lå et hakk foran kulturpolitikken. Det er verdt å gjøre en liten digresjon her, for å få frem et poeng.

---

103 Forsøksrådet for skoleverket, *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, 14



Gjennom hele 1950-tallet delte Arbeiderpartiet den gamle venstreideen om kulturell folkeopplysning. Tvilen på dette opplysningsprosjektet kom da arbeidstakerorganisasjonene på 50- og 60-tallet klarte å forhandle ned arbeidstiden og folk fikk mer fritid. Det ble ikke slik mange hadde trodd; at folk ville oppsøke mer kultur nå som de hadde bedre økonomi og mer fritid. Mange mente at en årsak til dette var at kulturbegrepet hadde i seg en elitistisk komponent, og at den kulturelle demokratiseringen ikke ville lykkes før det normative kulturbegrepet ble avløst av noe annet. På begynnelsen av 70-tallet la særlig Arbeiderpartiet til rette for en endring av det tradisjonelle kulturbegrepet. De etterstrebet et utvidet kulturbegrep, som tok opp i seg de aktiviteter folk faktisk fylte fritiden sin med, som for eksempel fotball og korps.<sup>105</sup>

Noe av den samme tankegangen ligger bak utvidelsen av allmenndannelsesbegrepet i L60. Sivertsen mente at et moderne dannelsesbegrep må ta inn over seg det faktum at også praktisk utdanning kan være allmenndannende.<sup>106</sup> Det var viktig å anerkjenne de praktiske fagene som like nyttige og dannende som de teoretiske. L60 proklamerer at allmennutdanningen skal fremme elevenes mulighet til skape kontakt med verden, både materielt, sosialt og kulturelt.

Den 9-årige obligatoriske skolen har som si særlege oppgave å gje ålmenn-utdanning, dvs. han skal fremje den personlege voksteren til kvar einskild elev, hjelpe han til kontakt og fellesskap med det samfunn, den verd, han er med i, materielt, sosialt, kulturelt, såleis at han – med det innsyn i ulike former for menneskeverksemd som skolen gjev – best mogleg kan falde seg ut som individ og som samfunnsmenneske. 107

Allmennutdanning handler i dette sitatet om å utdanne *hele* mennesket, og hjelpe eleven til å få kontakt med både den materielle, sosiale og kulturelle verden. I tillegg til at elevene på praktisk linje fikk anerkjennelse for sine interesser ved at de praktiske fagenes allmenndannende element ble styrket, mente også Sivertsen at det var viktig at elevene på teoretiske linje ikke fikk en så ”tørr” utdanning som realskolen hadde tilbudt. Gjennom arbeid med kulturfag skulle de få muligheten til å få bedre kontakt med sitt følelsesliv og med den nasjonale kulturarven.

Koblingen mellom allmenndanningen og de praktiske kulturfagene handlet både om å gjøre praktisk opplæring mer prestisjefyllt og samtidig skape en arena for samvær der elever på praktisk og teoretisk linje kunne møtes på like fot. Det handlet om å bryte ned skiller som var

---

104 Forsøksrådet for skoleverket, *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, 13-14

105 Trond Berg Eriksen og Øystein Sørensen (red.), *Et lite land i verden*, bind VI i: *Norsk idéhistorie*, (Oslo: Aschehoug, 2003), 73-76

106 Volckmar, *Fra solidarisk samværsskole til kunnskapssolidaritet*, 78

107 Forsøksrådet for skoleverket, *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, 14

tydelige både i samfunnet og i rekrutteringen til skolen. Disse skillene var knyttet til sosial status, og Sivertsen mente dette gikk på bekostning av demokratiet. De kulturelle aktiviteter ville styrke fellesskapet i skolen og dette til sammen ville styrke demokratiet, mente Sivertsen. For Sivertsen og Sirevåg var skolen mer en arena for sosial læring enn for ren kunnskapstilegnelse.<sup>108</sup> I L60 kan man lese at "[e]n del av målsettingen for ungdomsskolen er å legge grunnlaget for forståelse og samkjensle mellom individer og grupper som tilhører ulike yrker og miljøer."<sup>109</sup> Utvidelsen av enhetsskolen skulle sørge for at elever med ulik sosial bakgrunn og ulike interesser og anlegg, gjennom samvær og samarbeid i en felles skole, skulle utvikle toleranse og respekt for hverandre og lære å sette pris på annerledeshet. Den annerledeshet som får mest oppmerksomhet i L60 er den som vises mellom elevene på praktisk og teoretisk opplæring. Hvordan forholder planen seg til denne formen for ulikhet?

#### **4.4 Like vilkår for ulike evner**

L60 legger stor vekt på at skolen skal skape gode samarbeidsformer og øke kontakten mellom skole og hjem, elev og lærer. Dette handlet om å skape en god skolekultur for elever fra alle sosiale lag. Overordnet sett handlet det om å styrke demokratiet og dette kan knyttes til et pedagogisk kunnskapsregime. Men utvidelse av enhetsskolen og den organisatoriske differensieringen hadde også et tydelig nytteperspektiv som handlet om økt produksjon og økonomisk vekst. Arbeiderpartiets utbygging av velferdssystemet baserte seg på en storstilt industri- og produksjonsvekst. Dette krevde utdannede fagarbeidere. Skolen måtte derfor sørge for kvalifisert arbeidskraft og nødvendig teknologisk utvikling. Sivertsen mente at slik skolesystemet var før forsøksskolen valgte altfor mange teoretisk utdanning. Han hevdet at dette hadde en "samfunnsøkonomisk skadeverknad". Sivertsen mente også at en stor andel av de som valgte teoretisk utdanning strengt tatt ikke hadde anlegg for det. Å gå i en skole der man måtte kjempe seg gjennom fag man ikke hadde anlegg for var psykologisk uheldig, mente han. Ved å heve prestisjen til praktisk opplæring ønsket Sivertsen å skape en sunnere balanse i rekrutteringen.<sup>110</sup> Denne tenkningen delte Sivertsen med Forsøksrådet. Forsøksrådet ønsket at ca. 30 % av elevmassen skulle gå på teoretisk linje og resten på praktisk. Slik ville man forbeholde den teoretiske utdanningen til de som virkelig hadde anlegg for det, og

---

108 Volckmar, *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet*, 86-87

109 Forsøksrådet for skoleverket, *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, 35

110 Volckmar, *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet*, 77- 87

samtidig få flere til å utdanne seg til praktiske yrker slik at produksjon innen bygg og teknologi kunne vokse.<sup>111</sup> Videre vil jeg undersøke hvilke konsekvenser denne tenkningen fikk for læreplanens håndtering av ulikhet.

Som vi så i forrige kapittel var ikke målet i N39 å tilrettelegge skolen slik at alle elevene kunne bli like flinke. Den strebet ikke etter resultatlikhet. Målet med tilretteleggingen var rett og slett å skape en utdanning som stod i *samsvar* med elevenes evner og anlegg. Som vi så i punkt nummer 3 i sitatet om de organisatoriske siktemålene, går L60 ett skritt videre og skriver at målet er å ”skape like vilkår for ulike evner enten de måtte gå i teoretisk, estetisk eller praktisk lei.”<sup>112</sup> Forsøksrådet argumenterte for at den linjedelte ungdomsskolen ville gjøre det lettere å skape like vilkår for ulike evner, særlig med tanke på hvilke krav skolen kunne stille til elevene. På ungdomstrinnet skulle det ikke lenger være felles minstekrav, men differensierte krav som tok hensyn til elevenes ulike evner.

På den eine sida vil kvar elev i den linedelte ungdomsskolen møte krav som er måta etter hans eller hennes føresetnader, såleis at han eller ho vil ha vilkår for å lukkast i skolearbeidet og kjenne glede ved framgang. På den andre sida skal elevflokket i den linedelte ungdomsskolen ha sams aktivitetsprogram og møte ein klasse- og skoleatmosfære som kan gje grunnlag for samvokster.<sup>113</sup>

Ved å dele undervisningen inn i ulike nivåer skulle skolen sørge for at hver elev fikk passe store utfordringer. Argumentene for en slik tidlig organisatorisk differensiering handlet om at det ikke var mulig for lærerne å gjennomføre en tilfredsstillende pedagogisk differensiering, slik man hadde forsøkt å gjøre med Normalplanen. Man var særlig bekymret for de begavede elevene, som kanskje ble holdt igjen i sin utvikling av hensyn til de mindre begavede.<sup>114</sup> I forrige kapittel så vi hvordan et fokus på elevenes biologiske evner og anlegg styrte planens håndtering av ulikhet. L60 skriver også mye om evner og anlegg. Er det et biologisk vitenskapssyn som ligger til grunn også for denne planens fokus på ulikhet?

Det var som nevnt Forsøksrådet som utarbeidet L60. Forsøksrådets agenda handlet i utgangspunktet om å utarbeide et forskningsmessig grunnlag for politiske beslutninger. Forsøksrådet ble underlagt Kirke- og undervisningsdepartementet og skulle ha nær kontakt med Norges allmennvitenskapelig forskningsråd, det pedagogiske forskningsmiljøet ved UIO

---

111 Alfred Oftedal Telhaug, *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet: En oversikt over den historiske utvikling og den aktuelle debatt*, 2.utgave, (Oslo: Lærerstudentenes forlag, 1970), se fotnote nr. 4, 196

112 Se side 40 i denne oppgaven.

113 Ibid, 14

114 Telhaug, *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet*, 79-80

og Norges lærerhøyskole i Trondheim.<sup>115</sup> Selv om L60 er utarbeidet med bakgrunn i forsøksvirksomhet, finner vi langt færre referanser til vitenskapelige studier i L60 i forhold til i N39. Men selv om det ikke skrives eksplisitt i planen, så begrunnet Forsøksrådet i andre dokumenter, som for eksempel sine årsdokumenter, avgjørelsene om den sterke differensieringen ved å vise til blant annet utviklingspsykologisk forskning.<sup>116</sup> Videre skal jeg vise at bruken av denne forskningen vitner om at utdanningspolitikken fremdeles la til grunn et biologisk basert menneskesyn.

#### 4.5 Praktisk eller teoretisk begavet

I følge forskningen skulle det være mulig å bedømme elevenes teoretisk-verbale evner allerede i 11-års alderen. Når det gjaldt de praktisk-manuelle evnene ville nok forutsigelsen være mindre sikker i denne alderen, og forskningsresultatene ga heller ikke entydige beskrivelser av når yrkesønskene stabiliserer seg. Forsøksrådet konkluderte allikevel med at "[u]tviklingspsykologien kan altså ikkje mobiliserast *mot* ei differensiering ved 13-års alderen eller etter 6.klasse i folkeskolen."<sup>117</sup> Forsøksrådet regnet med at etter 6.klasse ville det være tydelig hvem som hadde evner og anlegg for de ulike fag. I fagplanen for matematikk vises det implisitt en sterk tiltro til utviklingspsykologien når det redegjøres for en differensiert undervisning:

En må regne med at det ved utgangen av 6.klasse vil være stor spredning i elevenes kunnskaper, og særskilt i deres evne til å løse oppgaver. Som følge av denne spredningen vil en tredeling av ungdomsskolens pensum i matematikk trolig gi alle en passende fortsettelse av matematikkopplæringen.<sup>118</sup>

I likhet med N39 ønsket heller ikke L60 å skape like resultater eller forsøke å få de mindre flinke elevene til å "ta igjen" de mer flinke. Dette kan tale for at man tenkte at de evnene elevene viste ved 11-12 års alder var biologisk arvelig betinget, og at skolen ikke kunne endre dette. Som i N39 var det viktigere å skape en undervisning *i samsvar* med elevenes evner, ikke forsøke å tilrettelegge for å skape mer likhet i resultatene.

Tilretteleggingen i L60 ble gjort blant annet ved at kursplan ble kombinert med linjevalg. Om kursplan 1 i norsk, som var den letteste planen, står det at planen har

---

115 Thuen og Vaage, *Pedagogiske profiler*, 234

116 Telhaug, *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet*, 71-72

117 Ibid, 71-72 (Min utheving)

118 Forsøksrådet for skoleverket, *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, 99

samme omfattende mål som de andre planer, men den skiller seg fra dem ved sin indre oppbygging og sin vektlegging og selvsagt ved de krav den stiller til kunnskaper og ferdigheter. Plan 1 er i første rekke beregnet for klasser eller grupper av elever på den almene, praktiske linjen.<sup>119</sup>

Man regnet med at elevene på allmenn-praktisk linje ikke ville kunne nå de samme kunnskapskrav som de som hadde interesser for mer teoretiske fag. Derfor var kursplan 1 først og fremst rettet mot elever på praktisk linje. Om kursplan 1 i matematikk står det skrevet at

det behov Ap-elevne har, vil bli imøtekommet ved at emnene gis en mindre inngående behandling. All bevisføring må sløyfes. En søker å bygge forståelse på praktiske eksempler, anskuelighet og intuisjon. Teoretiske innslag blir av helt underordnet betydning.<sup>120</sup>

Med en differensieringsstruktur basert på en sammenstilling mellom linjevalg og kursplaner la Forsøksrådet i realiteten opp til et skolesystem som nærmest forutsatte at elevene kunne deles inn i to innad homogene grupper; den ene teoretisk og den andre praktisk begavet.<sup>121</sup> Like vilkår for ulike evner handlet om å differensiere i nivå mellom de to gruppene.

Punkt nummer fire i de organisatoriske siktemålene for utvidelsen av enhetsskolen var å ”nå fram til skolevilkår som kan gje elevane grunnlag for eit naturleg val av fag og utdanningsveg.”<sup>122</sup> Litt tidligere i planen står det at et bærende mål for skolen skal være å ”oppseda elevane individuelt og samfunnsmenneskelig etter ein fast plan som tek omsyn til elevføresetnader når det gjeld alder og mognad.”<sup>123</sup> Disse målene henger sammen med det sosialøkonomiske argumentet Arbeiderpartiet brukte for å forsvare en 9-årig enhetsskole. Dette argumentet sa at jo eldre elevene var før de ble tvunget til å foreta valg av utdanningsvei, desto mindre ville de bli påvirket av sosialøkonomisk bakgrunn, og desto mer ville det bli bestemt av naturlige evner, anlegg og interesser. De mente det var for tidlig for elevene å forlate den felles enhetsskolen for å foreta valg av karriere allerede etter 7 år. Derfor ville man utvide enheten, slik at barna ble eldre før de måtte gjøre et karrierevalg.<sup>124</sup> Paradokset er imidlertid at elevene nå faktisk måtte foreta valg ett år tidligere enn i Normalskolen. Allerede i 7.klasse måtte elevene velge kursplan og sikte seg inn på enten y-linjen eller g-linjen. Det var kun g-linjen som kvalifiserte til opptak til videregående skole, og

---

119 Ibid, 65

120 Ibid, 121-122

121 Telhaug, *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet*, 69 og Thuen og Vaage, *Pedagogiske profiler*, 277

122 Se side 40 i denne oppgaven.

123 Forsøksrådet for skoleverket, *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, 13

124 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 167

mange videregående skoler satte også kursplan 3 som kriterium for inntak. Evalueringen av kompetansen de ulike linjene og kursplanene ga var flere ganger oppe til debatt i Stortinget. Det ble blant annet pekt på som et problem at kompetansen ble knyttet til kursplan og ikke reelle prestasjoner. For eksempel kunne en elev som fikk Ng på kursplan 3 komme inn på gymnaset, mens en som fikk Mg på kursplan 2 var utelukket fra gymnaset. Valget elevene måtte gjøre fikk derfor store konsekvenser for videre arbeids- og utdanningsmuligheter.

Forsøksrådet gjennomførte i 1963 og 1964 et omfattende forsøk med normerte prøver og felles evaluering, uten hensyn til kursplan. Undersøkelsen viste at det var store sprik i prestasjonsnivå innenfor alle kursplan. Noen elever fra kursplan 1, som bare hadde to timer matematikk i uka, presterte bedre enn elever fra kursplan 3, som hadde 5 timer matematikk i uka. Plandelingen førte altså ikke til homogene prestasjonsgrupper. Undersøkelsene bekreftet derimot det uheldige i at elever med lavere kursplan ikke fikk uttelling for sine prestasjoner, fordi differensiering, kompetanse og evaluering var koblet sammen. På grunn av denne koblingen ble det etter hvert flere og flere som valgte teoretisk opplæring og høyeste kursplan, og systemet som hadde som mål å få flere til å velge praktisk opplæring ble på den måten undergravd.<sup>125</sup>

Målet med utvidelsen av enhetsskolen var å gjøre praktisk og teoretisk opplæring til fullverdige utdannelser. Resultatet ble at teoretisk opplæring fikk en høyere verdi, fordi elever fra praktisk opplæring ble utestengt fra den enheten skolen i utgangspunktet var ment å sikre. I N39 var begrepet enhetsskolen ment å betegne enheten mellom den felles folkeskolen og høyere utdanning. Med L60 handlet det ikke lenger like mye om en enhet mellom folkeskolen og høyere utdanning. Man kan faktisk argumentere for at L60 brøt denne enheten, fordi elevenes valg av linje og kursplan i så stor grad var avgjørende for deres videre studie- og arbeidsmuligheter. Det synes som at L60 i større grad vektlegger sosial enhet. Sosial enhet innenfor en felles niårig skole skulle sørge for at elever fra ulike sosiale kår ble samlet. Fellesskap i en 9-årig enhetsskole skulle sikre et demokratisk skolesystem, som igjen skulle sikre et sunnere samfunn. Som normalplanen fra 1939 hadde også L60 et mål om å jevne ut sosiale skiller. Som vi har sett førte imidlertid differensieringsstrukturen til at planen fremhevet det skillet den forsøkte å bli kvitt, nemlig skillet mellom de praktisk og teoretisk begavete. Denne måten å håndtere ulikhet på kan støtte opp under Slagstads påstand om at

---

<sup>125</sup> Per Kvist, *En vandring gjennom norsk skolehistorie: innføring av reformene i grunnskolen etter 1945*. (Bergen: Eide forlag, 1999), 76-77

arbeiderpartistaten ikke innførte sosialisme, men positivisme. Utviklingspsykologi basert på psykometri og kvantitative undersøkelser førte til at biologiske forskjeller mellom elevene ble lagt til grunn for å jevne ut sosiale skiller. I det følgende vil jeg nevne noen eksempler som kan vitne om at denne positivistiske vitensholdningen begynte å møte motstand utover 60-tallet.

#### **4.6 Opposisjon mot teknokratiet og et biologisk menneskesyn**

I forrige kapittel viste jeg at Normalplanens fokus på biologiske evner og anlegg førte til en håndtering av ulikhet ut i fra en kategorisering mellom normalitet og avvik. Det er ikke skillet mellom normalitet og avvik som fremstår som mest tydelig i L60. Som jeg har vist er det skillet mellom praktiske og teoretiske evner som i størst grad tematiseres. Det er imidlertid viktig å påpeke at det normalitetsvernet helsevesenet og psykologien brakte med seg inn i skolen særlig rundt 30-tallet, også ble videreført gjennom 40- 50- og 60-tallet. Dette kommer svært tydelig til syne i Justisdepartementets forslag om revidering av ekteskapslovgivningen. I 1968 foreslo Justisdepartementet å sette avgangsvitnemål fra folkeskolen som krav for retten til å inngå ekteskap. Tanken var at en dette kravet skulle hindre lettere åndssvake i å få gifte seg, og dermed implisitt hindre de i å få barn. Argumentet for kravet om vitnemål var at de åndssvake ofte framstod som ganske normale for det blotte øyet. Skolen skulle derfor benyttes som sorteringssystem.<sup>126</sup> Denne praksisen kan knyttes til Carl Schiøtz og ulikhetens jernlov. Da Schiøtz vendte seg fra ulikhetens sosiale betingelser til de arvelige, vendte han seg samtidig fra sosialhygienens til eugenikkens som forebyggingsfilosofi. For å forebygge ulikheter, var det ikke lenger tilstrekkelig å forbedre elevenes sosiale miljø. Det ble nødvendig å forhindre at de som ble kategorisert som avvikere fikk mulighet til å forplante seg og videreføre de arvelige betingelsene til neste generasjon.<sup>127</sup> Man kan si at også denne ideologien handlet om å tilrettelegge for sunn vekst og å skape et samfunn med mer likhet. Forslaget om ny ekteskapslovgivning fikk bred støtte, men blant annet fordi bestemmelsen ville bli vanskelig å håndheve i praksis ble ikke ordningen noe av.

