



Strid om skolens formål og verdigrunnlag

Hvilke ideologiske og politiske skiller ligger til grunn for utviklingen av skolen fra 1850-tallet til i dag?

Torodd Hagen. Cand. paed.

Abstrakt

Hensikten med denne artikkelen er å belyse og drøfte mulig ideologiske skillelinjer i fremveksten av skolens formål og verdigrunnlag fra 1850- tallet fram til i dag. Vekten legges på den obligatoriske skolen forstått som et skoleløp på noen få måneder og år, fram til 10-årig grunnskole med rett til tre års videregående skole. Artikkelen er basert på bruk av historisk metode med analyse og tolkning av lover, læreplaner, forskning og diskurs om den norske grunnskolen.

Det var en selvfølge for de fleste fram til 1850- tallet at skolen skulle være kirkens tjener. Staten burde være mest mulig usynlig og opprettholde så få reguleringer som mulig. Det var viktig at hver stand skulle holde seg der hvor den hørte hjemme, og utdanningen tjente et lagdelt klassesamfunn med parallelle skoler. Holdt skolene på landet utenfor, var skolestrukturen i de største byene en tredeling av skoleslagene: en allmueskole (fattigskole), en borgerskole og en lærd skole. I mange byer var det en to-deling: en allmueskole og en borgerskole. (Myhre, 1997).

Interessen for elementærundervisningen var liten, og staten overlot helt fram til siste halvdel av 1800-tallet det økonomiske ansvaret for allmueskolene til den enkelte kommune. Fra midten av 1800-tallet startet en omstilling av samfunnet fra en embetsmannsstat til et folkestyrt demokrati. Kampen mellom bønder og embedsmenn var en av de politiske skillelinjene, og etter innføringen av kommunalt selvstyre i 1837, kom også kravet fra opplyste bønder om at folk måtte få opplysning og derved skolegang nok til å kunne utnytte denne demokratiske retten. Først da kunne en hevde seg overfor boklærte embetsmenn. Det bare å kunne katekismen og stave seg gjennom bibeltekster, var ikke tilstrekkelig for allmuens folk.

Den store striden i skolen oppsto i 1850- 60-årene om hva slags borgerlig opplysning skolen skulle gi ved siden av den kristelige, men først og fremst: om barna i det hele tatt skulle få borgerlig undervisning. Kampen tilspisset seg da departementet fikk stiftsprost P.A. Jensen til å utgi "Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet" i 1863. Motstanden kom særlig fra pietistiske krefter som så på rim og regler, eventyr om Askepott og Askeladden, utdrag av



Bjørnsons bondefortellinger, som å føre den ”antikristelige Aand” inn i skolen. Sterkest var motstanden hos de lavkirkelige menigheter utover det ganske land. Mange steder i landet nektet menighetene å godta innføringen av den nye læreboken, med innhold også fra naturfag, geografi og historie. (Sanderud, 1951, s. 26-52).

Loven innførte også bestemmelsen om at det som hovedregel skulle opprettes faste skoler på landet, og ikke omgangsskoler der læreren vandret mellom gårdene for å gi enkel lærdom til bondestanden. I loven fikk de folkevalgte representantene makten i skole spørsmål og ikke som før embetsmennene. Dette sammen med opprettelsen av skoledirektørstillinger førte til en kvalitetsheving av skolen, og etter hvert kom kravet om en bedre lærerutdanning. Noen vil hevde at det viktigste ved loven var at skolen ble et felles nasjonalt ansvar der oppgavene ble fordelt mellom kommunene med økonomisk ansvar for en skolekommisjon valgt av kommunestyret, og staten som gjennom skoledirektøren skulle gi tilskudd til alle allmueskolene (senere hetende folkeskolene og grunnskolene) i hele landet (Gjermundsen, 1989, s. 119).

Et av de ideologiske skillene i skolepolitikken ble behovet for middelstanden og det øvre borgerskap til å beholde standsskolene, versus de mer progressive kreftene som etter 1884 fylket seg om en fellesskole, en folkeskole, tuftet på tanken om like muligheter for alle. Blant skolefolk i 1880-årene var det delte meninger om en folkeskole for alle. Skoleinspektør i Bergen, Ole Irgens, uttrykte:

«Jeg kan forsikre Dere, mine herrer, at den dag aldri vil komme da den dannede klasse vil sende sine barn i en folkeskole!» (Ness, 1989, s. 113).