Rundt 60-tallet begynte det å danne seg en kraftigere opposisjon mot denne formen for biologisering og kategorisering av mennesker.<sup>128</sup> Denne opposisjonen kom også til syne i

---

126 Simonsen, "Kømfemert og sterilisert": Hygiene og sosial ingeniørkunst i norsk skole", 65-68

127 Alsvik, "Friskere, sterkere, større, renere": om Carl Schiøtz og helsearbeidet for norske skolebarn", 116-117

128 Simonsen, "Kømfemert og sterilisert": Hygiene og sosial ingeniørkunst i norsk skole", 65-68

Stortingets sterke motstand mot Forsøksrådets ønske om hvordan fordelingen av elever på teoretisk og praktisk linje skulle foregå. Årsmeldingene fra Forsøksrådet tyder på at det var de enkelte skolene som selv skulle foreta utvelgingen av hvilke elever som skulle plasseres på de ulike linjene og kursplanene. Utvelgingen skulle baseres på intelligenstester, modenhetsprøver, prøver i norsk og regning og på elevenes og foreldrenes ønsker.<sup>129</sup> Etter press fra Stortinget måtte imidlertid Forsøksrådet gå bort fra en slik ordning. Stortinget ønsket ikke en pedagogisk-psykologisk tjeneste som ved hjelp av sine måleredskaper sorterte ut og plasserte elevene der de fant det mest hensiktsmessig. Den niårige skolen skulle være det frie valgets skole. Stortinget pekte dessuten på at disponible utvalgsmidler eller tester ikke ga noen pålitelig prediksjon i det individuelle tilfellet. Det ble pekt på at utviklingsgangen hos et individ kan være veldig ujevn. Forsøksrådet nøyet seg derfor med å utforme et kapittel som omtalte en rådgivningstjeneste som skulle hjelpe elevene og foreldrene til å velge riktig.<sup>130</sup>

#### **4.7 Elevenes forutsetninger - oppsummering av L60**

Slagstad skriver at arbeiderpartistaten var et kunnskapsregime i den forstand at det moderne Norge skulle skapes gjennom vitenskapens mobilisering. Dette var en positivistisk forstått vitenskap, med de nye samfunnsvitenskapelige profesjoner som avantgarden for den sosialdemokratiske reformpolitikk.<sup>131</sup> Helge Sivertsen ville at sosialøkonomien skulle legges til grunn for utviklingen av skolen. Skolen skulle bidra til styrket produksjon og økonomisk vekst. For å få til dette var det viktig å skape en sunnere balanse i rekrutteringen til skolen. Målet med den 9-årige enhetsskolen var fremdeles å jevne ut sosiale skiller for å skape et mer rettferdig samfunn. Men som vi har sett var det som i N39 fremdeles de biologiske skillene mellom elevene som var i sentrum for differensieringen og tilretteleggingen i skolen. Skolen skulle være for alle, uavhengig av elevenes sosiale forutsetninger. På samme måte som med N39 kan det se ut som om man tenkte at så lenge evner og anlegg får være bestemmende for de muligheter elevene tilegner seg gjennom opplæringen, vil man automatisk nå dette målet. Denne tenkningen endret seg i tiden fremover. Mange begynte å tenke at for å skape en skole for alle, er man avhengig av å ta hensyn nettopp til den enkeltes sosiale forutsetninger.

---

129 I Melding om forsøk i skolen 1955-56 heter det: "Grunnlaget for linedelinga har førebels vori intelligensprøver, skolemognadsprøver (Ørsta), norsk- og rekneprøver, avgangsvitnemål frå folkeskolen, elev- og foreldreynske." Thuen og Vaage, *Pedagogiske profiler*, 277

130 Ibid, 278-279 og Kvist, *En vandring gjennom norsk skolehistorie: innføring av reformene i grunnskolen etter 1945*, 74

131 Slagstad, *De nasjonale strateger*, 475-476



Helge Sivertsen fikk to svar på sitt åpne brev til sosialøkonomene. Det ene var fra Kjell Eide, senere ekspedisjonssjef i Kirke- og undervisningsdepartementet. Han svarte at sannsynligheten for en sammenheng mellom graden av utdanning i et samfunn og produksjonen av økonomiske goder var stor, men han mente dette var et felt som krevde mer forskning. Det andre svaret var fra Hermod Skaanland, senere sentralbanksjef. Han hevdet at utdanning som produksjonsfaktor var svært vanskelig å måle, og at sosiologene hadde bedre forutsetninger enn sosialøkonomene for å ta Sivertsens utfordring.<sup>132</sup> I neste kapittel skal vi se hvordan sosiologiske perspektiver i større grad begynte å gjøre seg gjeldende for utviklingen av utdanningspolitikken på 70-tallet.

---

<sup>132</sup>Volckmar, *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet*, 81

## Kapittel 5: Fra segregering til integrering –

### Mønsterplan for grunnskolen fra 1974

I løpet av de tre årene fra 1965 til 1968 skjedde et enormt skifte i utdanningspolitikken. Det var særlig stortingsmelding nr. 42 fra 1965/66 som satte i gang debatten, der den rådende utdanningspolitikken ble konfrontert med ny tenkning. Debatten handlet i korte trekk om segregering versus integrering, institusjonalisering versus normalisering, det sentrale versus det lokale. Behandlingen av stortingsmeldingen ble et teoretisk farvel til segregeringspolitikken. Integrering ble i stedet statens offisielle målsetting.<sup>133</sup> Det definitive omslaget kom under budsjettforhandlingene i 1968. Departementet hadde med sin stortingsmelding fremmet et forslag om å bygge ut spesialskolesystemet ved å øke antall plasser med det tredobbelte, hvilket ville tilsvare en elevmasse i spesialskolene på over 8000. Stortinget vraket departementets planer om utbygging. Stortinget ønsket i stedet å innarbeide spesialskoleloven i folkeskoleloven, og i størst mulig grad knytte spesialundervisningen til undervisning i den vanlige folkeskolen.<sup>134</sup> I 1969 kom en ny lov om grunnskoler. (Loven medførte en begrepsendring fra å betegne den 9-årige skolen som folkeskole til å bruke betegnelsen grunnskole). Den stadfestet at all differensiering skal foregå innenfor klassens rammer, altså en pedagogisk fremfor organisatorisk differensiering. Den 9-årige grunnskolen skulle ha sammenholdte klasser helt til topps, uten linjer eller kursplaninndeling.<sup>135</sup> I 1967 hadde Kirke- og undervisningsdepartementet oppnevnt et nytt normalplanutvalg som fikk i oppgave å utarbeide en ny læreplan.<sup>136</sup> Denne læreplanen fikk navnet *Mønsterplan for grunnskolen av 1974* (M74). I dette kapittelet vil jeg undersøke hvilke tanker som er endret med overgangen fra en segregerende til en integrerende skole. Hvilke utslag fikk denne endringen på utformingen av skole og undervisning?

I 1965 mistet Arbeiderpartiet regjeringsmakten, etter 30 år i posisjon. Deretter fulgte noen år med hyppige regjeringsskifter, før Arbeiderpartiet igjen fikk makten fra 1973 til 1981. Til tross for noen ustabile år i politikken, ble sosialdemokratiets velferdspolitikkk videreført. Det var først og fremst komiteene som statsråd Sivertsen rakk å nedsette før hans avgang i 1965

---

133 Jarle Bakke, "Likeverdig undervisning: idealer og realiteter i en skole for alle", (Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Universitetet i Trondheim, 1989), 31

134 Telhaug, *Utdanningsreformene: oversikt og analyse*, 52

135Engelsen, *Ideer som formet vår skole*, 50 og Volckmar, *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet*, 56

som formet den videre utdanningspolitikken.<sup>137</sup> I større grad enn tidligere ble imidlertid stillingene i Forskningsrådet og i departementet besatt av personer med pedagogikk som fagbakgrunn. Normalplanutvalget fra 1967 ble ledet av Hans-Jørgen Dokka, som var dosent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Da Grunnskolerådet overtok arbeidet med planen ble dette ledet av Erling Slaatto, som hadde magistergrad i pedagogikk.<sup>138</sup> Men det er ikke regjeringspartienes politikk eller enkeltpersoner i fagmiljøet som utpeker seg som spesielt sentrale stemmer for de ideene vi finner i M74. Planen er blitt karakterisert som et ”kampdokument” med mål om å frigjøre de undertrykte og tause, og den gjenspeiler mange av de tankene som kom med tidens venstreradikale bevegelse.<sup>139</sup> I dette kapitlet vil jeg se på hvilken måte M74 kan vitne om tidens oppbrudd fra ”grasrota”. M74 er i likhet med L60 skrevet innenfor det Slagstad mener er et teknokratisk kunnskapsregime. Venstreradikalismen vokste frem mye som en motreaksjon på denne politiske alliansen med ekspertveldet. Er det allikevel et teknokratisk kunnskapsregime som ligger til grunn for M74, eller er det mulig å spore en annen form for kunnskap som legger premissene for planen?

## 5.1 Et perspektivskifte – fra individ til samfunn

M74 uttrykker svært klart det som siden begynnelsen av 1900-tallet var blitt skolens rolle i samfunnet:

Grunnskolen står sentralt i forholdet mellom individ, hjem og samfunn. Skolen skal fremme individets vekst og utfoldelse, den skal være hjemmets støtte i oppdragelsen av en ny generasjon, og den skal tjene samfunnets interesser ved å dyktiggjøre den oppvoksende slekt til aktivt, sosialt ansvar både lokalt, nasjonalt og globalt.<sup>140</sup>

Hva som er skolens rolle i samfunnet kommer godt til uttrykk i de to foregående planene, men i M74 tematiseres dette eksplisitt i enda større grad. Det er nettopp forholdet mellom individ, hjem og samfunn som står sentralt i M74. Telhaug og Mediås skriver at på 60- og 70-tallet begynte sosiologiske fremfor individualpsykologiske perspektiver å trenge seg på i utdanningspolitikk og pedagogisk teori.<sup>141</sup> Som jeg skrev i forrige kapittel kom det opp som forslag i Justisdepartementet at skolen skulle brukes som et slags sorteringsapparat, som et ledd i en ny ekteskapslovgivning. Muligens kom Justisdepartementets forslag om eugenisk

---

136 Kirke- og undervisningsdepartementet. *Mønsterplan for grunnskolen*, (Oslo: Aschehoug, 1974), Forordet

137 Telhaug, *Utdanningsreformene: oversikt og analyse*, 30

138 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 257

139 Ibid, 220

140 Kirke- og undervisningsdepartementet. *Mønsterplan for grunnskolen*, 9

141 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 210

ekteskapslovgivning for sent, for mens medisinerne fortsatt anså åndssvakhet som en medisinsk lidelse, begynte skolefolk, politikere og journalister å tenke i andre baner. De var i ferd med å flytte blikket fra individets feil og mangler til omgivelsenes ansvar for den enkelte.<sup>142</sup> Årsaken til denne endringen av perspektiv henger sannsynligvis sammen med en kritikk av det teknokratiske ekspertsamfunn og det positivistiske vitenskapssyn.

Det positivistiske vitenskapssyn hadde preget virksomheten ved Pedagogisk forskningsinstitutt fra opprettelsen i 1938. Johs. Sandven (1909 – 2000) overtok som bestyrer av instituttet etter Helga Eng i 1948, og i løpet av sine 30 år som bestyrer var han ansvarlig for en enorm utvikling av det pedagogiske forskningsmiljøet. Fra å være eneste faste medarbeider ved instituttet i 1950, hadde han ved avgangen i 1972 en samlet stab på over 50 personer. Med Sandven ble norsk pedagogisk forskning underlagt amerikanske idealer med vekt på psykologi, målinger og kvantifisering. Sandven arbeidet selv mye med psykometri og kan beskrives som en tidstypisk representant for en positivistisk vitenskapsforståelse.<sup>143</sup> Gjennom 50- og 60-tallet begynte mange intellektuelle å kritisere denne positivistiske holdningen. Denne intellektuelle bevegelsen kaltes venstreradikalismen eller nyradikalismen. Venstreradikalismen vokste frem som et opprør innen academia, med tanker rotfestet i den marxistiske ideologi. De venstreradikale reagerte på den nyttetenkningen som særlig gjennom Gerhardsen-epoken hadde preget politikken. Som alternativ til fremskritt innen produksjon og mål om økonomisk vekst, talte de venstreradikale om behovet for vern og bevaring. I stedet for effektivitet og nytte fremmet de verdier som bevisstgjøring og refleksjon. Radikalismen vendte seg også mot sentraliseringen, spesialiseringen og byråkratiseringen som var så karakteristisk i den første etterkrigstiden. Makten skulle ikke overføres til ekspertveldet, men føres tilbake til de lokale miljøene, til grasrota. Klassebegrepet, som i lang tid hadde vært taust i det norske språk, fikk sin renessanse. Den nye radikalismen analyserte samfunnet i et konfliktperspektiv, der det sentrale handlet om å avdekke hvem som satt med makten i samfunnet. Overalt kunne bevegelsen finne ujevn fordeling av makt. Dette nye perspektivet på samfunnet førte med seg en oppfatning om at den psykologiske individrettede analysen av fenomener ikke lenger kjentes tilstrekkelig. Menneskelig adferd kan ikke undersøkes som en lukket enhet, det må forstås som konsekvenser av samfunnet.<sup>144</sup>

---

142 Simonsen, "Komfemert og sterilisert": Hygiene og sosial ingeniørkunst i norsk skole", 68

143 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 150-151

144 De nyradikale kjempet blant annet for naturvern, en jevnere fordeling av ressurser mellom den rike og fattige delen av verden, og for likestilling. Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 207- 210

## 5.2 Positivismekritikk, differensiering og individualisering

En av de mest betydningsfulle kritikerne på det vitenskapsteoretiske området, var Hans Skjervheim (1926 – 1999). Han var den første som fremstilte en systematisk filosofisk kritikk av positivismen i norsk etterkrigstid. Hans Skjervheim var filosof, men hadde også studert fag som sosiologi og pedagogikk. Han skrev mye i dagsaktuell presse og ble for mange en formidler av en internasjonal vitenskapsdebatt, samtidig som han med sine ytringer også bidro til å skape debatt. Skjervheim fikk stor innflytelse fordi han gikk inn i ulike vitenskaper og kritiserte deres tilbøyelighet til objektivisme.<sup>145</sup> En av vitenskapene som fikk gjennomgå var pedagogikken. Når det gjaldt pedagogikkens allianse med psykologien sluttet Skjervheim seg til den amerikanske psykologen Edward C. Tolmans utsagn: ”The ultimate purpose of psychology is to predict and control.”<sup>146</sup> Skjervheim var imot denne måten å forholde seg til eleven på; som en stein som skal hugges til og formes. Han mente den dialektiske metode er bedre å ha som pedagogisk utgangspunkt. Lærer og elev skal inngå i en subjekt - subjekt relasjon, der innsikt vinnes gjennom overbevisning fra gode argumenter. Skjervheim fremmet altså dialogen fremfor overtalelsesmetoden.<sup>147</sup>

Skjervheim stemte Arbeiderpartiet, men var samtidig en sterk kritiker av arbeiderpartiregimet. I tillegg til positivismen kritiserte han et annet trekk han mente inngikk i Arbeiderpartistatens ideologi, nemlig det naturalistiske menneskesyn. Han kritiserte blant annet naturalismens behov for å kategorisere:

Det som vert gjort er at ein meiner ein kan tala om mennesket og menneskelege problem i kategoiar som nok kan vera tilstrekkeleg for å snakka om plantar og dyr, men som ikkje er adekvate når det gjeld mennesket, fordi dei ikkje er adekvate i høve til mennesket sin spesifikke eigenskap, fornufta.<sup>148</sup>

Å dele mennesker inn i kategorier handler for skolens del om hvordan undervisningen best kan differensieres. På grunn av forsøkene på 50- og 60-tallet, slet Normalplanutvalget av 1967 med spørsmålet om differensiering. Utvalget hevdet at differensieringsproblemet på sikt ikke kan løses gjennom gruppehomogenisering, slik L60 la opp til.<sup>149</sup> I M74 står det at ”[e]n bør forsøke å løse differensieringen i fellesfagene så langt råd er på individuelt plan, uansett hvilke organisatoriske ordninger en finner å ville foretrekke. Differensieringstiltakene bør altså mer ha den enkelte elev for øye enn grupper eller kategorier av elever.”<sup>150</sup> Som vi har

---

145 Eriksen og Sørensen, *Et lite land i verden*, 49 – 53

146 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 213

147 Ibid, 214

148 Slagstad, *De nasjonale strateger*, 481-482

149 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 234

150 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen*, 30

sett i de foregående kapitlene har debattene om skole og utdanningspolitikk ofte handlet om hvilken form for differensiering som er best egnet for å skape en skole for alle. Etter interimforsøkene på 50- og 60-tallet var hovedpunktet i kritikken mot skolen den skarpe organisatoriske differensieringen og skolens segregeringspraksis. Etter L60 ble utgitt begynte det å komme undersøkelser som sådde tvil om fordelene med dette skolesystemet. Undersøkelsene viste at spesialskoler og hjelpeklasser hadde dårlig effekt på elevenes læringskurve, og at elevene stort sett både trivdes bedre og presterte bedre i ordinære klasser.<sup>151</sup> Undersøkelsene ble brukt som argumenter for Stortingets vedtak om å bygge ned spesialskolesystemet og satse på en integrerende skole. M74 skriver at "[s]å langt det er pedagogisk forsvarlig, må elever med vansker få hjelp innenfor klassens/storklassens ramme. Dette forutsetter en pedagogisk differensiering som gir tilstrekkelige muligheter for individuell hjelp."<sup>152</sup> Linjedelingen og kursplansystemet er forlatt i M74. For å individualisere undervisningen oppfordres det til pedagogisk differensiering, der elevene i sammenholdte klasser skal arbeide med stoff av ulike vanskelighetsgrader. Det legges fortsatt vekt på arbeidsmåter, men det nye er at også læremidlene skal sørge for tilrettelagt opplæring. Det skrives at læremidlene bør fungere slik at elevene kan ta seg frem på egen hånd, uten hele tiden å måtte spørre læreren om hjelp. Læremidlene bør være selvinstruerende og selvkontrollerende.<sup>153</sup> Planen presiseres imidlertid flere ganger at individualiseringen ikke bør gå på bekostning av samarbeidet, og at elevene skal lære seg å samarbeide med ulike elever med ulike prestasjonsevner.

På grunn av de uheldige konsekvensene av koblingen mellom linjevalg, evaluering og kompetanse under L60, foreslo Forsøksrådet at skolen skulle praktisere fellesevaluering av alle elevene. Under behandlingen av *Lov om grunnskolen av 1969* vraket Stortinget dette forslaget, men i M74 er det allikevel fellesevaluering som gjelder.<sup>154</sup> Planen tar imidlertid sine forbehold:

Hvis en vurdering skal være til gagn for elevene, kan den ikke bare være bestemt av oppsatte mål. Varierende forutsetninger for å nå målene må også tas med i vurderingen. Slik må det være fordi grunnskolen er en skole for alle, ikke en skole for elever som er utvalgt med tanke på allerede oppstilte undervisnings- og oppdragelsesmål.<sup>155</sup>

Det ble altså bestemt at det skulle være fellesevaluering av alle, men at denne skulle være

---

151 Alfred Oftedal Telhaug, "15 års skolekritikk. Hvor står vi nå?" i: Torstein Harbo, Ole Korsen, og Sverre Sletvold (red.), *Skolen og samfunnet: En pedagogisk essaysamling*, (Oslo: Fabritius Forlag, 1975), 213

152 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen*, 67

153 Ibid., 57

154 Volckmar, *Fra solidarisk samværsskole til kunnskapssolidaritet*, 56

relativ og ta hensyn til den enkelte elevs forutsetninger. En konsekvens av denne bestemmelsen er at M74 har gått bort fra ordningen med minstekrav. Planen opererer i stedet med treårsplaner som i korte trekk oppsummerer det lærestoffet elevene må eller burde gjennomgå i hvert fag. Treårsplanene er videre konkretisert i veiledende årsplaner, men disse er altså bare veiledende og de enkelte skolene gis stor frihet til selv å legge opp undervisningen. I M74 står det at vurderingen av elevene skal ta utgangspunkt i skolens generelle mål, i fagenes egne målsettinger, i elevenes forutsetninger for å nå disse målene og i de arbeidsmåter og hjelpemidler som blir brukt i undervisningen. Jeg vil gjøre et større poeng ut av denne formen for evaluering i neste kapittel, fordi det får større konsekvenser for skoletenkningen på 80-tallet enn for perioden rundt M74. For M74 er det viktigst å få frem tematiseringen av forholdet mellom individ og fellesskap.

### **5.3 En balanse mellom respekt for det individuelle og det sosiale aspekt**

I kontrast til det som ble oppfattet som positivismens forening med teknokratiet og den endimensjonale utdanning dette førte til, fremmet positivismekritikken idealer som egenutvikling og menneskelig vekst. Det menneskelige, som noe annet enn naturen, skulle nå gripes av vitenskapen. Det har imidlertid blitt stilt spørsmål om hvorvidt positivismekritikken klarte å løsrive seg fra teknokratiet. Pedagogen Erling Lars Dale, som på 70-tallet var en sterk kritiker av positivismen og den instrumentelle pedagogikk, hevder i tilbakeblikk at positivismekritikken etter hvert gikk inn i en skjønn forening med teknokratiet og la grunnen for en verdikonservativ restaurasjon.<sup>156</sup> Hvorvidt teknokratiet er styrende for M74 vil jeg komme tilbake til. Det som man imidlertid ser tydelig gjennom hele M74 er at den i sterkere grad enn de foregående planene legger vekt på skolens rolle som formidler av bestemte verdier.

Gjennom sin kritikk av Sandvens pedagogikk slik den ble utformet ved PFI, videreførte Hans Skjervheim på sin måte Erling Kristviks positivismekritiske pedagogikk. Perspektivet var å reetablere pedagogikken i etikken, i stedet for i psykometrien.<sup>157</sup> I hvilken grad Skjervheim påvirket utviklingen av M74 er uklart. Han kan i det minste brukes som en representant for ”tanker i tiden”, som også vises gjennom M74. En link mellom Skjervheims ønske om å videreføre Kristviks etiske pedagogikk og M74 finner vi i hvert fall i heimstadiens

---

155 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen*, 59

156 Eriksen og Sørensen, *Et lite land i verden*, 65

157 Slagstad, *De nasjonale strategier*, 482

tilbakekomst. Heimstavlære var ikke et eget fag i L60, men er nå altså kommet tilbake. I fagplanen til heimstavlære står det at målene for undervisningen blant annet er ”å øve elevene i å bruke sansene til å gjøre seg kjent med den nære og fjerne verden” og ”å anspore elevene til ansvar, omsorg og respekt for medmennesker”<sup>158</sup> Heller ikke i M74 er heimstavlære et sentralt dannelsesfag, slik jeg tidligere nevnte at Kristvik ønsket det skulle være.

Heimstavlære i M74 handler mer om en tilpasning til skolen, slik det også var i N39. I tillegg skal faget bidra til at elevene gjøres kjent med verden og lærer seg å vise ansvar og respekt for medmennesker. Dette vitner om en sterkere vektlegging av etiske problemstillinger og særlig av forholdet mellom individet og samfunnet rundt. Videre vil jeg vise at en slik etisk vektlegging er tydelig gjennom hele M74, og at dette er bestemmende for planens håndtering av ulikhet.

I M74 er fokuset på skillet mellom praktiske og teoretiske evner forlatt, i alle fall på det retoriske plan. Elevens særegne personlighet og identitet fremstår som desto viktigere. Alle sider av elevenes personlighet skal utvikles i skolen:

Det som foregår på skolen, skal hjelpe hver enkelt elev til å realisere sine muligheter. Det er i denne forbindelse uten betydning om evnene går i den ene eller andre retning, eller om de er små eller store. Alle har rett til å vente av grunnskolen at den hjelper dem til den personlighetstvikling de har forutsetninger for<sup>159</sup>

Hvem skulle finne ut hvilke forutsetninger elevene hadde for å utvikle sin personlighet og på hvilken måte? Videre står det:

Skolen kan ikke løse denne oppgaven uten å bygge på kjennskap til den enkelte elevs egenart og på respekt for den enkelte elevs menneskeverd. I denne forbindelse er intellektuelle evner og anlegg viktige, men det kan i like høy grad være spørsmål om fantasi og skaperevne, følsomhet, selvstendighet og evne til kontakt og samarbeid med andre. Et viktig vilkår for harmonisk vekst og utvikling er at elevene blir klar over rekkevidden av sine egne evner og interesser, og at de får hjelp til å bruke dem. En nødvendig konsekvens av dette vil kunne føre til en sterkere individualisering av arbeidet enn hittil.<sup>160</sup>

M74 sier at differensieringen, altså håndteringen av de ulike elevene, må bygge på respekt for den enkelte elevs menneskeverd. Å vise respekt for den enkeltes menneskeverd innebærer å ikke bare fokusere på elevenes intellektuelle evner og anlegg, det dreier seg om å se elevenes egenart forstått som deres identitet, kultur, personlighet og karaktertrekk. I likhet med N39 og L60 fokuserer M74 lite på skolen som kunnskapsformidlende institusjon. Fokus blir lagt på skolen som formal dannende institusjon. Men i større grad enn de to foregående planene

---

158 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen*, 169

159 Ibid, 10

160 Ibid, 10-11



legges det vekt på det sosiale aspekt ved skolen. ”At elevene er ulike og har krav på individuell behandling må aldri overskygge at de er likeverdige. Derfor er det mye om å gjøre at de stadig må møtes til samarbeid på like fot. Individualiseringen må ikke svekke fellesskapsfølelsen.”<sup>161</sup> Kunnskapstilegnelse og arbeidsmåter er underordnet. Det er nå av større betydning at elevene lærer menneskekunnskap, at de lærer å innordne seg i et fellesskap og utvikler evnen til samarbeid og en følelse av solidaritet.

Betydningen av samarbeid og fellesskap vises blant annet i målet om å integrere elever med behov for hjelpetiltak og spesialundervisning. Planen skiller mellom interne og eksterne hjelpetiltak. Interne blir organisert innenfor den enkelte klasse eller skoles ramme, mens de eksterne finner sted i særskilte skoler, på institusjoner og i elevens hjem. Planen skriver at målet er å utvikle de interne tiltakene, slik at behovet for eksterne blir minst mulig. I planen står det om viktigheten av sosial trening for elever med funksjonshemninger. Det står at funksjonshemmede barn ofte mangler de forutsetningene de trenger for å tilegne seg sosiale erfaringer. Dette er med på å gjøre det vanskeligere for disse barna å tilegne seg de kunnskaper og ferdigheter som naturlig følger av dagliglivets praktiske og sosiale situasjoner. Disse elevene må derfor få mye sosial trening ved å benytte de naturlige opplæringsmuligheter i miljøet.<sup>162</sup> Fellesskapsfølelsen som skulle følge av en integrerende skole blir altså ansett som viktig for selve læringsprosessen, men i større grad legges det vekt på at elevene gjennom fellesskap og samarbeid skal utvikle evner som medmenneskelighet og respekt for forskjeller. M74 presiserer flere steder at undervisningen må balanseres mellom respekt for det individuelle og det sosiale aspekt.

Individualisering av arbeidet i skolen betyr i seg selv en akseptering av at elevene er ulike. Når skolen i sitt arbeid tar hensyn til ulikheten, må den samtidig gjøre hva den kan for at det ikke skal dannes skillelinjer og skapes avstand mellom elevene.<sup>163</sup>

Sitatet oppsummerer mye av meningen bak integreringsprinsippet. Integreringen skal skape en balanse mellom det faktum at elevene anerkjennes som ulike, samtidig som det ikke skal dannes skillelinjer på grunn av denne ulikheten. Det er særlig to begreper som ligger bak integreringsprinsippet i M74; individualisering og toleranse. Utover i kapittelet vil jeg undersøke hvordan et mål om toleranse legges til grunn for håndteringen av ulikhet i skolen,

---

<sup>161</sup> Ibid, 53

<sup>162</sup> Ibid, 66-68

<sup>163</sup> Ibid, 11

men først vil jeg vise hvordan en sterkere individualisering av skolearbeidet blant annet resulterte i en skole som var ”litt mindre skole” enn før.

#### **5.4 Fra evner og anlegg til motivasjon**

Med overgangen fra segregering til integrering skulle skolen bokstavelig talt være en skole for alle. Den var ikke lenger en utvalgsskole som baserte seg på minstekrav og segregering. I de to foregående kapitlene har vi sett at koblingen mellom pedagogikk og psykometriske undersøkelser bidro til å skape en skole med fokus på elevenes intelligens og medfødte evner og anlegg. En av de venstreradikale pedagogene som kritiserte dette var Reidar Myhre (1917 – 2005). Pedagogikk kan ikke oppfattes som anvendt psykologi, hevdet den unge Myhre, stikk i strid med hva Helga Eng hadde uttalt omtrent 20 år tidligere.<sup>164</sup> Han mente at pedagogikken måtte fjerne seg fra psykologien og det naturvitenskapelige forskningsideal, og heller finne sine premisser fra filosofien og benytte metoder fra hermeneutikken.<sup>165</sup>

Positivismekritikken var en hovedårsak til at den liberal-progressive tradisjonen som Pedagogisk forskningsinstitutt var grunnlagt i ble nærmest fullstendig oppløst. Den faglige tilnærmingen instituttet fra dets grunnleggelse hadde benyttet, ble sett på som uttrykk for en teknisk og instrumentell pedagogikk i allianse med det ”teknokratiske materialistiske samfunn”.<sup>166</sup> Tradisjonell statistisk forskning på skole og utdanning forsvant nesten helt på 1970- og 80-tallet. Det kan allikevel se ut til at instituttets statistiske og psykometriske undersøkelser faktisk også var med på å få pendelen til å svinge fra biologiske årsaksforklaringer, mot et økende fokus på de sosialt betingede ulikhetene mellom elevene. Mot slutten av 50-tallet sammenlignet Johs. Sandven en gruppe elevers prestasjoner og modenhetsnivå i 7.klasse, med deres resultater på artiumsprøver fra videregående skole 6 år senere. Disse undersøkelsene konkluderte med at de elevene som gjorde det dårlig på ungdomsskolen ikke nødvendigvis hadde lavere intelligens enn de elevene som gjorde det bedre. En elev som gjorde det godt i 7.klasse kunne noen år senere anses som retardert, hvilket betydde at eleven måtte gå et klassetrinn om igjen eller sendes til spesialskole. Samtidig fant Sandven elever som hadde lave intellektuelle forutsetninger i 7.klasse, men som allikevel oppnådde gode resultater på gymnasen. Sammenhengen mellom nedsatt

---

<sup>164</sup> Thuen og Vaage, *Pedagogiske profiler*, 287-288

<sup>165</sup> Slagstad, *De nasjonale strateger*, 513

<sup>166</sup> Thuen og Vaage, *Pedagogiske profiler*, 261

adferdskarakter og dårlige fagresultater i ungdomsskoleårene var tydelig. Sandven mente at dette talte for at årsaken til de ulike prestasjonene ikke nødvendigvis bare handlet om medfødte evner og anlegg, men om motivasjon. Undersøkelsene førte til at man begynte å rette et fokus mot elevenes erfaringer og støtte fra hjemmet, fordi dette ble ansett for å ha en klar sammenheng med deres følelse av motivasjon for skolearbeidet. Elevgruppen som viste dårlig adferd og lavt faglig nivå utgjorde til sammen 15 – 20 % av elevene i byene i Norge.<sup>167</sup> Det var blant annet disse elevene M74 måtte forsøke å tilrettelegge skolen for.

Strategien M74 valgte for å tilrettelegge for denne elevgruppen var å skape en skole som var ”litt mindre skole”. Kunnskapskravene er sterkt nedtonet og det legges mer vekt på opplæringens sosiale dimensjon. For å styrke opplæringens sosiale dimensjon er, som i L60, de praktiske og estetiske fagenes verdi fremmet. Fag som drama, trafikkopplæring, skolehage og plantestell, mediakunnskap og hjelpetjeneste er kommet inn som valgfrie fag, med den hensikt å gjøre presset på den teoretiske kunnskapstilegnelsen mindre. De praktiske fagene skulle fungere som ”pustehull” i skolens undervisning. M74 skulle skape en skole som bedre enn før var tilrettelagt for barn av ikke-akademikere. Det var viktig å tilby disse – ofte teoritrøtte - elevene mindre skolepregete fagalternativer, slik at også de kunne føle mestring og motivasjon i skolen.<sup>168</sup> Skillet mellom praktiske og teoretiske fag videreføres altså, men det er først og fremst et sterkere fokus på elevenes personlighet og deres sosiale forutsetninger som ligger til grunn for planens syn på og håndtering av ulikhet. I tillegg til personlighet og bakgrunn, setter planen også fokus på en type forskjeller som tidligere ikke er blitt tematisert i læreplanene.

## **5.5 Nye former for ulikhet og likhet**

I den generelle delen av M74 finnes et avsnitt kalt ”Grunnskolenes oppgave”. Her står det blant annet at skolen skal gi elevene en forståelse for de ulike grupper og kulturer som er en del av verdenssamfunnet og for samarbeid på tvers av landegrenser.

Med hjem og familie som naturlig utgangspunkt må skolen gjøre elevene kjent med vilkår for trivsel, samhold og samarbeid i de grupper de selv er med i. Dette gjelder først og fremst klassen og skolesamfunnet, som elevene må oppdras til å føle medansvar for. Men orienteringen må etter hvert utvides til å gjelde de større og fjernere grupper og samfunn, slik at elevene ikke bare lærer om sitt eget hjemsted og om sitt eget land, men om hele det

---

<sup>167</sup> Dale, *De strategiske pedagoger*, 201-203

<sup>168</sup> Erling Lars Dale, *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*, (Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2008), 176 - 183

verdnessamfunn de går i møte. Ved å skape større forståelse for menneskers liv og livsvilkår i andre deler av verden, kan skolen hjelpe elevene til å verdsette betydningen av samarbeid over landegrensene, og derigjennom gi bidrag til internasjonal forståelse og fred mellom ulike folkeslag og nasjoner.<sup>169</sup>

Læreplanen preges av formuleringer knyttet til respekt for ulikhet og hvordan skolen kan tilrettelegge for en undervisning som inkluderer ulike grupper, kjønn og kulturer. Årsaken til at dette blir et tema i M74 kan ses på bakgrunn av at Norge fra midten av 60-tallet ble nødt til å forholde seg til andre former for ulikhet enn tidligere. En raskt økende innvandring, et mediebilde mer preget av internasjonal kontakt samt krav fra etniske minoriteter om anerkjennelse og tilrettelegging, førte til at samfunnsdebattene knyttet til likhet og ulikhet endret seg. Det handlet i økende grad om ulikhet mellom grupper, kulturer, religioner og verdisyn, fremfor normalitet og avvik. Samtidig våknet en ny samfunnsdebatt til liv, som satte spørsmål om hvorvidt velferdssamfunnet egentlig fører til mer velferd. Industrialiseringen og urbaniseringen hadde vist seg å få konsekvenser for blant annet familieliv og kjønnsroller, miljøhensyn og internasjonalisering. Spørsmål ble stilt om de økonomiske verdiene vokste på bekostning av de menneskelige.<sup>170</sup> Også i skolen kom debatten om verdier opp for fullt på slutten av 60-tallet. Det ble stilt spørsmål om det er mulig og ønskelig med en skole som er nøytral i forhold til verdier, livssyn og samfunnsutvikling eller om skolen bør gjøres til et instrument for realisering av bestemte samfunnsidealer.<sup>171</sup> Den samme typen debatt pågikk også innad i Arbeiderpartiet. Partiet hadde siden 1920-tallet fulgt Edvard Bulls standpunkt om å ikke blande religiøs overbevisning med politikk. På midten av 70-tallet gjorde derimot Arbeiderpartiet kristendommen til en del av sin offisielle ideologi. ”Arbeiderpartiet ser en klar sammenheng mellom det kristne budskap og en samfunnspolitikk bygd på solidaritet”<sup>172</sup>, uttalte Helge Sivertsen i sin innledning til Arbeiderpartiets landsmøte i 1975.

Sammenføringen av kristendom og politikk var det særlig Einar Gerhardsen og Helge Sivertsen som hadde kjempet for siden midten av 50-tallet. Gerhardsen uttalte at det var viktig å skape en moralsk kvalitet i samfunnet, og for dette behovet så han at kristendommen kunne bidra med noe vesentlig.<sup>173</sup>

Mønsterplanen fra 1974 konkluderer på samme måte som Arbeiderpartiet. Planen tar avstand fra en verdinøytral skole:

Forventningen til grunnskolen om at den skal være vidsynt og tolerant, betyr ikke at den selv kan stille seg

---

169 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen*, 12

170 Furre, *Vårt hundreår*, 296-297 og 349

171 Telhaug, *Utdanningsreformene: oversikt og analyse*, 47-48

172 Slagstad, *de nasjonale strateger*, 475

173 Ibid, 474-475

utenfor enhver strid og være uten standpunkt til enhver meningsforskjell. At skolen representerer visse verdier og oppfatninger er i virkeligheten en nødvendighet hvis forventingen om åndsfrihet og toleranse skal ha noen mening. Verdinøytralitet ville gjøre all oppdrageles og undervisning umulig.<sup>174</sup>

Den norske skolen hadde i all tid bygget sin virksomhet på et kristent verdigrunnlag, men et forsvar for eller en diskusjon om skolens verdier var ikke blitt gjort til et tema i de foregående læreplanene. Muligens var det erkjennelsen av økende internasjonal påvirkning og en begynnende innvandring som satte spørsmål om religiøse og kulturelle verdier på den utdanningspolitiske agendaen. M74 skriver følgende om skolens verdiformidling:

Grunnskolen skal som helhet bygge på de etiske grunnverdier som er forankret i kristendommen. Det ansvar som skolen på denne måten er pålagt, gjør det til en plikt for skolen å forsøke å vekke og styrke elevenes sans for verdier av etisk art.[...] Målet for skolen må være at grunnverdier som sannhet, redelighet, rettferdighet, troskap og nestekjærlighet virkelig blir verdier for elevene og dermed bestemmende for deres livsholdning og livsførsel.<sup>175</sup>

I M74 står det skrevet noe om hvordan man ser for seg at skolen skal bidra til denne styrkingen av verdier:

Når grunnskolen ønsker å fremme grunnleggende verdier, kan den best gjøre det ved å realisere de samme verdier i sitt eget oppdragerarbeid og sin egen undervisning. Således må verdier som åndsfrihet og toleranse prege skolens holdning til og behandling av elevene, og de må gjelde ved skolens valg av lærestoff, arbeidsmåter og virkemidler. I særlig grad må de være forpliktende idealer ved behandlingen av religiøse, etiske, sosiale og politiske spørsmål, og ellers på alle områder der ulike oppfatninger kommer til orde.<sup>176</sup>

Sitatet reflekterer holdninger og tanker knyttet til håndtering av ulikhet som ikke var selvfølgelige rundt den tiden M74 ble utarbeidet. I 1970 uttalte sjefen for Statens utlendingskontor at fremmedarbeiderne i Norge må assimileres inn i samfunnet. Det vil si at de skulle tilpasse seg det norske samfunn ved å adoptere norske verdier og norsk kultur. To år senere kom stortingsmeldingen fra det som ble kjent som Danielsen-komiteen, som sa at integrasjon fremfor assimilasjon er målet. Nykommerne har rett til å vedlikeholde sin egen kultur og sitt eget språk, hevdet meldingen. Kommunaldepartementets innvandringsmelding fra 1974 slo fast at de innvandrere som ønsker det skal tilbys reell mulighet til å opprettholde og videreutvikle sin kulturelle og religiøse egenart. Det ble understreket at møtet mellom nordmenn og innvandrere må forstås som en toveisrelasjon. Meldingen skriver også at det kan være verdifullt for en så liten og kulturelt sett ensartet nasjon som Norge å få trening i å omgås utlendinger.<sup>177</sup> En slik åpenhet overfor det som kunne oppfattes som ulikt og fremmed,

---

174 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen*, 15

175 Ibid, 10

176 Ibid, 15

177 Grete Brochman og Hallvard Tjelmeland, *I globaliseringens tid, 1940-2000*, bind III i serien *Norsk innvandringshistorie*, Trond Bjorli, Åsta Brenne og Knut Kjeldstadli (red.), (Oslo: Pax forlag, 2003), 124

finner vi også i M74:

I våre dager er det påkrevd at elevene lærer å se seg som medlemmer av det store verdenssamfunn som omfatter hele menneskeheten. Elevene må få en følelse av samhörighet med mennesker som bor i land der de aldri har vært, med folk som taler språk som de ikke forstår, som ser annerledes ut, som har annen hudfarge, og som lever under andre forhold enn de elevene kjenner fra sitt hjemsted. Bak alt som er annerledes, i ytre forhold, utseende, og i tro og tenkemåte, må elevene lære seg å forstå at det skjuler seg mennesker som dem selv.<sup>178</sup>

Det legges vekt på samhörighet og at elevene skal både føle og forstå at bakenfor det som er ulikt, finnes det likhet. Selv om det kan være store forskjeller, finnes det altså noe iboende menneskelig i oss alle. Denne måten å tematisere ulikhet på knytter seg til tanker fra menneskerettighetserklæringen og ideen om alle menneskers likeverd. At elevene skal få kjennskap til og forståelse for ulikhet finner vi også flere, til dels kreative, eksempler på i fagplanene. I fagplanen til Heimkunnskap for 5.klasse står det at elevene skal lære om varer fra fremmede land, og de oppfordres til å lage en ”kosmopolitisk fruktsalat.”<sup>179</sup> Flere steder i planen står det at skolen skal gi elevene innsikt i levekårene til mennesker i andre kulturer og i andre land. Dette fokuset på ulikhet handlet om å identifisere seg med andre mennesker og andre kulturer, ikke bare den norske kulturarv. Gjennom M74 skulle elevene altså i større grad presenteres for ulikhet, og ikke bare for likhet. Det som blir oppfattet som ulikt, skal på mange mulige måter gjøres forståelig og likeverdig gjennom skolens arbeid. M74 er den første læreplanen som benytter begrepet likeverd. ”Skolen må både ved sin egen holdning og ved aktiv påvirkning gjøre sitt til at elevene godtar hverandre som innbyrdes ulike, men samtidig likeverdige.”<sup>180</sup> Videre vil jeg undersøke hvorfor dette begrepet ble tatt i bruk og hvilken betydning det tillegges.

## 5.6 Fra likhet til likeverd

Som jeg skrev i forrige kapittel gikk Arbeiderpartiet på 70-tallet inn for en utvidelse av kulturbegrepet. Det var særlig Stortingsmelding nr.52 ”Ny kulturpolitikk” (1973-74), som fremmet det som skulle være den nye forståelsen av 'kultur'. I meldingen står det at alle former for kulturaktivitet og kulturopplevelse må anses som likeverdige.<sup>181</sup> Også i utdanningspolitikken begynte man på 70-tallet å benytte begrepet likeverd mer aktivt. Tidligere hadde begrepet likhet blitt benyttet for å snakke om målet om å skape en skole for alle. I M74 benyttes også 'likeverd' for å tematisere det samme målet. Begrepsendringen kan

---

<sup>178</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen*, 181

<sup>179</sup> Ibid, 263

<sup>180</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen*, 11

knyttet til venstreradikalismen opprør mot det teknokratiske styringsregimets politiske allianse med ekspertveldet. De venstreradikale ønsket at makten skulle flyttes fra vitenskapsfolk til grasrota. For utdanningspolitikkenes vedkommende betydde dette at skole spørsmål i større grad skulle behandles av lærere og foreldre, fremfor høyt rangerte akademikere og den sentrale politiske makta. M74 gjenspeiler denne grasrotbevegelsens engasjement for medbestemmelse og desentralisert styring. Nettopp det faktum at planen er en *mønsterplan* som bare er retningsgivende og ikke setter opp definerte minstekrav, innebærer at den gir rom for de enkelte skolene å tilrettelegge for lokalsamfunnet og skolens egen elevsammensetning. Planen legger vekt på at både ledelsen, lærerne og elevene skal være med på å tilrettelegge undervisningen for den lokale skole, og det legges mye vekt på betydningen av samarbeidet mellom hjem og skole. Det står at skolen bør holde kontakt med lokalsamfunnet og at elevene bør få lære om hvordan bygda eller byen styres og funksjonerer.<sup>182</sup> Fordi mønsterplanen ga rom for å tilrettelegge for lokalsamfunnet, fikk skolene bedre muligheter til å ivareta de kulturtrekk og lokale næringsbetingelsene som kunne være med på å forme elevenes identitet og erfaringer. Selve utarbeidelsen av M74 kan også karakteriseres som en slags grasrotbevegelse. Muligens hadde Arbeiderpartiet tatt høyde for den krasse kritikken de fikk for den egenrådige styringen av interimforsøkene, for arbeidet med M74 bar i stor grad preg av åpenhet og lydhørhet overfor andre stemmer enn de som befant seg på regjeringskontorene og i departementet. Hans-Jørgen Dokka skriver at utarbeidelsen av M74 vakte interesse hos mange fagmiljøer og organisasjoner. Etter at Normalplanutvalget kom med sin innstilling der utkastet til den nye læreplanen ble presentert, kom det et usedvanlig stort antall uttalelser fra ulike interesserte. Departementet fikk inn over 360 skriftlige innstillinger. Den ene var fra Norsk lærerlag og bestod av omtrent 500 uttalelser fra lokallag og fylkeslag. Dokka skriver at Normalplanutvalget gjorde sitt ytterste for å være lydhøre overfor de forskjellige innstillingene.<sup>183</sup>

På 30-tallet og frem til slutten av 60-tallet var kampen for likhet i stor grad knyttet til økonomiske motiver. Ideen om en skole for alle ble koblet sammen med jakten på det nyttige og effektive, økt produksjon og økonomisk vekst. Skolen måtte tilrettelegges for elevenes ulike forutsetninger, slik at flest mulig kunne gjøres til nyttige mennesker både åndelig og legemlig. Med venstreradikalismen ble likhetsidealet i større grad fortolket som respekt for

---

181 Eriksen og Sørensen, *Et lite land i verden*, 85-88

182 Ibid, 22

183 Hans-Jørgen Dokka, *Reformarbeid I norsk skole*, (sted ikke oppgitt: NKS, 1986), 110

ulikheten og variasjonen i samfunnet. Dette var sannsynligvis en av årsakene til at det ble mer meningsfullt å snakke om likeverd fremfor likhet. Som vi har sett ga denne respekten for ulikhet utslag i utdanningspolitikken, blant annet gjennom en mer desentralisert styring og betoning av det lokale som en viktig del av utdanningen. Et annet konkret eksempel på denne respekten for ulikhet er at man sluttet å etterstrebe samnorsken og begynte å sette pris på de ulike dialektene.<sup>184</sup>

Sidemålsopplæringen skal øke elevenes kjennskap til de tale- og skriftnormer som brukes av andre landsmenn. Folk flytter ofte i våre dager, og dette øker kontakten med personer som taler andre dialekter. Det er også viktig å styrke de band som knytter by til land, og binder landsdelene sammen. De fleste har slektninger som taler andre dialekter. Kan skolen medvirke til å gjøre elevene mer fortrolige med andres språklige uttrykksform, vil dette kunne bidra til større respekt for dem som taler annerledes enn elevene selv.<sup>185</sup>

Respekt for ulikhet er et sentralt tema i M74, og dette kan kobles opp mot ideen om likeverd. Det nye i formålsparagrafen fra 1969 er formuleringen om at skolen skal ”fremje åndsfridom og toleranse”.<sup>186</sup> Lovendringen gjenspeiles tydelig i M74. I kapittelet som omhandler lærestoff skrives det om skolens ansvar for å fremme de grunnleggende verdier, samtidig som det legges vekt på at skolen samtidig må være åpen overfor elevenes ulike livssyn.

Når det gjelder verdioppfatninger og vurderingsspørsmål, må kravet om objektivitet imøtekommes så langt det er mulig. Grunnskolen får sine elever fra alle samfunnslag og fra grupper med forskjellig livssyn. Alle foreldre skal kunne stole på at elevene fra skolens side ikke blir påvirket ensidig. Eleven skal gis muligheter og forutsetninger for å ta standpunkt og utforme sin mening på grunnlag av saklig og allsidig informasjon.<sup>187</sup>

Skolen skal altså bygge på et sett felles verdier som skal prege arbeidet med elevene.

Samtidig skal skolen åpne opp for elevenes ulike verdisyn og vise toleranse overfor denne ulikheten. I fagplanen til kristendom står det skrevet at:

Undervisningen i kristendomskunnskap skal være preget av vidsyn og vilje til å forstå og respektere mennesker med forskjellige oppfatninger av religiøse og etiske spørsmål. Læreren må være oppmerksom på at mange ulike syn i alminnelighet vil være representert i en klasse. Emner av kontroversiell karakter bør ikke unngås, men læreren må være svært varsom, slik at fremstillingen ikke virker krenkende på noen elever eller på andre oppfatninger. Det er i fagets ånd å vise toleranse og fordragelighet mot mennesker som tenker annerledes enn en selv.<sup>188</sup>

I mønsterplanen står det at kristendom ikke bør integreres for mye i andre fag, på grunn av elever som er fritatt faget.<sup>189</sup> Det var altså mulig å få fritak fra kristendomsundervisningen.

---

184 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 211

185 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen*, 109

186 Bostadutvalget, ”NOU 2007:6 Formål for framtida”, Kunnskapsdepartementet, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2007/NOU-2007-6/8.html?id=471536>, 8.6.2007 (Lesedato: 1.4.2009)

187 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen*, 26

188 Ibid, 84

189 Ibid, 94



Som alternativ til kristendom kunne planen tilby det nye faget livssynsorientering. Med faget livssynsorientering introduserte M74 en form for kulturell og organisatorisk differensiering som ikke hadde eksistert tidligere i skolen. Som vi skal se i neste kapittel blir denne formen for tilrettelegging utvidet på 80-tallet.

Likeverdsbegrepet knyttes i stor grad til at skolen skal vise toleranse og respekt for ulikhet. Slik jeg ser det rommer begrepet likeverd noe mer enn begrepet likhet slik det er brukt i N39 og L60. Å skape en skole for alle handler ikke lenger bare om lik formell tilgang til en felles skole og tilrettelegging av arbeidsmåter. Det handler om at skolen skal fremme en holdning og en praksis som formidler elevenes likeverd, deres egenverdi som mennesker. Det handler om respekt for den enkeltes tilhørighet til et lokalmiljø, en gruppe, et kjønn eller en kultur og om respekt for den enkelte elevs personlighet og identitet.

## **5.7 Likeverd som likestilling**

For å forstå enda bedre hva mønsterplanen mener med likeverd i skolen, er det nødvendig å se mer konkret på hva planen sier om hvordan ulikhet skal håndteres. En av formene for ulikhet som tematiseres er forholdet mellom kjønnene. Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet var venstreradikalismen en bevegelse som søkte å avsløre maktforhold i samfunnet. Et opprør som kan føyes under denne fanen er kvinnekampen. Kvinnebevegelsens agenda gikk ut på å vise hvordan kvinner systematisk oppdras inn i en underdanig kjønnsrolle, preget av lydighet og beskjedenhet overfor det motsatte og ”sterkere” kjønn. Denne kampen fant sin plass også innen utdanningspolitikken.

I de tidligere læreplanene hadde det vært noe differensiering mellom gutter og jenter. Blant annet gikk jentenes undervisning i husstell på bekostning av timeantallet i engelsk og matematikk. I M74 står det at man ønsker en skole der det praktiseres likeverd mellom de to kjønn.

Skolen bygger sin virksomhet på likeverd mellom de to kjønn. Det betyr at jenter og gutter skal være likestilt i skolen. De skal kunne være sammen i felles klasse/gruppe, de skal ha likt timetall og lik undervisning i de obligatoriske fag, samme rett til å velge frivillige fag, og de skal ha de samme rettigheter og de samme plikter på alle andre områder i skolen.<sup>190</sup>

---

190 Ibid, 23

Her ser vi at likeverd og likestilling kobles sammen. Likestilling handler om at jenter skal ha tilgang til den samme undervisningen, de samme ressursene, de skal ha like rettigheter og like plikter. Likeverd handler her altså om like muligheter og om lik tilgang til ressurser. I noen av fagplanene ser vi at likeverd også handler om å gjøre kvinnene mer synlige i undervisningen. Læreplanen kommer med følgende oppfordring til lærere og lærebokforfattere:

”Lærebokforfattere og lærere bør bevisst gå på jakt i faglitteratur og kildemateriale etter opplysninger om betydelige kvinner, og holde utkikk etter interessant kvinnestoff i dags- og tidsskriftpresse og massemedia.”<sup>191</sup> I fagplanen til kristendom står det at i ”gjennomgåelsen av kirkens historie må en også legge vekt på å vise kvinnenes betydning i det religiøse liv.”<sup>192</sup>

Dette skal gjøres blant annet ved å betone Jesus` forhold til kvinner:

Innsikt i den kristne religion må i første rekke bygges opp omkring et samlet og levende bilde av Jesus Kristus, hans liv og gjerning. Med til bildet hører også det fundamentalt nye syn på menneskers likeverd som gjenspeiler seg i hans forhold til representanter for nabofolkene, men især i hans opptreden overfor og samarbeid med kvinner.”<sup>193</sup>

Også i fagplanen til norsk trekkes kvinnenes stilling frem:

Norsk spiller en særlig viktig rolle for å fremme likestilling mellom kjønnene. ABC og lesebøker i småklassene må gi et variert bilde av menns og kvinners, gutters og pikers interesser og aktiviteter og miljøbakgrunn. Litteraturvalg må tilgodese begge kjønnens interesser. Det er vel neppe noe fagområde som bedre enn egnede litterære tekster gir muligheter til å komme inn på forholdet mellom kjønnene på en naturlig måte. Både gutter og piker kan oppleve å kjenne seg selv igjen, og til å få dypere innsikt i det annet kjønnets følelser og reaksjoner.<sup>194</sup>

Kvinnekampen i skolen handlet altså både om å gi jenter like muligheter som gutter, men også om å fremme kvinnenes betydning i samfunnet for å bygge opp en sterkere og mer likeverdig identitet knyttet til det kvinnelige kjønn. Denne koblingen mellom likeverd og betydningen av identitet er gjennomgående i planens tematisering av ulikhet.

Koblingen mellom likeverd og identitet ser vi også i planens håndtering av de samiske elevene. Radikaliseringen på 60-tallet resulterte i et fullstendig brudd med fortidens fornorskingslinje. I den første etterkrigstiden hadde samisk hatt begrenset plass i grunnskolen, og da bare med det siktemål å virke fremmede for norskopplæringen. Dette var imidlertid bare et tema i forhold til elever bosatt i Finnmark, mens samer bosatt i resten av landet ble

---

191 Ibid, 177

192 Ibid, 85

193 Ibid, 84

194 Ibid, 96

glemt.<sup>195</sup> I L60 nevnes samene bare kort i forbindelse med faget geografi, der det står at elevene kan lese en bok om samene for så å gjengi innholdet av denne.<sup>196</sup> Grunnskolelovene av 1969 og 1975 slo fast at barn av samiske foreldre har rett til å få sin opplæring på samisk. På 70-tallet ble samene anerkjent som egen folkegruppe med en egen historie og kulturarv. Derfor ble det et mål at undervisningen ikke bare skulle skje på samisk, men også innholdsmessig samles om den samiske kultur med sikte på å gjøre samene trygge på sin egen identitet.<sup>197</sup> I den generelle delen av M74 er det et eget kapittel som omhandler samenes vilkår i skolen, og i noen av fagplanene står det om tilrettelegging av undervisningen av hensyn til samiske elever. I den generelle delen nevnes samene først i et kapittel kalt ”Skolesamfunnet”. Det står at skolesamfunnet krever nøye overvåkning fra alle interesserte parter og at målet er å skape et skolesamfunn hvor alle elevene kan møtes i felles arbeid og lek. For å få til dette er det viktig at det øves opp toleranse og respekt for samisk språk og kultur.

I språkblandingsdistriktene bør en ta sikte på mest mulig likestilling mellom de to språk. Barna må kunne bruke samisk både i undervisningen og i fritiden.[...] Bruken av både samisk og norsk side om side i skolen vil være med på å øve opp gjensidig toleranse for språkene. På samme måte har det sin betydning at skolen bærer preg av at det gis rom for samisk kultur. Ved utsmykning av skolene bør samisk kunst få en bred plass. Skolen vil dermed bidra til å skape forståelse og respekt for samisk kunst og kultur.<sup>198</sup>

I språkblandingsdistriktene skal det altså tas sikte på likestilling mellom de to språkene, norsk og samisk. I kapittelet om elever i språkblandingsdistriktene står det om målsettingen med den samiske opplæringen. Her kobles likeverd og likestilling sammen:

Målsettingen for grunnskolen er den samme i språkblandingsdistriktene som ellers i landet. Det vil si at de samisktalende elevene skal føres fram til samme nivå som norsktalende elever i grunnskolen. Målet er likestilling, og det kan bare oppnås ved at samisktalende elever får en grunnskoleutdanning som er likeverdig med den all annen norsk ungdom får.<sup>199</sup>

Det kan tyde på at man med likestilling mente at også samiske elever skulle få tilgang til den samme opplæringen og få muligheten til å bli like flinke på skolen som annen norsk ungdom. Likestilling knyttes altså til nivå, til elevens prestasjoner i skolen. For å oppnå likestilling mener M74 at opplæringen av de samiske elevene må være likeverdig den som annen norsk ungdom får. Hva menes med likeverd i denne sammenheng og hvordan oppnås dette?

---

195 Lund, *Samisk skole eller Norsk standard?: reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring*, 32-34

196 Forsøksrådet for skoleverket, *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, 177

197 Telhaug, *Utdanningsreformene: oversikt og analyse*, 57

198 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen*, 18

I samme kapittelet som forrige sitat var hentet fra står følgende: ”Opplæring i samisk tar først og fremst sikte på å gi samisktalende elever samme rett som alle andre elever til å få den første leseopplæringen på morsmålet. Derneft sikter opplæring i samisk på å holde oppe og bringe vidare samisk språk og samiske kulturtradisjonar.”<sup>200</sup> En likeverdig undervisning var altså en undervisning som ga de samisktalende elevene den første leseopplæring på morsmålet. Tanken bak dette var at det ville gjøre det lettere for samene å lære seg norsk senere i skolegangen. ”Det er rimelig å tenke seg at hovedvekten vil ligge på samisk språk og samisk kultur på de laveste klasstrinn, og at den gradvis vil gå over til å ligge på norsk språk og norsk kultur på de høyeste klasstrinn i grunnskolen, men begge må være med fra først til sist.”<sup>201</sup> Målet med en vidareføring av samisk opplæring gjennom de høyere klassene var at de samiske elevene skulle få mulighet til å vedlikeholde språket og kulturtradisjonene. I fagplanen til ”samisk med skriftforming” står det at en overgang fra norsk som fremmedspråk til norsk som hovedspråk skal skje i mellomtrinnet, fra 3. til 6.klasstrinn. Målet med en likeverdig opplæring for de samisktalende var altså primært at de skulle ha muligheten til å oppnå like gode resultat i på skolen som de norsktalende elevene, og sekundært at de skulle beholde retten til å uttrykke seg og føle seg trygge på sitt eget språk, kultur og identitet. For å kombinere dette i praksis måtte samisk undervises som tillegg til de andre fagene, ikke som et alternativ. ”Når samisktalende elever skal få vitnemål fra grunnskolen med samme kompetanse som elever ellers, kan det fastsatte minimum timer ikke reduseres for å få plass til opplæring i samisk språk.”<sup>202</sup> Samisk ble altså oppfattet kun som et tillegg til den ordinære undervisningen, ikke som noe av egenverdi som kunne erstatte for eksempel deler av norskundervisningen.

I M74 benyttes både 'likeverd' og 'likestilling' når det skrives om hvordan ulikhet skal håndteres i skolen. Begrepene brukes litt om hverandre. Skolen skal både formidle at alle mennesker er likeverdige gjennom å tilby en likestilt undervisning, og den skal sikre elevene likestilling gjennom å gi alle en likeverdig undervisning. Fordi planen bruker begrepene likestilling og likeverd om hverandre, kan planens håndtering av ulikhet oppfattes som tvetydig. I det følgende vil jeg diskutere begrepene slik de kommer til uttrykk i M74.

---

199Språkblandingsdistriktene var de distriktene der det bodde både samisktalende og norsktalende elever. Ibid, 72

200 Ibid, 71

201 Ibid, 71

202 Ibid, 72

## 5.8 Likeverd; sosial likhet og normalisering

Når det på slutten av 60-tallet ble bestemt at man skulle ha en integrerende skole, ble dette først og fremst begrunnet med undersøkelser som viste at de elevene som hadde behov for spesialundervisning fikk bedre læringsutbytte og et bedre sosialt miljø hvis de gikk i vanlig klasse og ikke ble segregert. Det ble derfor bestemt at så langt det er mulig og pedagogisk forsvarlig skal alle integreres i den ordinære skolen og få undervisning i ordinær klasse. Argumentasjonen for en integrerende skole var altså i stor grad behovsorientert og faglig relatert. Som nevnt fikk skolens segregeringspraksis også kritikk for andre konsekvenser enn de rent faglige og behovsorienterte. Journalist, forfatter og filmregissør Arne Skouen (1913 – 2003) var en av dem som påpekte at segregeringen bidro til å trekke et skille mellom de såkalt verdige og de uverdige. Han mente at med skolens segregeringspraksis hadde en ny underklasse i stillhet vokst frem.<sup>203</sup> Det var særlig denne typen argumenter som fikk retorikken rundt elevenes likeverd til å gjøre seg gjeldende. Å vise til elevenes behov for bedre læringsutbytte på den ene siden og elevenes likeverd på den andre siden er imidlertid to forskjellige måter å argumentere for integrering på. Selv om det var det behovsorienterte som i størst grad ble lagt til grunn for endring av praksis, benytter M74 seg stort sett av en retorikk som spiller på det ideologiske argumentet om alle menneskers likeverd.

De to begrepene likeverd og likestilling kan knyttes til to forskjellige likhetsideologier. Likestilling handler om like muligheter til deltagelse i samfunnet. Det handler om at alle er like for staten og har rett til reell likhet i demokratisk status. Likeverd handler om en universell menneskelig verdi, som sier at alle mennesker har lik verdi bare i kraft av at de er mennesker. Likestilling er i så måte et normativt fundert begrep, mens likeverd er deskriptivt fundert.<sup>204</sup> M74 knytter likeverdsbegrepet først og fremst til et mål om likestilling. Målet med en likeverdig opplæring i M74 kan derfor forstås som et mål om å sikre elevene like muligheter til deltagelse og muligheten til å oppnå lik sosial status. Det som oppfattes som likeverdig i M74 er altså en verdighet i form av sosial likhet.

En integreringspraksis som fremmer sosial likhet som verdi kan knyttes til en form for normaliseringsideologi. I Norge er begrepet likhet ofte blitt brukt med samme meningsinnhold som begrepet likeverd. Brukt på denne måten vil begrepet likhet inneha en

---

203 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 236

204 Froestad, "Normalisering som disiplinering", 93-94. Om ulike måter å definere likeverd på; se også Bakke, "Likeverdig undervisning: idealer og realiteter i en skole for alle", 83

positiv verdi. Når begrepet likhet er positivt ladet, vil man imidlertid oppfatte ulikhet eller forskjeller som noe negativt, noe som må håndteres. I likestillingskampen handler slike forskjeller i stor grad om økonomi og rettigheter. Som vi så spesielt i kapittelet om N39, har imidlertid likhetsbegrepet slik det er blitt brukt i skolen alliert seg med helsevesenets begrep om normalitet.<sup>205</sup> Likhetsbegrepet har ikke bare handlet om å utjevne sosiale forskjeller for å skape et mer rettferdig samfunn. Likhetsbegrepet har handlet om biologiske forskjeller og om å ikke skille seg fra "normalen". Bruken av begrepet likeverd i M74 vitner om at det å ikke skille seg fra denne normalen fremdeles er av stor verdi i skolen. Det står i M74 at så langt det er mulig skal alle integreres i ordinær skole og få et mest mulig normalt skoletilbud. Individualiseringen skal ikke føre til at det dannes skillelinjer og skapes avstand mellom elevene. De som tidligere var blitt segregert, skulle ikke få følelsen av å være mindreverdige eller avvikende. En fare ved denne formen for håndtering av ulikhet, er at de som har behov for mer eller andre former for tilrettelegging ikke får det, fordi målet om sosial likhet tillegges en så stor verdi. Målet om å behandle alle som mest mulig normale, kan derfor gå utover den enkeltes behov for ulik behandling.<sup>206</sup> Forstått på denne måten kan man si at det som ligger bak tanken om en likeverdig opplæring er retten til å bli mest mulig normal, fordi det er det normale som anses som mest verdifullt.<sup>207</sup>

## 5.9 Et sosiologisk kunnskapsregime? – oppsummering av M74

Det er ikke idealet om folkedannelse og folkeopplysning som ligger bak utformingen av M74. Heller ikke er den teknokratiske styringsviljen særlig tydelig og det sterke fokuset på elevenes evner og anlegg er tonet ned. M74 styres i større grad av tanker om sosial fordeling, solidaritet, identitet, kulturforskjeller og etiske verdier. Planen har et stadig fokus på forholdet mellom individet og samfunnet, den enkelte elev og fellesskapet. Med overgangen fra en segregerende til integrerende skole, ser vi en endring i skolens tematisering av ulikhet fra å ha fokus på evner og anlegg til å fokusere på sosial bakgrunn og kultur. Det legges mer vekt på forholdet mellom individ og samfunn enn å forsøke å kartlegge elevens natur. Det kan synes som et sosiologisk kunnskapsregime gjør seg gjeldende i M74. Med sosiologi mener jeg da

---

<sup>205</sup>Gullestad, *Det norske sett med nye øyne*, 68 -69

<sup>206</sup>Om dette temaet se spesielt Anders Gustavsson, "Inifrån utanförskapet" i: Jan Tøssebro, *Den vanskelige integreringen*, (Oslo: Universitetsforlaget, 1997)158-177

<sup>207</sup>USA og Finland kan nevnes som land som har hatt en alternativ strategi for håndtering av ulikhet enn den som vises i M74. De har i større grad satset på sterkere organisatorisk differensiering og segregeringstiltak, delvis med bakgrunn i den forståelsen at det mest verdifulle for en elev er ikke å tilstrebe mest mulig sosial likhet og normalisering, men å være i et miljø som tillater at den enkeltes egenskaper og potensial gis størst rom for utvikling. Ved å være i segregerte skoler kan undervisningen tilrettelegges på måter som lar individet i større grad utnytte det hjelpeapparatet som trengs for at eleven skal fungere best. Se f.eks Froestad, "Normalisering som disiplinering", 93

den brede definisjonen av faget, som beskriver fagets fokus som de relasjonene som finnes mellom menneskene som individer, som grupper og som hele samfunn.<sup>208</sup> Skolen som bindeledd mellom det enkelte individ og samfunnet og balansen mellom individets utvikling av sin egenart og hensynet til fellesskapet er temaer som kan knyttes til den sosiologiske vitenskap.

Fra normalplanen fra 1939 og til mønsterplanen fra 1974 hadde skolen utviklet seg til å ta et stadig større ansvar for elevenes totale personlighetsutvikling, fremfor den rene tilegnelsen av fagkunnskaper. Det ble derfor lagt mer vekt på undervisningens sosialiserende element fremfor pugging av fag. Som vi skal se i neste kapittel ble denne utviklingen av skolens rolle stilt under kritisk lys mot slutten av 80-tallet.

---

208 Universitetet Oslo, "emneinformasjon sosiologi", Universitetet i Oslo, <http://www.uio.no/studier/program/sosiologi/om/kort-om-programmet.xml>, 17.03.07 (Lesedato: 14.04.09)

## Kapittel 6: En skole i krise eller på rett ferd? – Mønsterplan for grunnskolen fra 1987

På midten av 70-tallet uttalte kirke- og undervisningsminister Bjartmar Gjerde at Norge har verdens beste skole. Mange sa seg enige med ham.<sup>209</sup> 12 år etter, året da den nye læreplanen *Mønsterplan for Grunnskolen* (M87) ble utgitt, ble det imidlertid satt i gang kritiske debatter om tilstanden i norsk skole. Dagbladet trykket dette året en egen skoledebatt under navnet ”Krise i skolen – skolen i krise”, og to bøker hvorav den ene var kalt *Grunnskolen – et system i krise* og den andre hadde som tittel *Skolen i krise*, ble begge utgitt i 1988.<sup>210</sup> Hva var årsaken til denne krisestemningen?

De læreplanene jeg så langt har behandlet har alle introdusert noe vesentlig nytt til utformingen av norsk skole. N39 representerer overgangen fra en pensumorientert til en elevorientert skole, L60 utvidet enhetsskolen med to år og ville gjøre praktisk opplæring til en like fullverdig opplæring som den teoretiske, M74 sa farvel til segregeringspolitikken og la strategien for en integrerende skole. M87 representerer ikke noe brudd med rådende tenkning og kommer ikke med noe nytt i samme omfang som de tidligere planene. Planen er en revisjon av M74 og kommer stort sett bare med justeringer av denne. Motivet for revisjonen var begrunnet med behovet for en læreplan som tok opp i seg de endringer man mente samfunnsutviklingen hadde gjennomgått.<sup>211</sup> Fordi planens mål var å ta opp i seg tidens strømninger og fordi den ikke representerer et brudd eller kan anses som revolusjonær i forhold til tidligere skoletenkning, kan det oppfattes som rart at den forårsaket en så stor krisestemning som den gjorde. Sannsynligvis var det heller ikke M87 som var den direkte årsaken til misnøyen med skolen. Kritikken hadde bygget seg opp over tid og reagerte mot flere av de utviklingstrekk skolen hadde fulgt siden den første nasjonale læreplanen fra 1939. I dette kapitlet vil jeg, med utgangspunkt i M87, undersøke noen av disse utviklingstrekkene. Jeg vil fokusere på skolens rolle i samfunnet, målet om å skape en skole for alle og skolens håndtering av ulikhet.

Hadde krisestemningen i norsk skole sammenheng med ”velferdsstatens krise” som det ble

---

209 Steinar Riksaasen, *Grunnskolen – et system i krise*, (Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 1998), 11 Jeg tar utgangspunkt i denne boken for å tegne et bilde av den kritikken som rettet seg mot skolen på slutten av 80-tallet. Riksaasen oppsummerer godt flere av hovedpunktene i kritikken som ble rettet mot grunnskolen.

210 ”Krise i skolen - skolen i krise : Dagbladets skoledebatt høsten 1987” (Namsos: Pedagogisk.psykologisk forlag, 1987) og Bergersen, Arne, *Skolen i krise?*, (Oslo: Gyldendal, 1988)



snakk om i 1980-årene? Arbeiderpartiet hadde siden de kom i regjering i 1935 holdt fast ved at trygghet skal sikres i fellesskapet og rettferdighet skal sikres gjennom likhet. Dette var en ideologi som også de andre regjeringene som slapp til etter 1965 videreførte. På 80-tallet ble det imidlertid stilt stadig flere spørsmål om fellesskapets evne til å sørge for individets trygghet og hvorvidt likhet virkelig er synonymt med rettferdighet.<sup>212</sup> Fikk denne mistilliten til velferdssystemet innvirkning på målet om en skole for alle? Slagstad skriver at etter 1986 er det ikke lenger én bestemt form for vitenskap som legger premissene for politikken. Helt avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg imidlertid undersøke om det er det mulig å trekke ut én form for vitenskap som ser ut til å legge premissene for *utdanningspolitikken*.

## 6.1 Et utvidet opplæringsbegrep

Etter å ha skrytt av norsk skole som verdens beste, la undervisningsminister Gjerde til; ”[...]til tross for lærerne.”<sup>213</sup> Denne miskreditten til lærerne vitner samtidig om en sterk tiltro til selve skolesystemet. Drøye ti år senere ble denne mistilliten snudd på hodet, ved at lærerne mistet tilliten til systemet. I tidligere nevnte bok *Grunnskolen – et system i krise*, legger daværende skolesjef i Oslo, Steinar Riksaasen, vekt på politikkenes makt over skolens utvikling. Når han skriver at det er systemet som er i krise er det nettopp utdanningspolitikken han sikter til, og ikke lærerne eller den interne skole. Krisestemningen i skolen vitner om en politisk fallitt. Krisen er påført skolen av politikerne, hevder han.<sup>214</sup> Som nevnt tidligere i denne oppgaven så var det rundt begynnelsen av 1900-tallet at norsk politikk for alvor begynte å innse skolens viktige rolle i samfunnet. Dette førte til en veldig sentralt styrt skole og til en skole som tok et stadig større ansvar for barnas utvikling. Det er blant annet denne utviskingen av grensene mellom sosiale oppgaver og pedagogikk som Riksaasen kritiserer i sin bok. Hvordan er skolens omsorgsrolle uttrykt i M87?

Under kapittelet kalt ”Grunnskolenes oppgaver” står det om de verdiene skolen skal bygge på og formidle:

Skolen skal bygge på grunnleggende demokratiske og menneskerettslige verdier. (...) Den mest grunnleggende verdi i denne sammenheng er troen på menneskets uendelige verdi og alle menneskers likeverd. (...) Med dette som utgangspunkt skal skolen fremme respekten for det enkelte menneskets verdighet og rett til å leve i frihet og fred.<sup>215</sup>

---

211 Engelsen, *Ideer som formet vår skole*, 53

212 Eriksen og Sørensen, *Et lite land i verden*, 391

213 Riksaasen, *Grunnskolen – et system i krise*, 11

214 Ibid, 11 og 25

215 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen: M 87*, bokmålsutgaven, (Oslo: Aschehoug, 1987), 14

Prinsippet om menneskets uendelige verdi og alle mennesker likeverd skal altså styre skolens virke. Under delkapittelet kalt ”Omsorg og ansvar” står det at:

Skolen skal gi barn og unge muligheter for personlig vekts og utvikling. For å utføre denne oppgaven må skolen bygge på respekt og forståelse for evner og forutsetninger hos den enkelte. Alle vil på ulike måter ha bruk for omsorg, og alle har behov for å vise omsorg for andre. Omsorg realiseres i praksis ved at mennesker viser hverandre gjensidig respekt og støtte. Omsorgsarbeidet i skolen må legges opp slik at elevene utvikler både selvrespekt og respekt for hverandre.<sup>216</sup>

Det M87 skriver om skolens omsorgsrolle handler i stor grad om å vise respekt for ulikhet. Hva som menes med respekt for ulikhet konkretiseres blant annet gjennom det utvidete opplæringsbegrep som M87 bygger på. I 1975 ble *Lov om spesialskoler* opphevet og grunnskoleloven ble utvidet til å gjelde alle barn i opplæringspliktig alder. M87 skriver innledningsvis om denne lovendringen og presiserer at ”[m]ønsterplanen trekker opp retningslinjer og er et arbeidsgrunnlag for undervisning og oppdragelse av alle barn i grunnskolealder. Grunnskolen må derfor ha et vidt perspektiv for sitt arbeid.”<sup>217</sup> Det var stortingsmelding nr. 98 (1976-77) som fremmet det utvidede opplæringsbegrepet, som innebærer at man kan se bort fra fagplanene for å finne frem til læringsmål som samsvarer med elevenes forutsetninger. Utgangspunktet for undervisningen skal være elevens totale funksjon og opplæringsbehov, ikke prestasjoner i enkeltfag. I videste betydning handlet dette om at skolene skulle kunne formulere læringsmål som også kunne passe for elever som hverken kan lære seg skrift eller tall. Skolen og undervisningen skulle ikke bare tilrettelegges ut i fra elevens intellektuelle evner, men deres interesser og kulturelle, sosiale og fysiske forutsetninger skulle også tas med i betraktning.<sup>218</sup> Man kan se at det utvidede opplæringsbegrep har preget utformingen av M87:

Skolen har medansvar både for elevenes intellektuelle, etiske, religiøse, estetiske, sosiale, emosjonelle og fysiske utvikling. Når lærestoffet utformes konkret, må elevenes forutsetninger forstås i vid forstand. Det dreier seg om evner og modenhet på alle områder av personlighetslivet.<sup>219</sup>

Planen legger vekt på en allsidig utvikling av elevenes evner og forutsetninger. Elevene skal bli verdsatt som de er og skal få utvikle en god selvfølelse ved at de får mulighet til å yte noe til fellesskapet. Det utvidede opplæringsbegrep var med på å forme en plan som legger mye vekt på omsorg og ”myke verdier”, fremfor det vi kan kalle harde kunnskapskrav.

---

216 Ibid, 16

217 Ibid, 13

218 Engelsen, *Ideer som formet vår skole*, 92

## 6.2 Hvilke ferdigheter skal skolen utvikle?

M87 skriver at "[e]n hovedoppgave for skolen er å gi elevene grunnleggende kunnskaper, innsikt og ferdigheter som de trenger for sin personlige utvikling og for å kunne velge utdanning og yrke og senere skjøtte yrkes- og ansvarsfunksjoner i hjem og samfunn."<sup>220</sup> Hva som menes med grunnleggende kunnskaper og ferdigheter er det imidlertid - i likhet med hva det var i M74 – ganske vanskelig å lese ut av fagplanene.

Når det gjelder fagplaner og vurdering er det er omtrent det samme som gjelder for M87 som for M74. En av forskjellene er at M87 ikke har veiledende årsplaner, bare treårsplaner. Lærerne stod derfor enda friere i sin tilrettelegging av undervisningsstoffet. Målsettingene for de enkelte fag i N39 og L60 var for eksempel at elevene skulle skrive 15-20 bokstaver i minuttet, slik vi så at det var formulert i arbeidsplanen for skriving i N39. Målsettingene for fagene i M74 og M87 knyttet i mindre grad enn før til konkrete kunnskapsmål, og dreier seg mer om mål som har å gjøre med elevenes personlighet, holdninger og verdier. For fagplanen til naturfag i M87 legges det blant annet vekt på vekke elevenes glede og nysgjerrighet:

Undervisningen i naturfag skal ta sikte på

- å hjelpe elevene til at de gjennom kvalitativ refleksjon og praktisk arbeid skal oppleve glede, få stimulert sin fantasi og utvikle sin selvstendighet og selvtillit
- å hjelpe elevene til å utvikle respekt for og tilhørighet med liv, natur og nærmiljø
- å hjelpe elevene til å utvikle holdninger og kunnskaper som fører til medansvar for bruk av naturressurser og teknologi, både lokalt og i verdenssamfunnet.
- å formidle kunnskaper, ferdigheter og holdninger av betydning for å ta vare på egen og andres helse og livssituasjon.<sup>221</sup>

Årsaken til at kravene i den integrerende skolen ble utformet mer som holdnings- og kompetansekrav var sannsynligvis av hensyn til elever ikke hadde muligheten til å strekke seg etter de samme kunnskapskrav som majoriteten i klassen. Disse ville kanskje følt seg ekskludert hvis skolen stilte for høye krav. Kompetansekrav av den typen vi ser i sitatet overfor er lettere for læreren å forholde seg til når undervisningen skal tilrettelegges for elever med svært ulike forutsetninger, fordi kravene er mer relative. Det som kan problematiseres med slike relative krav er hvordan man måler hvorvidt elevene faktisk tilegner seg grunnleggende kunnskaper og dyktighet. Hvordan foregår vurderingen?

---

219 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen: M 87*, 46

220 Ibid, 17

221 Ibid, 241 De siste tre målene som ikke er tatt med i sitatet handler om at elevene skal forstå at naturfag er viktig for vår kultur, gi elevene erfaring med målesinstrumenter og det siste målet handler om å opprettholde gutter og jenters interesse og nysgjerrighet overfor naturfenomener, naturvitenskap og teknologi.

I kapittelet om vurdering og veiledning legges det i likhet med resten av planen stor vekt på holdninger og elevenes selvrespekt.

Den vurderingen elevene får, er med på å forme deres holdninger til seg selv og andre, til skolen og skolearbeidet. Vurderingsarbeidet vil vise elevene den fremgang de har, og bidra til at de utvikler en positiv selvfølelse og etter hvert en realistisk selvoppfatning, og det skal bidra til å skape interesse for skolen og motivere elevene for videre arbeid og utvikling.<sup>222</sup>

M87 presiserer viktigheten av at både arbeidsprosessen og selve resultatet av et arbeid skal vurderes, av både læreren og av eleven selv. Det skal praktiseres to former for vurdering; uformell og formell. Den uformelle skjer gjennom samtale og tilbakemelding i skolens daglige virke, mens den formelle knyttes til prøver og skjer gjerne i form av karaktergivning. Planen skriver at all form for vurdering innebærer en sammenligning eller relatering. I uformell vurdering blir eleven vurdert i forhold til egne forutsetninger og til mål som er oppsatt i læreplanen. I den formelle vurderingen skal elevenes prestasjoner ses i forhold til prestasjonene i hele klassen og i forhold til læreplanens mål. Planen skriver følgende om tilpasset opplæring når det gjelder vurdering: ”Tilpasset opplæring forutsetter at krav og forventninger svarer til det den enkelte med rimelighet kan make. [...] 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.”<sup>223</sup> Fordi vurderingen også skal ta hensyn til den enkeltes forutsetninger for å klare skolearbeidet, er det viktig at uformell vurdering er med på å danne et mer helhetlig bilde av eventuelle individuelle fremskritt. Som vi skal se videre henger denne overgangen til relative kompetansekrav og individuell vurderingsform sammen med det som er planens generelle syn på håndtering av ulikhet og forståelse av likeverd. Det handler om et fokus på og respekt for individets behov.

### **6.3 Mennesket må leve i samfunn om det vil virkeliggjøre sitt menneskeverd**

Man kan med rette si at M87 er en plan som fremmer såkalt myke verdier fremfor harde kunnskapskrav. Mannen bak den neste læreplanen som kom i 1997, Gudmund Hernes, kan kanskje indirekte - men muligens ikke ønskelig - ha medvirket til dette fokuset. I 1976 kom utredningen *Utdanning og ulikhet*, skrevet av Hernes og hans forskerkollega Knud Knudsen. Utredningen sådde tvil om den tidligere antatt sterke korrelasjonen mellom utdanning og

---

<sup>222</sup> Ibid, 74

<sup>223</sup> Ibid, 77

økonomisk vekst. Som vi så i kapittelet om L60 ble oppfatningen om sammenhengen mellom utdanning og samfunnets mulighet for utvikling av produksjon og økonomisk vekst viktig for utdanningspolitikken. Fordi flere forskere på 80-tallet, både nasjonalt og internasjonalt, begynte å så tvil om denne sammenhengen ble utdanningens egenverdi for individet satt mer i fokus fremfor samfunnsnyttens.<sup>224</sup> M87 vitner om dette ved at den i stor grad legger vekt på mer personlighetsdannende elementer ved opplæringen, som at skolen skal hjelpe til med å gi elevene evnen til å uttrykke følelser, vise omtanke for fellesskapets behov, å kunne stå alene og hevde sin mening og lignende.<sup>225</sup> Planen viderefører mange av de tendensene som M74 viste, men M87 har i større grad sitt fokus rettet mot individet. Der M74 så eleven som del av en gruppetilhørighet, det være seg same, kvinne eller livssynsminoritet, legger M87 vekt på det enkelte individ. Planen viderefører fokuset på at skolen må balansere individuelle hensyn opp mot sosiale hensyn, men der M74 betonte viktigheten av fellesskap som et gode i seg selv, betoner M87 i større grad fellesskapets betydning som et gode for individet. Fellesskap var nå et spørsmål om individets behov for å føle tilhørighet og for å dekke behovet for kontakt og nærhet.<sup>226</sup>

Vektleggingen av medmenneskelige verdier som M74 introduserte, videreføres og forsterkes i M87. Behovet for en slik vektlegging kan si noe om den tiden planen ble skrevet i. Læreplanen ble til under tre regjeringsskifter; prosessen ble igangsatt av Høyre som kom til makten i 1981, videreført av borgerlig samarbeidsregjering som satt fra 1983 og sluttført av Arbeiderpartiet som satt fra 1986. Det er først og fremst Kjell Magne Bondevik, statsråd under borgerlig samarbeidsregjering, som anses for å være M87s rette far.<sup>227</sup> Bondevik er utdannet teolog, og hans parti Kristelig folkeparti profilerte seg som verdipartiet. En mulig grunn til at Kristelig folkeparti fikk økende oppslutning på 80-tallet kan ha vært folkets behov for en verdikonservativ restaurasjon. 80-tallet var for mange en tid preget av en følelse av sviktende verdier og oppløst fellesskap. Slike følelser kan knyttes til den postmoderne vitensbevegelse, som for mange hadde skapt en uro ved å slå grunnen under en del sannheter og faste holdepunkter. Vitenskap og sannhet ble nå oppfattet som mer flytende og relativ, mens under moderniteten fortonte dette seg som mer konkret og endelig.<sup>228</sup> Dette skjedde samtidig med at fellesskap som kirken, familien, hjemstedet og ekteskapet ikke like sterkt

---

224 Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 222-223

225 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen: M 87*, 19-20

226 Telhaug, *Utdanningsreformene: oversikt og analyse*, 71

227 Ibid, 70

228Om postmodernismen se for eksempel: Espen Schaanning, *Modernitetens oppløsning*, 3.utgave (Oslo: Spartacus, 2000), 16-24

som før ble oppfattet som stabile fellesskap.<sup>229</sup> Med bakgrunn i statistikkens evne til å se stort på ting, kan man påstå at livet var vanskelig for mange på 80-tallet. Det var markante økninger i antall saker sendt til barnevernet, økt kriminalitet og mer vold. I 1980 var det over 180 flere selvmord enn ti år før, og 50 % flere ble meldt til edruskapsnemndene for alkoholmisbruk i 1980 sammenlignet med 1970. Statistikken viser også en bratt økning i antall skilsmisser og aborter.<sup>230</sup> Det er i det hele tatt mye som kan tyde på at det fellesskapet som følte så sterkt etter andre verdenskrig og den stabiliteten som kom som følge av økonomisk oppgang og de tradisjonelle familiekonstellasjonene på 50-tallet, gradvis ble oppløst gjennom 80-tallet. Denne utviklingen kan være en årsak til at M87 fokuserer på å skape en skole som kan bidra til å skape et godt oppvekstmiljø og sørge for at elevene føler tilknytning til et fellesskap.

Slagstad skriver at Erling Kristvik sitt pedagogiske syn kan tolkes som et forsøk på å redde det agrare samfunns verdier over i det moderne. Heimstadelære var for Kristvik det faget som skulle være med å etablere en ny sosiologisk innsikt som kunne bryte med det hegemoniske liberalistiske samfunnsbilde. ”Menneske må leve i samfund om det vil finne seg sjølv og verkeleggjere sitt menneskeverd”, hevdet Kristvik.<sup>231</sup> Som vi skal se videre i kapittelet finner vi igjen tanker som dette i M87. Nå ble det viktigere å sørge for at hjemmet fikk komme inn i skolen fremfor å få skolen inn i hjemmet, som jeg skrev om i kapittelet om N39. Denne endringen viser seg i planens syn på hvordan undervisningen skal tilrettelegges for de ulike elevene.

## 6.4 Tilpasset opplæring

N39 og L60 sa at undervisningen skulle være i samsvar med elevenes evner og anlegg. I M74 ble begrepet individualisering i større grad tatt i bruk når det ble skrevet om tilrettelegging av undervisningen. I M87 har begrepet tilpasset opplæring overtatt for individualisering. Det står at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev, slik at alle får en likeverdig opplæring.

Alle barn, uavhengig av hvor de bor i landet, og uten hensyn til kjønn og til sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn, har rett til likeverdig opplæring. Det er grunnskolens oppgave å gi alle elever de best mulige utviklingsvilkår. Elevene har derfor rett til opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Elever med

---

229 Telhaug, *Utdanningsreformene: oversikt og analyse*, 75

230 Furre, *Vårt hundreår*, 479-481

231 Slagstad, *De nasjonale strateger*, 120

særlige evner og anlegg må få hjelp til å utvikle disse enten de går i teoretisk, praktisk, fysisk eller estetisk retning. Likeverdig opplæring innebærer at det vises respekt og omsorg for den enkelte elev.<sup>232</sup>

Likeverd handler om at skolen skal gi alle elever best mulige utviklingsvilkår. Det er interessant å se at planen fremhever at elever med særlige evner og anlegg skal få hjelp til å utvikle disse. Tilpasningen handlet altså ikke bare om å ta hensyn til de svakere, men å sørge for at også de flinkeste ble gitt muligheten til å bli så flinke som de kan bli. Det står i sitatet at undervisningen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Det skrives altså ikke evner og anlegg, som var en gjennomgangsfrase i planene fra 1939 og 1960. *Forutsetninger* betyr at tilpasningen ikke bare skal rette seg mot faglig-intellektuelle forhold, men også det personlige og sosiale.<sup>233</sup> Dette ble fremhevet som viktig også i M74, men som vi skal se videre i kapittelet får det større konsekvenser for tilretteleggingen i M87. Hva sier planen om hvordan undervisningen skal tilpasses?

Differensiering har gjennom alle læreplanene vært et hovedanliggende for skolens håndtering av ulikhet. Spørsmålet om differensiering har vært et av de vanskeligste som utdanningspolitikkerne har måttet ta stilling til i utarbeidelsen av nye læreplaner og reformer. Det har i alle fall ført til noen av de heftigste debattene. Det kan virke som om M87 forsøker å unngå å bruke begrepet differensiering. Planen fokuserer stort sett bare på *erfaringsbasert undervisning* som en måte å håndtere ulikhet på.

Skolens læringsmiljø skal være tilpasset ulike behov og forutsetninger hos elevene. Det innebærer valg av lærestoff, samværsformer og arbeidsmåter som gir den enkelte trygghet, selvtillitt og utviklingsmuligheter. Det betyr videre at læringssituasjonen må være preget av omsorg for både fellesskapet og den enkelte elev. En viser omsorg for elevene blant annet ved å ta hensyn til deres erfaringsbakgrunn og forutsetninger for å lære.<sup>234</sup>

For å tilpasse skolens læringsmiljø og læringssituasjon til den enkelte elevs behov, må det tas hensyn til elevenes erfaringer og forutsetninger for å lære. M87 sitt syn på kunnskap er at den utvikles innenfra og baseres på de erfaringer og verdier elevene bringer med seg inn i skolen. Dette var i tråd med både arven fra Dewey og kunnskapssosiologien som gjennom 70- og 80-tallet vant terreng i pedagogiske kretser.<sup>235</sup> Kunnskapssosiologien vokste frem som en del av postmodernismen. Postmodernismen var kritisk til muligheten for absolutte sannheter og stilte spørsmål om virkeligheten bare er konstruert gjennom språket. Postmodernismens inntog i

---

232 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen: M 87*, 26

233 Engelsen, *Ideer som formet vår skole*, 55-56

234 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen: M 87*, 47

235 Karl Jan Solstad, *Equity at risk?: schooling and change in Norway*, (Bodø: National Education Office, Nordland County. 1994), 81

den vitenskapelige diskurs gikk sammen med en svekket anseelse for pedagogisk teori. Kunnskapssosiologien fremmet derfor verdien av praksis fremfor teori. Det ble sagt at den viktigste profesjonelle kompetansen ikke består av vitenskapelig innsikt om effekten av ulike midler, men en stor praktisk erfaring som tillater at man hele tiden ser en ny situasjon i lys av ens tidligere erfaringer med læringssituasjoner.<sup>236</sup> Erfaring var altså stikkordet for både lærernes undervisning og elevenes læring. I fagplanen til naturfag står det om de ulike erfaringene og interessene gutter og jenter kan ha knyttet til faget og at undervisningen må ta hensyn til dette:

Innenfor naturfaglige og tekniske områder har mange jenter og gutter ulike erfaringer og interesser. Undervisningen må ta utgangspunkt i forutsetningene til begge kjønn, og eksempler og opplegg må tas fra erfaringsområdene til både jenter og gutter. De må få utnytte evner og interesser og utvide erfaringene og kunnskapene innenfor alle deler av fagområdet.<sup>237</sup>

I fagplanen til norsk står det også at undervisningen skal ta utgangspunkt i erfaringen elevene allerede sitter inne med, men planen presiserer nettopp det som kan være problemet med dette; nemlig elevenes *ulike* erfaringsgrunnlag.

Det er lettere å lære når undervisningen tar utgangspunkt i kjente situasjoner og konkret erfaring. Men ulik bakgrunn fører til at elevene bringer med seg svært ulik erfaring til skolen. I eksempelvalget bør en ta hensyn til det, slik at elevene i utgangspunktet stilles mest mulig likt.<sup>238</sup>

Det er skolen generelt og læreren spesielt som gjennom valg og tilrettelegging av lærestoff og aktiviteter, og gjennom arbeids- og samværsformer i skolen skal sørge for at alle får en tilpasset og likeverdig opplæring.<sup>239</sup> Det er et mål at undervisningen skal bygge på elevenes forutsetninger, forstått som deres allerede ervervede erfaringer og kunnskaper. En undervisning som tar hensyn til ulikheten i elevenes erfaringsgrunnlag skal sørge for at elevene stilles mest mulig likt i skolen. Denne formen for undervisning skal altså sikre at alle får en likeverdig opplæring, *uavhengig* av deres forutsetninger. Denne vektleggingen av elevenes forutsetninger som grunnlag for å skape en likeverdig opplæring for alle, synes å vitne om en endring i målet om å skape en skole for alle og i bruken av begrepet likeverd. Videre vil jeg drøfte dette nærmere, blant annet ved å se hvordan en endring av den utdanningspolitiske struktur åpnet opp for en skole med økt respekt for ulikhet.

---

236 Telhaug og Mediås, *Grunnskolens som nasjonsbygger*, 279

237 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen: M 87,214*

238 Ibid, 244

239 Ibid, 26



## 6.5 Fra sentralisering til desentralisering - fra likhet til ulikhet

Den sterke statlige styringen som hadde preget norsk politikk under arbeiderpartistaten ble som nevnt stilt under kritisk lys på 70-og 80-tallet. Skepsisen mot sentraliseringen kom fra flere hold. Blant annet hadde nyradikalismen sådd tvil om fagekspertisen og vitenskapens evne til å legge premisser for politisk styring. Det ble ytret ønske om at makten skulle spres utover horisontalt. Det skulle ikke være de sentrale samfunnsorganenes oppgave å tenke på vegne av samfunnsmedlemmene, men å stimulere dem til å tenke selv. Det var også et administrativt problem knyttet til statens styringsstruktur. I 1974 avga Hovedkomiteen for reformer i lokalforvaltningen sin innstilling. Innstillingen sa at den veldige veksten i offentlig styring hadde skapt en uoversiktlig administrasjon, kapasitetsproblemer og til en viss grad et ekspertvelde som gjorde det vanskelig for folkevalgte organer å gjøre seg gjeldende. Komiteen foreslo derfor omfattende overføringer av oppgaver fra sentrale til lokale organer.<sup>240</sup> Denne praktiske årsaken bak ønsket om desentralisering gjaldt i høyeste grad også for skolesektoren. Kirke- og undervisningsdepartementet hadde for eksempel 10 000 ansettelsessaker å ta hånd om i året, og det var bare for den videregående skole. Departementet var blitt svekket politisk, på grunn av den overveldende byråkratiske arbeidsmengden.<sup>241</sup> Argumenter for desentralisering av skolepolitikken kom også fra kunnskapssosiologien. Personer med ståsted i kunnskapssosiologien mente at i Norge hadde bykulturen i alt for stor grad lagt premissene for utformingen av skolens innhold og virke. Det bildet av virkeligheten, det kunnskapssyn og den verdioppfatning som dominerte i skolen, kunne derfor komme i konflikt med den erfarne virkelighet mange av elevene fra mer rurale områder bar med seg.<sup>242</sup> Desentralisering ville dessuten være helt i tråd med ønsket om en demokratisk skolekultur, ved at både lærere og elever fikk mer bestemmelsesrett over innholdet i skolen. Mer medbestemmelse betydde imidlertid at den enkelte skole ville få mindre tid til pensum og ren kunnskapstilegnelse. Læringens materielle aspekt måtte (som så mange ganger før) vike for arbeidsmåtene, det formale aspekt.<sup>243</sup>

Kritikken mot sentraliseringen, revitaliseringen av betydningen av det lokale samt kunnskapssosiologiens vektlegging av erfaringsbasert læring, banet vei for en revurdering av ideen om likhet i utdanningspolitikken. Som et resultat av denne revurderingen kom tanken

---

240 Telhaug og Mediås, *Grunnskolens som nasjonsbygger*, 238-239

241 Ibid, 241

242 Engelsen, *Ideer som formet vår skole*, 61

243 Telhaug og Mediås, *Grunnskolens som nasjonsbygger*, 242-243

om at likhet - forstått som rettferdighet - skal tilstrebes gjennom ulikhet.<sup>244</sup> Skolene skal ikke lenger være mest mulig like, men det åpnes for å ta vare på forskjellene mellom for eksempel by og land, kyst og innland.

Skolen må være åpen mot samfunnet omkring seg og utnytte læringsmuligheter og kunnskapskilder som finnes i lokalsamfunnet. Arbeid med lærestoff fra nærmiljø og lokalsamfunn gir elevene økte muligheter til å bruke egne erfaringer i som grunnlag for videre læring i skolen.<sup>245</sup>

Her ser vi både at planen vektlegger det lokale og at dette knyttes opp til tanken om at elevens egne erfaringer skal danne utgangspunkt for tilegnelsen av ny kunnskap i skolen.

Likeverd handlet nå mer om å bevare og tilpasse for de ulikhetene som fantes i skolen, fremfor å forsøke å skape mer likhet. En mulig årsak til denne endringen er politikkenes sviktende tro på at skolen gjennom sin struktur kan skape like muligheter.<sup>246</sup> Igjen var det blant annet Hernes og utredningen *Utdanning og ulikhet* som var med på å velte noen av de dogmene utdanningspolitikken hadde basert seg på siden enhetsskolens begynnelse. Utredningen viste nemlig at til tross for at Norge var et av de landene som lengst hadde hatt en skole med et mål om å jevne ut sosiale forskjeller, så hadde Norge fremdeles et skolesystem som stikk i strid med målet i stor grad var med på å reproducere slike forskjeller.<sup>247</sup> Samtidig ble utdanningspolitikken kritisert for i for stor grad å føye seg etter næringslivets interesser og den sentralt styrte samfunnsutvikling. Flere pedagoger og politikere tok til ordet for en skole som tok mer selvstendig styring over egen utvikling og som kunne ta et mer selvstendig standpunkt til hvordan samfunnsutviklingen bør forløpe. Det ble derfor viktigere å skape en skole som kunne bety noe for lokalsamfunnet. En skole som kunne oppfordre elevene til lokalt engasjement og som kunne skape lokal tilhørighet og en styrket fellesskapsfølelse. I tillegg til desentralisering ønsket man altså en mer despesialisert skole; en skole som kunne være en aktiv og ansvarlig deltager i vedlikeholdelsen og utviklingen av lokalsamfunnet og av storsamfunnet.<sup>248</sup> Som vi skal se videre kan denne endringen i forståelsen av likeverd henge sammen med en endring i forståelsen av hva som kan kalles rettferdig.

---

244 Solstad, *Equity at risk*, 53

245 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen: M 87*, 24

246 Telhaug, *Utdanningsreformene: oversikt og analyse*, 67-68

247 Volckmar, *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet*, 123

## 6. 6 Et spørsmål om rettferdighet

M74 og M87 er på mange måter veldig like både i både visjoner og pedagogisk utforming. Men det synes som at planene skiller seg litt fra hverandre når det gjelder hva som knyttes til begrepet likeverd. I M74 ble en likeverdig opplæring i stor grad knyttet til likestilling, som igjen handlet om skolen og undervisningens ressursbruk, lik behandling av kjønnene, elevenes formelle tilgang til den samme opplæringen, elevenes mulighet til å nå det samme faglige nivå og skolens ivaretagelse av elevenes identitet og kulturelle tilknytning. I M87 knyttes en likeverdig opplæring i større grad til skolens mål om at undervisningen skal tilrettelegges for elevenes erfaringer, deres tilknytning til et lokalsamfunn og en kultur. Det handler mer om å sikre likeverd gjennom ulik behandling av den enkelte.

Denne endringen i måten likeverd tematiseres på i læreplanen kan knyttes til en mer generell endring i forståelsen av hva som kan kalles rettferdig. Likhets og rettferdighet har gjennom oppbyggingen av velferdsstaten stort sett blitt sett på som begrepsmessige tvillinger, og nærmest all form for ulikhet er blitt oppfattet som urettferdig. I 1967 skrev sosiologen Dag Østerberg et sosialfilosofisk utkast kalt "Om rettferdiggjørelse av inntektsforskjeller" i *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Da Østerberg 30 år senere skrev om det samme temaet, var denne rettferdiggjørelsen overflødig. Det ble faktisk, tvert i mot til hvordan tilstanden var for noen årtier tilbake, nødvendig å sette fokus på at det var så *liten* forskjell i inntekt mellom folk som ga ulike bidrag til samfunnet og den økonomiske verdiskapingen.<sup>249</sup> Dette viser en utvikling der ulikhet i større grad er blitt akseptert som rettferdig. Vi ser den samme utviklingstendensen i utdanningsforskningen og utdanningspolitikken. Som nevnt i forrige kapittel forsvant tradisjonell statistisk forskning på skole nesten helt i løpet av 1970- og 80-tallet. Samtidig ble mer kvalitative spørsmål knyttet til skolens virke brakt på banen. Forskerne begynte blant annet å stille nye spørsmål knyttet til skolens likhetsmotiv: Hvorvidt er det rettferdig å tilby det samme pensum til alle, selv i et så homogent land som Norge? Er en sentralisert og standardisert utdanning det beste for å tilby lik utdanning til alle samfunnslag? Gir et slikt utdannelsessystem rettferd til de ulike individer, lokalsamfunn, sosiale og etniske grupper som danner vårt samfunn?<sup>250</sup>

---

248 Solstad, *Equity at risk*, 44 -45

249 Eriksen og Sørensen, *Et lite land i verden*, 364 – 366

250 Solstad, *Equity at risk*, 6

Et ønske om likhet hadde frem til 70-tallet ledet norsk skolepolitikk til å bli svært sentralisert og standardisert. En felles skole, med nasjonal læreplan, felles pensum og minstekrav skulle sørge for at alle fikk like muligheter til å utdanne seg videre etter folkeskolen. Men for at skolen skulle kunne tilby denne formen for likhet, måtte den også tilrettelegges for ulikheten mellom elevene. Dette ble gjort gjennom pedagogisk og organisatorisk differensiering. Differensieringen skulle sikre rettferdighet ved at elevene fikk like vilkår for ulike evner. I læreplanen fra 1974 kan man spore en tendens til at denne trenden snur. Men det er først med M87 man kan si at trenden faktisk har snudd. Ulikhet skal ikke nå håndteres gjennom pedagogisk og organisatorisk differensiering, men ved at skolene desentraliseres og destandardiseres. Dette er sannsynligvis årsaken til at fagplanene ikke legger vekt på konkrete kunnskapsmål, men heller de holdninger man ønsker at de forskjellige fagene og undervisningen skal bringe med seg. Elevene trenger nødvendigvis ikke lære det samme for å få en likeverdig opplæring. Hvilke ferdigheter planen ønsker at elevene skal utvikle henger altså sammen med synet på rettferdighet, ved at det åpnes opp for at ulikhet kan være mer rettferdig enn likhet.

## 6.7 Fra standardisering til destandardisering - fra ulikhet til mangfold

I sin masteroppgave ”Skolereform som identitetspolitikk: enhet og mangfold i mønsterplanene av 1974 og 1987”, undersøker Knut D. van der Wel hvordan enhet og mangfold tematiseres i de to planene. Det van der Wel ikke sier noe om, men som er interessant i forhold til mitt tema, er at begrepet mangfold faktisk ikke brukes i M74, men at det gjentas ofte i M87. Denne endringen gjør at vi kan konstantere en mer generell endring i begrepsbruk gjennom de fire læreplanenes tematisering av ulikhet. I de to første planene benyttes begrepene *ulikhet* og *likhet*, mens i den siste planen skrives det mer om *mangfold* og *likeverd*.<sup>251</sup> Hva kan denne endringen i begrepsbruk si oss om utviklingen i læreplanenes syn

---

251 Det kunne vært interessant å foreta en begrepshistorisk analyse av sentrale begreper brukt i læreplanen. Det er det imidlertid ikke rom for i denne oppgaven. Jeg har tidligere i oppgaven skrevet at det er mulig å spore en endring av begrepet enhet, slik det brukes i læreplanen. Nå skriver jeg at nye begreper som mangfold og likeverd, benyttes for å sette ord på allerede kjente erfaringer. Dette er to forskjellige typer endringer av begreper. Å spore slike endringer er begrepshistoriens agenda. To forskjellige perspektiver kan benyttes for å studere begreper som historie; en semasiologisk og onomasiologisk studie. En semasiologisk undersøkelse av begrepene undersøker hvilke forskjellige meningsinnhold ett begrep har hatt. På denne måten kan begrepshistorien finne ut noe om hva det var mulig å tenke om bestemte politiske og sosiale prosesser i en bestemt tid. Fordi endringer av meningen med ord og endringer av ting, endrede situasjoner og behovet for å skape begreper som fanger inn dette korresponderer jevnt med hverandre, er det imidlertid ikke tilstrekkelig å kun undersøke de ulike betydningene et begrep har hatt. Begrepshistorie må også foreta onomasiologisk undersøkelse av begrepene, altså undersøke alle de forskjellige begrepene som er satt til å referere ett og samme fenomen. De ulike begrepene kan si noe om skiftninger i det politiske, sosiale og religiøse liv. De kan gi innblikk i for eksempel stridene politiske grupperinger, folks behov for å distansere seg til fortiden eller ny forståelse av for eksempel en religiøs overlevering. Koselleck mener at ved å veksle mellom semasiologisk og onomasiologisk undersøkelse av begreper, kan begrepshistorien levere indikatorer til sosialhistorien ved at den tydeliggjør strukturer i det politiske og sosiale liv. For mer om begrepshistorisk metode slik den beskrives her, les Reinart Koselleck, *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*, translated by Keith Tribe, (Cambridge: MIT Press, 1985), 79-80

på og håndtering av ulikhet? For å belyse dette spørsmålet vil jeg først se litt på hvordan M87 tilrettelegger undervisningen for noen av de elevene planen har til hensikt å integrere i vanlig skole; nemlig minoritetsspråklige, livssynsminoriteter og funksjonshemmede.

I M74 var målet med samenes morsmålsundervisning at den skulle gjøre det lettere for elevene å tilegne seg kunnskaper i norsk, hvis de fikk den første leseopplæringen på morsmålet. En overgang fra samisk til norsk som hovedspråk skulle skje mellom 3. og 6.klasse. Når planen skrev at det var viktig at elevene også etter denne overgangen fikk opplæring i samisk, handlet dette først og fremst om å bringe videre samisk språk og kulturtradisjon. I M87 er det egne fagplaner ikke bare for samisk, men også for morsmålsundervisning for elever fra andre land. M87 skriver litt annerledes om tospråklighet i skolen enn den foregående planen.

Styrkeforholdet mellom de to språkene [norsk som andrespråk og morsmål for språklige minoriteter] og den rollen hvert av språkene spiller i den enkelte elevs liv, vil kunne endre seg i løpet av de årene elevene går på skolen. Dette vil kunne føre til at vektleggingen på de forskjellige emnene innenfor hver av de to fagplanene vil kunne endre seg i takt med elevenes kulturelle og språklige tilknytning. For begge planene sett under ett gjelder det overordnede mål at elevene skal ha mulighet til å utvikle funksjonell tospråklighet og trygg kulturell identitet.<sup>252</sup>

Til sammenligning med M74 vitner dette om et sterkere fokus på det enkelte individs behov, fordi overgangen fra ett språkfag til et annet skal skje når det passer den enkeltes utvikling. Målet om funksjonell tospråklighet vitner om en oppgradering av de minoritetsspråklige elevenes ressurs som tospråklige. Den ulikheten de minoritetsspråklige bærer med seg ses på mer som et mangfold som samfunnet gjør lurt i å utvikle, fremfor en kulturell identitet som man har en demokratisk plikt til å opprettholde. M74 innførte faget livssynsorientering som valgfag til de som ønsket fritak fra kristendomsundervisningen. Dette faget kalles livssynskunnskap i M87, og i tillegg til dette faget har planen også et fag kalt ”annen religions- og livssynsundervisning”. Faget var et tilbud til de elevene som hadde foreldre som ønsket at barna deres skulle få en undervisning bygget på den religion eller det livssyn de selv tilhørte. Undervisningen kunne gis av eller i samarbeid med det aktuelle tros- eller livssynssamfunn.<sup>253</sup> Dette vitner om en sterkere forståelse for mangfoldet i samfunnet og en økt respekt for andres kultur og tro, eventuelt mangel på tro. Når det gjelder tilrettelegging for funksjonshemmede elever legger M87 i forhold til M74 mer vekt på at barn med funksjonshemninger og lærevansker kan mangle de forutsetningene og erfaringene de trenger

---

<sup>252</sup>Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen: M 87*, 87

<sup>253</sup>Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen: M 87*, 303

for å utvikle sosiale ferdigheter. Det legges også vekt på viktigheten av at disse barna utvikler en følelse av tilhørighet til fellesskapet. Kommunikasjon fremstår som sentralt. Planen skriver at "[e]lever som ikke kan bruke talespråk, må få mulighet til å kommunisere på andre måter, eventuelt med bruk av spesielle hjelpemidler. Medelevene må få mulighet til å tilegne seg ferdigheter som er nødvendige for kommunikasjonen i elevflokket."<sup>254</sup> Hva som menes med dette presiseres ikke nærmere, men det kan tyde på at det menes at elevene for eksempel skal lære seg enkelt tegnspråk eller å bruke hjelpemidler som andre i klassen er avhengig av for å kommunisere. Fellesskap og sosial likhet var altså fremdeles viktig i den integrerende skolen.

M87 fremmer i mye større grad enn M74 en destandardisert skole og undervisning. Elevenes ulikhet skal prege skolen og lærernes valg av pensum, valgfag, ekskursjoner og arbeidsmåter.<sup>255</sup> Som vi så i den første nasjonale læreplanen var det også ulikheten mellom elevene som skulle være utgangspunktet for skolen og lærerens undervisning. Men under N39 var det ulikhet i form av evner og anlegg som var i fokus. I M87 er det ulikhet i form av kultur, verdier, erfaringer og tilhørighet til et lokalsamfunn som skal være bestemmende for tilretteleggingen. Planen tematiserer ulikhet på en slik måte at det oppfattes som noe man kan lære av og som stimulerer til forståelse, respekt og samarbeid. Det at elevene presenteres for ulikhet er noe positivt. Det handler om å ta vare på og utnytte denne ulikheten som en ressurs. Hvis jeg veldig forenklet skal skissere den endringen som har vist seg gjennom de fire planenes tematisering av ulikhet ville jeg si at utviklingen har gått fra *håndtering av ulikhet gjennom segregering* til *respekt for mangfold gjennom integrering*. I det følgende vil jeg komme med noen avsluttende bemerkninger, der jeg trekker opp trådene fra kapittelets innledning og spørsmålet om hva som kan ha skapt krisestemningen i skolen.

## **6. 8 Omsorgsskolen i kunnskapssamfunnet - oppsummering av M87**

M87 vitner om en tydelig endring i det sosialdemokratiske tankegods. Utdanningspolitikken desentraliseres, og det åpnes opp for at ulikhet kan være mer rettferdig enn likhet. Til tross for dette representerer ikke planen i sin helhet et brudd med utviklingen, men heller en videreføring og forsterking av de tendensene som hadde gjort seg gjeldende fra normalplanen fra 1939. Det er særlig to elementer knyttet til denne utviklingen som forsterkes i M87; betydningen av sosial likhet og skolens omsorgsrolle. Dette var to av de tingene som skolesjef

---

<sup>254</sup> Ibid, 48

<sup>255</sup> Solstad, *Equity at risk*, 44 -45

i Oslo Steinar Riksaasen, og mange med ham, reagerte på mot slutten av 80-tallet. I M74 og M87 ser vi at sosial likhet er et viktig parameter for å måle verdien av opplæringen. Læreren skal tilrettelegge uten at det dannes skillelinjer mellom elevene. Riksaasen skriver følgende om denne integreringsideologien: ”Det ligger grunnfestet i hele vår kultur at alle mennesker er født med det samme menneskeverd. Alle har krav på å bli respektert ut fra sin egenart og begavelse. Alle skal få utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger. Menneskeverdet er uavhengig av prestasjonsnivå. [...] Men ofte virker det som om pedagogikken ikke tør ta denne grunnholdningen på alvor. Idéen om å ta alle elever i samme opplæringsgruppe – klassen – fremstår ofte som et forsøk på å tilsløre de reelle ulikheter i evner og forutsetninger. Derfor blir elevenes pedagogiske behov nedprioritert. Elever får undervisning i grupper, sammensatt etter alfabet, i stedet for i grupper sammensatt etter elevens forutsetninger, slik som loven krever det.”<sup>256</sup> Sosial likhet og betydningen av mangfoldet som en ressurs blir altså vurdert som viktigere enn prinsippet om tilrettelagt opplæring. Dette kan ses på som en praksis der ulikhet tilsløres, fordi verdien av likhet anses å være høy. Redselen for å skape skiller mellom elevene kan være en grunn til at M87 ikke benytter differensiering, men i stedet forsøker å tilpasse undervisningen gjennom å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer. Riksaasen mener den integrerende skolen kan være tøff å forholde seg til for mange av de elevene som skal integreres. I en integrerende skole blir disse elevene hele tiden konfrontert med sine svakheter, ved at de tvinges til å sammenligne seg selv og sine prestasjoner med elever som har fysiske og evnemessige fortrinn. Integreringsprinsippet er nært knyttet til en idé om normalisering, som bygger på en statistisk forståelse av hva som er normalt. Integreringsprinsippet sier at de som er utenfor normalen har rett til å integreres inn i det normale fellesskap, og i størst mulig grad leve på en måte som oppleves som normalt. Integreringspraksisen skaper et forhold mellom de som er *innenfor* normalen og de som er *utenfor* og skal integreres inn, og bidrar derfor til å videreføre et skille mellom normalitet og avvik.<sup>257</sup>

Når det gjelder skolens omsorgsrolle kan denne knyttes til skolens rolle i samfunnet generelt. Gjennom den perioden jeg har behandlet i oppgaven er skolen blitt en slags sekundær sosialisator, ved at den er blitt pålagt stadig flere av de ansvarsoppgaver som tidligere bare var knyttet til hjemmet. ”Harde kunnskapskrav” er dermed blitt nedprioritert til fordel for skolens formidling av ”mykere verdier”. Skolens omsorgsrolle kan også knyttes til utviklingen av det

---

256 Riksaasen, *Grunnskolen – et system i krise*, 50-51

257 Jmf. Froestad, ”Normalisering som disiplinering”, 92-93 og Ole Petter Askheim, *Fra normalisering til empowerment : ideologier og*

mange refererer til som kunnskapssamfunnet. Muligheten for å være ansatt i teknisk, profesjonell, helse- og tjenesteytende arbeid økte med 300 % på én generasjon, fra 1945 til 1975. Denne utviklingen fortsatte, og på 80-tallet var situasjonen slik at samfunnet nesten ikke hadde konstruktive plasser å tilby ungdom som bare hadde fullført grunnskolen.<sup>258</sup> Igjen er det verdt å nevne utredningen *Utdanning og ulikhet*. Hernes og Knudsen viste at utdanning i tiden etter andre verdenskrig hadde fått en stadig større betydning for den enkeltes mulighet for arbeid, inntekt, status, evne til å delta i det politiske liv og evne til å være med på å fordele og benytte seg av samfunnets goder.<sup>259</sup> Man kan si det slik at den typen kunnskapssamfunn som gradvis hadde vokst frem siden begynnelsen av 1900-tallet, hadde gjort det vanskelig å leve et likeverdig liv uten å ha en opplæring som i det minste innbefattet videregående skole. Denne utviklingen la premisser for skolens håndtering av ulikhet. Under N39 og L60 bestod skolens arbeid i å sortere ut dem man mente ikke hadde forutsetninger for å fullføre den grunnleggende folkeskolen. Det var snakk om evneveike, syke, bråkebøtter og barn som av andre grunner ikke klarte å tilegne seg minstekravene eller finne seg til rette på skolebenken. På 70-tallet ble skolens praksis endret til å forsøke å inkludere og tilrettelegge for disse ”samme” ungdommene i en 9-årig grunnskole.<sup>260</sup> Skolen skulle være for alle. Enten de ville eller ikke. Fordi skolegang var blitt så avgjørende for den enkeltes liv og mulighet for likeverdig deltagelse i samfunnet. Målet i den integrerende skolen ble å forsøke å få elevene til å holde ut så lenge som mulig på skolebenken. Dette ble gjort blant annet gjennom å betone praksisnære fag fremfor de teoretiske, og igjen ble skolens materielle dannelses nedtonet til fordel for den formelle. Betydningen av sosial likhet, skolens rolle som omsorgsgiver, samt kravene som ble stilt fra kunnskapssamfunnet førte til en skole som var ”litt mindre skole” enn før.

Tre ganger i dette kapitlet har jeg nevnt utredningen *Utdanning og ulikhet* og vist at denne kan ha bidratt til å forme utviklingen av skolen mot mer omsorg og mindre kunnskapskrav. Dette var imidlertid en utvikling som ikke falt i smak hos i hvert fall en av forfatterne bak utredningen, nemlig Gudmund Hernes. I *Grunnskolen – et system i krise* viser Riksaasen til et innlegg i Dagbladet skrevet av Hernes, som sier at skolen er blitt en slags behandlingsinstitusjon med terapeutisk tilbud for alle. ”I skolen skal det f.eks ikke stilles skikkelige krav til kunnskaps og innsats, men det skal primært være omsorgsinstitusjon uten

---

*praksis i arbeid med funksjonshemmede*, (Oslo: Gyldendal akademisk, 2003), 21

258 Dale, *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*, 142-143

259 Volckmar, *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet*, 123

260 Dale, *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*, 142



for store fordringer til kyndighet eller til å mestre stoff.”<sup>261</sup> Hernes sin tenkning kom til å få stor betydning for utviklingen av det neste tiårets utdanningspolitikk. Denne politikken tok klar avstand fra deler av den utviklingen vi har sett gjennom særlig de siste to kapitlene av denne oppgaven.

Hernes var sosiolog, men har fått kritikk for å bryte med noe av det sosiologiske fagets perspektiv ved i for stor grad å koble sosiologien sammen med makten i det statlige styringsapparat. I forrige kapittel skrev jeg at M74 på mange måter preges av et sosiologisk perspektiv. Jeg mener at dette perspektivet kommer til uttrykk også i M87. Det sosiologiske perspektivet vi finner i de to læreplanene kan knyttes til opposisjonssosiologien, forbundet særlig med Vilhelm Aubert (1922 – 1988). Aubert sin sosiologi tok for seg de sosialdemokratiske ideologier og konfronterte disse med empiriske realiteter. Dette ga et fokus på alle de marginaliserte gruppene i samfunnet, de som falt utenfor velferdssystemet.<sup>262</sup> Både M74 og M87 har et fokus på å integrere de svakere gruppene i samfunnet og fremmer en skole som kan bidra til å skape samhold og fellesskap på tvers av ulikhet. Derfor kan de ses på som uttrykk for et sosiologisk kunnskapsregime. Slagstad skriver at denne formen for sosiologisk refleksjon på mange måter mistet sin kraft i Gudmund Hernes. Hans virke kan oppfattes som et brudd med den sosiologiske tradisjon fra Aubert, fordi han omformet opposisjonssosiologien til en styringssosiologi.<sup>263</sup> Hvorvidt dette stemmer og hvordan det eventuelt kan ha påvirket utdanningspolitikken skal ikke gjøres til tema i denne oppgaven. Det kan imidlertid konstanteres at Hernes, med sine sosiologiske modeller og analyser, ble en viktig premissleverandør for Arbeiderpartiets ideologiske transformasjon på 80-tallet.<sup>264</sup> Og denne transformasjonen hadde sammenheng med det mange erfarte som ”velferdsstatens krise”, som jeg nevnte innledningsvis.

En generell tendens i 80-åras politiske landskap var at folket mistet tillit til staten som problemløser. Solidariteten ble svekket og særinteressene styrket.<sup>265</sup> Gro Harlem Brundtland tok under sine år som statsminister fra 1986 stor avstand fra partiets sosialdemokratiske arv. Under hennes styre arbeidet partiet mot et mål om å modernisere og effektivisere offentlig sektor, for å kunne skape et styrket næringsliv. Brundtland var klar i sin tale om at skolen skulle brukes som et middel for å nå dette målet. ”Næringslivets samlende konkurranseevne

---

261 Riksaasen, *Grunnskolen – et system i krise*, 15

262 Slagstad, *De nasjonale strateger*, 455

263 Ibid, 518 og Volckmar, *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet*, 120

264 Slagstad, *De nasjonale strateger*, 518

starter i vårt skoleverk”, uttalte hun på partiets landsmøte i 1987, samme år som den nye Mønsterplanen kom ut.<sup>266</sup> Dette innledet på mange måter en periode med en ny form for utdanningspolitisk retorikk, preget av fokus på effektivitet og konkurranse. M87 ble derfor på en måte utdatert nærmest med en gang den ble lansert. I kapittelet om N39 skrev jeg at den pedagogikken denne planen lanserte kan ses på som et paradigmeskifte i norsk skoleutvikling. Fokus gikk fra en pensumorientert til en elevorientert skole. Dette fokuset endret seg mot slutten av 80-tallet. I stedet for at pedagogikken og skolen skulle ta utgangspunkt i innsikt om barnet, skulle man nå ta utgangspunkt i det nasjonale samfunnets ”helsetilstand”.<sup>267</sup> Dette var ikke snakk om et nytt paradigmeskifte, men er mer å anse som en kursendring på vei tilbake mot en skole med mer fokus på materiell danning. Man kan derfor si at ringen på en måte ble sluttet med mønsterplanen fra 1987. Fra en utvikling som gradvis, men svært tydelig, førte til en skole med økende vekt på omsorg og sosial læring, gikk man etter M87 ett skritt tilbake til en skole med mer vekt på pensum og kunnskapskrav.

De læreplanen jeg har undersøkt i denne oppgaven har på forskjellige måter tilrettelagt undervisningen slik at de svakere elevene skal møte mindre utfordringer enn de sterke. I strid med denne praksisen mente Hernes at de svakere elevene ikke skal skånes for kunnskap. Barndom er ikke sykdom og kunnskap er ikke noe unger skal skånes for, har Hernes sagt.<sup>268</sup> Uttalelsen om at barndom ikke er sykdom kan være en interessant innfallsvinkel hvis man ønsker å studere den neste læreplanen, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997*, ført i pennen av Gudmund Hernes.<sup>269</sup> Det viser seg nemlig at skolen under denne planen i stor grad har hatt fokus på nettopp sykdom. Aldri før har så mange elever gått rundt med medisinske diagnoser, og man kan si det slik at listen for å klassifiseres som ”normal” i skolen aldri har vært høyere.<sup>270</sup> Hva kan denne utviklingen fortelle oss om dagens syn på og håndtering av ulikhet i den norske skole? Dette spørsmålet lar jeg bestå ubesvart. For å avslutte denne masteroppgaven vil jeg i stedet gripe tilbake til ett par av de spørsmålene jeg stilte i innledningskapittelet: Kan utviklingen av målet om å skape en skole for alle fortelle oss noe om hva som ligger bak dagens prinsipp om likeverdig opplæring? Og kan Gullestads tese ”likeverd som likhet” anses for å være gyldig for utdanningspolitikken?

---

265 Ibid, 431

266 Ibid, 507

267 Telhaug og Mediås, *Grunnskolens som nasjonsbygger*, 293-294

268 Volckmar, *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet*, 183

269 Det er av flere hevdet at L97 i stor grad er Hernes sitt verk. Se for eksempel Telhaug og Mediås, *Grunnskolens som nasjonsbygger*, 315-316 og Thuen og Vaage, *Pedagogiske profiler*, 365. Jeg vil derfor i det følgende tillate meg å trekke en del sammenligninger mellom Hernes sin tenkning og de tankene vi finner i L97.

270 Simonsen, ”’Korfemert og sterilisert’: Hygiene og sosial ingeniørkunst i norsk skole”, 69

## **Kapittel 7: Målet om en skole for alle - kontinuitet, brudd og endring**

To diskurser løper parallelt gjennom de 60 årene av norsk utdanningspolitikk som jeg har undersøkt i denne oppgaven. Den ene diskursen kan knyttes til venstrestatens pedagogiske kunnskapsregime og sosialdemokratiets ideologi om likhet forstått som rettferdighet, demokrati og enhet. Den andre knytter seg til helsevesenets biologiske vitensforståelse og ideen om likhet forstått som normalitet, standardisering, kategorisering og homogenisering. Norsk utdanningspolitikk har gitt rom til begge formene for likhetstenkning.

I innledningskapittelet stilte jeg spørsmål om hvordan norsk utdanningspolitikk, gjennom de nasjonale læreplanene, har forsøkt å skape en skole for alle. Gjennom oppgaven har jeg fokusert på planenes håndtering av ulikhet og sett hvordan dette har ledet frem til et prinsipp om likeverdig opplæring. Som vi har sett har målet om en skole for alle handlet mye om hvordan skolen kan brukes som et middel til å jevne ut sosiale skiller, gjennom å skape mulighet for sosial mobilitet. Til tross for fokuset på sosiale skiller dreiet skolens håndtering av ulikhet under de første to læreplanene seg mest om fysiske og biologisk betingede forskjeller mellom elevene. Med M74 kom bruddet med den segregerende skolen. Med overgangen til integrering ser vi at tematiseringen av ulikhet endrer seg fra et fokus på de biologiske til de mer sosialt betingede forskjeller mellom elevene. Jeg mener at betydningen av denne endringen er underkommunisert i faglitteraturen jeg har lest. Det er stort sett bare de politiske og pedagogiske detaljene som omtales, og det gis lite rom for refleksjon rundt forståelsen av ulikhet, normalitet og likeverd.

Motivet bak bruddet med segregeringspraksisen handlet både om faglige behov og om en mer generell holdningsendring som sa at det ikke lenger skulle skapes skiller mellom de såkalt normale og de unormale. Som vi så i kapittelet om M74 benytter læreplanen seg primært av en retorikk og argumentasjon for integrering som kan knyttes til denne holdningsendringen og til ideen om alle menneskers likeverd. Gjennom denne argumentasjonen ble sosial likhet en stor del av målet om å skape en skole for alle. Likeverd ble forstått som muligheten til å fungere mest mulig normalt i en normal klasse og få muligheten til å leve et likestilt liv etter endt utdanning. Denne forståelsen av likeverd videreføres i M87, men samtidig ser vi at

likeverd også handler om ivaretagelse av mangfold, de lokale variasjoner og elevenes ulike erfaringer. Dette er en forståelse av likeverd som ligger nærmere en deskriptiv forståelse av likeverdsbegrepet enn den normative som preger M74. En mulig årsak til denne endringen i forståelsen av likeverdsprinsippet, kan være en endret oppfattning av skolens rolle i samfunnet. Skolen ble ikke i like stor grad sett på som et middel for samfunnsendring eller for sosial utjevning, og derfor ble individet og utdanningens egenverdi satt mer i fokus fremfor målet om likhet.

I innledningskapittelet refererte jeg et sitat fra dagens generelle læreplan, L97, som kan vitne om at en tydelig normativ forståelse igjen preger likeverdsprinsippet. Jeg tillater meg å gjenta sitatet:

”Innebygd i forståinga av likeverd ligg føresetnaden om fellesskap mellom menneske. Likeverd er grunnlaget for prinsippet om lik rett til opplæring i ein felles skule utan omsyn til bakgrunn eller føresetnader. Likeverd er ikkje noko ein har - det er noko ein skaper. Skulen skal derfor utvikle, grunngi og praktisere fellesskap og tilpassing og fremje likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser.”<sup>271</sup>

Fellesskap mellom mennesker trekkes frem som en forutsetning for forståelse av likeverdsprinsippet. Sitatet sier at likeverd er noe som skapes, og derfor skal skolen utvikle, grunngi og praktisere fellesskap. Som siste setning og konklusjon på den generelle delen av L97 står følgende: ”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.”<sup>272</sup> At den enkelte skal realisere seg selv for å komme fellesskapet til gode, kan minne om formålsparagrafen fra 1936 og formuleringen om ”å skape nyttige mennesker [...]”<sup>273</sup>. Opplæringen, og følgelig også en likeverdig opplæring, handler altså i stor grad om fellesskapet. Denne sterke betoningen av fellesskap kan forstås bedre hvis man tar i betraktning Hernes sitt syn på ulikhet og forståelse av enhet.

Hernes mente at den utviklingen skolen hadde fulgt siden 70-tallet var uheldig. Han ville tilbake til den skolepolitiske linje slik den ble utformet gjennom N39 og L60.<sup>274</sup> Men det er særlig ett viktig moment som skiller disse to læreplanene fra L97. Som vi har sett var ikke målet med den tilrettelagte og differensierte undervisningen i N39 og L60 å skape like resultater. Målet var ikke at alle skulle lære like mye. Målet var i større grad knyttet til

---

271 Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 55

272 Ibid, 50

273 Se side 27 i denne oppgaven.

effektivitet og behov for rasjonalisering. Med Hernes ser vi at denne formen for likhetstenkning endres. Hernes brakte nemlig inn målet om resultatlikhet i den norske skole. ”Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev.”<sup>275</sup> Mens elevene under L60 ble differensiert i en skarp nivådeling, fremsettes det i L97 som viktig at alle i størst grad strekker seg etter de samme kunnskapsmål. Tanken bak målet om resultatlikhet var at barn ikke skal skånes for høye krav, fordi alle har mulighet til å nå de samme resultatene. Hernes og Knudsen refererte i *Utdanning og ulikhet* til forskning som hevdet at evner ikke er noe statisk, biologisk bestemt, men noe som kan endres over tid blant annet etter påvirkning fra skolegang.<sup>276</sup> Dette synet har gitt oss en skole som i stor grad baserer tilretteleggingen på kompensatorisk opplæring, der elever med svake resultater i for eksempel matematikk blir gitt mer undervisning i dette faget for å kunne strekke seg mot de samme resultatene som de sterkere elevene oppnår. Hernes sitt mål om resultatlikhet henger sammen med hans oppfatning av begrepet enhet. Hernes kritiserte M87-skolen for ikke å være en ordentlig enhetsskole. En enhetsskole var for Hernes en skole som kunne fungere som samfunnets lim og som en nasjonsbyggende institusjon.<sup>277</sup> For Hernes handlet enhet om kunnskap. I L97 kan vi lese at ”[d]et at alle barn og unge får del i eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag, er med på å gi et likeverdig grunnlag for at dei kan vere med som aktive og ansvarlege medlemmer av samfunnet.”<sup>278</sup> Derfor skal skolen tilrettelegge undervisningen slik at alle elevene får hjelp til å ta del i den kunnskapen som kreves for å være en integrert del av fellesskapet.

Sitatet overfor sier at skolen skal sørge for at elevene får et likeverdig grunnlag for at de kan være aktive og ansvarlige samfunnsmedlemmer. Likeverd fremsettes altså som et mål, ikke som en forutsetning for opplæringen. Det er et normativt og ikke et deskriptivt prinsipp. Det handler om verdier som skal *skapes*, ikke først og fremst verdier som skal ivaretas. Det er fristende å utbrodere tanken om verdiskaping litt for å bli bedre kjent med dette verdibegrepet. Verdiskaping kan defineres som følger: ”Formålet med verdiskapingen i en verdikjede er å levere kvalitet til definerte brukere. Dette innebærer å tilfredsstillere et behov eller løse et problem som brukeren har.”<sup>279</sup> Overført til skolen kan vi si at skolen har to brukere; den enkelte elev og samfunnet som helhet. I dagens kunnskapssamfunn er eleven avhengig av

---

274 Volckmar, *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet*, 181

275 Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 15

276 Gudmund Hernes og Knud Knudsen, *Utdanning og ulikhet*, NOU 1976:46, (Oslo: Universitetsforlaget, 1976), 27

277 Volckmar, *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet*, 169

278 Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 57

279 Tian Storhaug, ”Gull, arbeid og galskap”, i: *Normalitet*, Thomas Hylland Eriksen og Jan-Kåre Breivik (red.), (Oslo: Universitetsforlaget, 2006), 303

skolen for å klare seg i samfunnet, og samfunnet er avhengig av skolens elever for å få tilstrekkelig med arbeidskraft. Skolens rolle befinner seg altså midt mellom den enkelte elevs behov og samfunnets behov. Det er derfor viktig at det skapes en balanse mellom tilrettelagt opplæring og en opplæring som sørger for at eleven rustes for samfunnets krav. Verdien av en opplæring måles derfor etter hvorvidt den enkelte elev tilegner seg de kravene som stilles for å kunne delta som et aktivt og ansvarlig medlem av samfunnet. Klarer ikke skolen å tilrettelegge godt nok for at eleven når disse kravene er ikke målet om likeverdig opplæring innfridd. Denne logikken gir mening til formuleringen om at likeverd er ikke noe man har, det er noe som skal skapes. Og fordi likeverd er noe som på forhånd er definert - et mål om likhet som alle skal strekke seg mot - blir det skolens oppgave å bekjempe ulikhet. For de elevene som ikke når målene som er oppsatt må det settes i gang tiltak som kan bekjempe denne ulikheten. Fordi skolen ikke skal skape skiller mellom elevene, kan den ikke selv sette noen utenfor fellesskapet. Videre skal jeg argumentere for at verdien av sosial likhet har gitt ny kraft til det godt utbygde forholdet mellom psykologi og pedagogikk, helsevesen og skole.

Dagens skole omtales ikke lenger som en integrerende skole, men en inkluderende skole. Begrepet inkludering dukket for første gang opp i L97. Motivet bak begrepskiftet var at mens 'integrering' ble forstått som at skolene var pliktige til å finne en plass i fellesskapet også til de som skilte seg fra normalen, er 'inkludering' et begrep som tar utgangspunkt i at alle er forskjellige og at det ikke finnes en såkalt normal. Alle er ulike. På ulike måter. Ikke en gang inni er vi like. Begrepet inkludering er blitt tatt i bruk fordi det ikke skal skape skiller mellom de som er "innenfor" og de som er "utenfor". Inkluderingsbegrepet skal fremme en holdning som sier at alle i utgangspunktet er innenfor. Dette har ført til en skolepolitikk som i større grad forsøker å tilrettelegge selve skolesystemet, og ikke lenger rettes mot de grupper av elever eller de individene som skiller seg fra "normalen".<sup>280</sup> Begrepsendringen var altså motivert i en frykt for å stigmatisere og skape skiller mellom normalitet og avvik. En tydelig konsekvens av dette ser vi i den politiske retorikk knyttet til håndteringen av ulikhet. Verdien av sosial likhet har ført til at begrepet spesialpedagogikk nesten ikke brukes lenger i utdanningspolitiske dokumenter. Spesialpedagogikk handler om å tilrettelegge for de som av ulike grunner ikke klarer å holde følge med skolens ordinære undervisning. Man kan si det slik at spesialpedagogikken har sitt fagfelt fundert i forholdet mellom normalitet og avvik. Etter å ha foretatt ordsøk av L97 og to av de viktigste stortingsmeldingene som kom i forbindelse med Kunnskapsløftet; Stortingsmelding nr. 30, "Kultur for læring" (2003-2004)

og Stortingsmelding nr. 16 "Og ingen stod igjen..." (2006-2007), kan jeg konstatere at begrepet spesialpedagogikk ikke nevnes én gang.<sup>281</sup> Det er faktisk blitt diskutert av noen politiske partier å slutte å bruke begrepet helt, fordi det oppfattes som stigmatiserende. I dag brukes begrepet kun i lovverket, for å sikre at de som har krav på spesialundervisning kan vise til dette som en lovfestet rett.<sup>282</sup> At inkluderingsprinsippet løftes så høyt at det oppfattes som stigmatiserende eller urettferdig å bruke betegnelsen spesialpedagogikk, kan knyttes til det jeg mener med 'verdien av likhet' i norsk skole. Verdien av likhet, av fellesskap og enhet, synes å være så sterk at det er verdt å dekke over forskjeller for å oppnå den. Verdien av sosial likhet har ført til at den eneste måten skolen kan få lov til å iverksette spesialpedagogiske tiltak og ressurser på, er gjennom Pedagogisk-psykologisk tjeneste som foretar utredning og gjerne diagnostisering av den aktuelle eleven. Legitimeringen av denne formen for tilrettelegging må med andre ord skje gjennom en medisinsk diskurs, som gjør det rettferdig å sette noen "utenfor" fellesskapet og enheten. Behovet for spesialpedagogisk tilrettelegging blir da bevist som et tilstedeværende behov i eleven, ofte et medfødt biologisk fundert behov, og ikke som en utilstrekkelighet ved skolesystemet.<sup>283</sup> Denne inkluderingspolitikken har ført til en skolevirkelighet der et rekordstort antall elever må forholde seg til medisinske diagnoser. Det er lett å tenke seg at mange av disse føler seg som litt utenfor "normalen". Det er imidlertid viktig å huske på at normalen er det skolen som har skapt.

I innledningen refererte jeg til Marianne Gullestads tese om likeverd som likhet. På bakgrunn av det jeg har vist i oppgaven mener jeg at denne tesen viser seg å ha gyldighet også for norsk utdanningspolitikk. Skolens rolle i dagens samfunn er å sørge for at barn og unge tilegner seg mest mulig av den kunnskapen læreplanene setter som kriterium for å bli integrert inn i fellesskapet og få muligheten til å delta på en likeverdig måte i samfunnet. Likeverdet handler om å delta i det samme kunnskapsfellesskapet, verdifellesskapet og det sosiale fellesskapet. Verdien av likhet handler om å nå de samme kunnskapskravene, kjenne de samme referanserammene og følge den samme utviklingen. Utgangspunktet for denne oppgaven var spørsmålet; hva menes med en likeverdig opplæring? Kanskje kunne man tenkt seg spørsmålet formulert på en annen måte. Med utgangspunkt i et mer deskriptivt

---

280 Marit Strømstad, "Inkluderende skole – hva er det?" i: Solstad og Engen (red.), *En Likeverdig skole for alle?*, 115-133

281 Begrepet spesialpedagogikk benyttes kun i ett par fotnoter som refererer til Institutt for spesialpedagogikk.

282 Jmf. Per Bjørn Foros, *Skolen i klemme: dilemmaer og spenningsforhold*, (Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2006), 136

283 Professor Joron Phil har vist hvordan mange minoritetsspråklige elever gjennom hele 90-tallet feilaktig fikk diagnoser om læringsvansker gjennom utredning av pedagogisk-psykologisk tjeneste. Årsaken til feildiagnostiseringen var at det i kartleggingen av elevenes evner ble tatt i bruk tester som forutsatte en del kunnskaper om det norske samfunn, som for eksempel om styresett, klima og ordspråk. Mange minoritetsspråklige elever fikk dårlige resultater på testene på grunn av manglende referanserammer til de spørsmål som ble stilt. Elevenes manglende forutsetning for å forstå spørsmålene ble imidlertid ikke tatt med i utredningen, og elevene fikk diagnoser som indikerte at det var elevene det var noe "feil" med fordi de ikke klarte å tilpasse seg skolen på grunn av sine lærevansker. Joron Pihl, *Etnisk*

likeverdsprinsipp kunne man stilt spørsmålet; hvordan skaper man en skole, der barna og ungdommene blir ansett som likeverdige med de voksne? Ikke en skole som tilbyr ”likeverdig opplæring” som forberedelse til samfunnslivet, men en skole som jobber for at elevenes egenverdi, deres tid som barn og som ungdommer, blir ansett som likeverdig som voksenlivet.<sup>284</sup>

Fra 1960 og frem til i dag har det kommet en ny læreplan hvert tiår. Professor i pedagogikk Bjørg Brantzæg Gundem hevder at det ikke primært er pedagogiske, men politiske føringer som ligger bak de ulike reformene og læreplanene. ”Skolereformene blir først og fremst midler til samfunnsendring og i mindre grad pedagogiske reformer. Samfunnets problemer blir skolens læreplan.”<sup>285</sup> Gjennom denne masteroppgaven har jeg vist at skolen på mange måter er blitt brukt som et middel til å forandre samfunnet. Gundems påstand virker altså på mange måter korrekt. Alternativt kunne man tenke seg en skole som ikke bare fungerer som et middel til å forandre samfunnet, men som fungerer som et mål i seg selv. Hva slags skole kunne dette være? Det som er sikkert er at læreplanene hadde måttet endres. Som nevnt har professor Engelsen kritisert læreplanene for å være konsesustekster fylt med pluralistiske kompromissformuleringer. At læreplanene utformes på denne måten kan også knyttes til verdien av likhet, forstått som verdien av å dekke over forskjeller for å fremme enighet. Kanskje kan man se for seg nasjonale læreplaner som åpner opp for uenighet. En læreplan som stiller flere spørsmål enn den oppstiller ferdige mål? Muligens kunne denne formen for likeverdstenkning i større grad forhindre skolen i å fremme verdien av likhet, slik jeg har vist at den kan komme til uttrykk i skolens virke.

---

*mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*, (Oslo: Universitetsforlaget, 2005)

<sup>284</sup> For interessante perspektiver om hvordan en alternativ skole kunne utformes, les Espen Schaanning, ”Hva er verdt å vite?” i: Espen Schaanning, *Makt og viten: tekster i utvalg*, (Oslo: Unipub, 2007), 321 - 334

<sup>285</sup> Gundem sammenligner de norske og nordiske læreplanene med blant de amerikanske curriculum, som i større grad setter pedagogiske motiv bak de endringer som gjøres. Gundem, *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*, 33-38.



## Litteraturliste

- Alsvik, Ola. ””Friskere, sterkere, større, renere”: om Carl Schiøtz og helsearbeidet for norske skolebarn”. *Oslo*: Universitetet i Oslo, 1991
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. *Stortingsmelding nr. 49. 2003-2004. Mangfold gjennom inkludering og deltakelse, Ansvar og frihet*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. 01.10.2004, <http://www.dep.no/krd/norsk/dok/regpubl/stmeld/016001-040019/hov005-bn.html#hov5.3.1.1>. (Lesedato: 11.11.08)
- Arrhenius, Sara, ”En ekte kvinne: utdrag”. *Spartacus*. <http://www.spartacus.no/index.php?Books=&ID=Artikkel&ID2=Vis&counter=23>. Lesedato 19.01.09
- Bakke, Jarle. ”Likeverdig undervisning: idealer og realiteter i en skole for alle”. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Trondheim. 1989
- Bostadutvalget, *NOU 2007:6 Formål for framtida*, Kunnskapsdepartementet, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2007/NOU-2007-6/8.html?id=471536>, 8.6.2007 (Lesedato: 1.4.2009)
- Brochmann, Grete og Tjelmeland, Hallvard, *I globaliseringens tid, 1940-2000*. Bind 3 i serien *Norsk innvandringshistorie*. Bjorli, Trond, Brenna, Åsta og Kjeldstadli, Knut (red.). Oslo: Pax forlag. 2003
- Dahl, Hans Fredrik. *De store ideologienes tid*. Bind 5 i serien *Norsk idéhistorie*. Trond Berg Eriksen, Øystein Sørensen, Oslo: Aschehoug. 2001
- Dahl, Pia Caroline. ”Enhet, likhet og kunnskap : en idéhistorisk analyse av den norske enhetsskolen i perioden 1889 til 1920”, Hovedfagsoppgave i idéhistorie. Universitetet i Oslo. 2002
- Dale, Erling Lars. *De strategiske pedagoger: pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad notam Gyldendal. 1999
- \_\_\_\_\_, Erling Lars. *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag. 2008
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. 1996
- Dokka, Hans-Jørgen. *Reformarbeid I norsk skole: 1950-årene – 1985*. Oslo: NKS. 1986
- Engelsen, Britt Ulstrup. *Ideer som formet vår skole?: læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk. 2003
- Eriksen, Trond Berg og Sørensen, Øystein (red.), *Et lite land i verden*, bind VI i: *Norsk idéhistorie*. Oslo: Aschehoug. 2003
- Froestad, Jan, ”Normalisering som disiplinering” i: Meyer, Siri og Sirnes, Thorvald, *Normalitet og identitetsmakt i Norge*. Oslo: Pensumtjeneste. 2004
- Foros, Per Bjørn. *Skolen i klemme: dilemmaer og spenningsforhold*. (Oslo: Cappelen akademisk forlag. 2006)
- Forsøksrådet for skoleverket. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: I kommisjon hos Aschehoug. 1960

- Furre, Berge. *Norsk historie 1905-1990: vårt hundreår*. Oslo: Samlaget. 1992
- Gullestad, Marianne. *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget. 2002
- Gundem, Bjørg Brandtzæg. *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget. 1990
- Gustavsson, Anders, ”Inifrån utanförskapet” i: Tøssebro, Jan, *Den vanskelige integreringen*, 100-129. Oslo: Universitetsforlaget. 1997
- Hernes, Gudmund og Knudsen, Knud. *Utdanning og ulikhet: NOU 1976:46*, Oslo: Universitetsforlaget. 1976
- Johnsen, Berit. *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, 2000
- Jordheim, Helge. *Lesningens vitenskap: utkast til en ny filologi*, Oslo: Universitetsforlaget. 2001
- Kirke- og undervisningsdepartementet. *Mønsterplan for grunnskolen: M 87*. Oslo: Aschehoug. 1987
- \_\_\_\_\_. *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug. 1974
- Kirke- og undervisningsdepartementet. *Normalplan for landsfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug & Co., 1954
- \_\_\_\_\_. *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug. 1939
- \_\_\_\_\_. *Skolevesenets tilstand: 1929/30, 1930/31 og 1931/32*. Oslo: Aschehoug & Co. 1934
- Kjeldstadli, Knut, ”Klassekamp – modernitet – nasjonal integrasjon: Det norske samfunn 1900-1940”, i: Hansen, Jan-Erik (red.), *Norks tro og tanke: 1000-1940*. 515-524. Oslo: Tano Aschehoug. 1999
- \_\_\_\_\_, ”Biologiens tid: Randbemerkninger om viten og venstrestat” i: Rudeng, Erik (red.). *Kunnskapsregimer: debatten om De nasjonale strategier*. 145-151. Oslo: Pax. 1999
- Koselleck, Reinart. *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. Translated by Keith Tribe. Cambridge: MIT Press, 1985
- Kunnskapsdepartementet. *Stortingsmelding nr. 30. 2003 - 2004. Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/045001-040013/hov004-bn.html>. 2.4.2008 (Lesedato 22.09.2008)
- Kvist, Per. *En vandring gjennom norsk skolehistorie: innføring av reformene i grunnskolen etter 1945*. Bergen: Eide. 1999
- Lien, Marianne E., Lidén, Hilde og Vike, Halvard (red.), *Likhetens paradokser: antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*, Oslo: Universitetsforlaget. 2001
- Lund, Svein. *Samisk skole eller Norsk standard?: reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring*. Karasjok: Davvi girji. 2003
- Opheim, Vibeke, ”rapport nr. 5” i: *Rapport (NIFU – Norsk institutt for studier av forskning og utdanning)*. Oslo: Forskningsrådet. 2004
- Pihl, Joron. *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget. 2005
- Ravneberg, Bodil, ”Normalskolen for normaleleven” i: *Arr: Idéhistorisk tidskrift*. 1-2, 2001. 56-63

- Riksaasen, Steinar. *Grunnskolen – et system i krise*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. 1998 (2004).
- Sandvik, Hilde og Sogner, Sølvi. *I gode og vonde dager: familieliv i Noreg frå reformasjonen til vår tid*. Oslo: Samlaget. 2003
- Schaanning, Espen. *Modernitetens oppløsning*. 3.utgave. Oslo: Spartacus. 2000
- \_\_\_\_\_, Espen. ”Hva er verdt å vite?” i: Schaanning, Espen. *Makt og viten: tekster i utvalg*, 321 – 334. Oslo: Unipub. 2007.
- Simonsen, Eva, ”’Kømfemert og sterilisert’: Hygiene og sosial ingeniørkunst i norsk skole” i: *Arr: Idéhistorisk tidsskrift*. 1-2 2001. 64-69
- Slagstad, Rune. *De nasjonale strateger*. 2.utgave. Oslo: Pax. 2001
- Solstad, Karl Jan. *Equity at risk?: schooling and change in Norway*. Bodø: National Education Office, Nordland County. 1994
- Statistisk sentralbyrå, *Undervisningsstatistikk*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. 1957
- Strømstad, Marit. ”Inkluderende skole – hva er det?” i: Solstad og Engen (red.). *En likeverdig skole for alle?: Om enhet om mangfold i grunnskolen*. 115- 133. Oslo: Universitetsforlaget. 2004
- Sørhaug, Tian. ”Gull, arbeid og galskap”, i: Thomas Hylland Eriksen og Jan-Kåre Breivik (red.). *Normalitet*. 275-315 Oslo: Universitetsforlaget. 2006
- Telhaug, Alfred Oftedal og Mediås, Odd Asbjørn. *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag. 2003
- Telhaug, Alfred Oftedal. *Utdanningsreformene: oversikt og analyse*. Oslo: Didakta norsk forlag. 1997
- \_\_\_\_\_, Alfred Oftedal. ”15 års skolekritikk. Hvor står vi nå?” i: Harbo, Torstein, Korsen, Ole og Sletvold, Sverre (red.), *Skolen og samfunnet: En pedagogisk essaysamling*, 188-216 Oslo: Fabritius Forlag. 1975
- \_\_\_\_\_, Alfred Oftedal. *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet: en oversikt over den historiske utvikling og den aktuelle debatt*. 2.utgave. Oslo: Lærerstudentenes forlag. 1970
- Thuen, Harald, Sveinung, Vaage, (red.), *Pedagogiske profiler: norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag. 2004
- Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red.). *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget. 1997
- Universitetet i Oslo. *Emneinformasjon sosiologi*. Universitetet i Oslo.  
<http://www.uio.no/studier/program/sosiologi/om/kort-om-programmet.xml>.  
 17.03.2009 (Lesedato: 14.04.2009)
- Volckmar, Nina. *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet: det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes*. Doktoravhandling avlagt ved Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. 2004
- Wel, Knut Dirk van der. ”Skolereform som identitetspolitikk: enhet og mangfold i mønsterplanene av 1974 og 1987”. Hovedfagsoppgave i idéhistorie. Universitetet i Oslo. 2007