Partiet Venstre var først ute med en samlet politikk for sin folkeskolepolitikk. Det kom til å hete at Venstre hadde skapt slagordet ”Statsraadens søn ved siden av arbeiderens på skolebænken”. En viss motstand mot en mest mulig felles skole for alle, enhetsskoletanken, kom fra høyresiden og fra den høyere skoles lærere. Disse ønsket i det minste å gå langsommere fram med reformene av frykt for en nivåsenking i den lærde skole. De konservative med embetsstanden i spissen var ikke imot økt foreldreinnflytelse i skolen slik partiet Venstre ønsket, men mente at det primære ansvaret for skolens utvikling måtte ligge hos regjeringen og dens organer. Siden den norske stat var en kristen stat, var staten derfor langt bedre til å ivareta de kristne og kulturelle grunnverdiene enn å overlate dette til et tilfeldig kommuneflertall rundt i landet.

Det kan sies at Venstre drev fram de store reformene i skolen på slutten av 1800- tallet, og målet var å ramme hovedfiendene: Høyre og embedsmennene. Men reformene i skolene tok også sikte på at ”sand Oplysning” ville på lengre sikt gjøre alle skoleelever til gode Venstrefolk. Det folkestyreprinsipp som i 1884 ble knesatt i rikspolitikken, ble i 1889 virkeliggjort også i lovverket for den nye folkeskolen. Folkeskolen ble tuftet på nasjonale,



liberale og demokratiske verdier. Det medførte at folkeskolen ble lagt inn under et utstrakt kommunalt selvstyre. I lovene fra 1889 forlot man navnet allmueskole til fordel for folkeskole. Skolen skulle være en skole for hele folket, styrt av folket og gratis for alle. Lovene av 1889 som radikale krefter med Venstre i spissen, drev fram, ga det lokale folkestyret en makt i skolen som det verken før eller etter har hatt. Kirken fikk svekket sin stilling fordi presten ikke lenger skulle være skolestyrets formann, men kun selvskreven medlem i skolestyret. (Grankvist, R.)

Verdidebatten omkring Venstres program må også ses i lys av striden om skolens innhold i 1860-årene. Etter 15- 20 år ebbet striden ut, men det skulle bli en ny kulturkamp: striden om Pontoppidans forklaring og om "folkespråkets" plass ved siden av riksmålet. 1860 loven for landsskolen og 1889- loven for folkeskolen i byene og på landet slo fast den doble formålsparagraf i skolen: den skulle gi både kristen og verdslig/borgerlig undervisning.

Den såkalte katekismestriden toppet seg i 1885 da boken som av mange lærere ble kalt "dogmatisk, tørr og gold for barnehjertet", Pontoppidans forklaring, "Sandhed til Gudfryktighed udi en eenfoldig og efter Mulighet kort, dog tilstrækkelig forklaring over Sal.dr.Marthen Luthers liden Catechismo ...», fikk konkurranse fra 12 manuskripter innsendt etter at Kirkedepartementet hadde invitert til konkurranse om en bedre lærebok. En av vinnerne, A. Chr. Bangs forklaring ble gitt ut i 1890. Den førte til katekismestrid, og særlig Klaveness` forklaring to år senere førte til pietistiske motreaksjoner. Siden det var de enkelte skolestyrene rundt i landet som kunne bestemme hvilken katekisme som skulle brukes, førte det til hard strid utover landet.

Samtidig med katekismestriden kom målspørsmålet inn i skolen. Det hadde sammenheng med at katekismen og forklaringen ble gjengitt ordrett av elevene, og siden Pontoppidans forklaringer var på riksmål/dansk, betydde det en stor innflytelse på barnas talespråk. En voldsom opposisjon fra de nasjonal-radikale kreftene førte til at talemålet skulle følge elevenes, og senere drev landsmålsforkjemperne fram det kjente likestillingsvedtaket som innebar at "det norske Folkesprog" kunne bli sidestilt med bokspråket både i skolen og i offisielt bruk. (Myhre, 1997, s. 96-97).

Vi må ta med den ideologisk pregete striden om innholdet i den høyere skolen, og som endte opp med "et unikum av en skole", etter "Lov om offentlige skoler for den høiere almendannelse av 17. juni 1869". Den innførte to helt nye begrep i norsk skole: middelskole og gymnas. Den skulle være 6-årig og kunne ta inn elever fra 8-9 års alderen hvis de kom fra en veldrevet allmueskole i byene, eller fra private forberedelsesklasser. Loven var tuftet på ideene til Hartvig Nissen, og medførte at unikt i hele Europa, kunne en nå gjennomføre gymnaset på en reallinje uten latin og gresk. Den fikk riktignok ikke full status som latingymnaset idet de elevene som skulle studere teologi, jus, filologi, medisin og jus måtte avlegge tilleggsprøve i latin. (Ness, 1989, s. 84.).

20 år senere holdt latinen på å ryke ut for godt i skolen, idet et opprinnelig forslag om at det kun skulle være to linjer: reallinje og en språklig/historisk linje, ble under endelig behandlingen i 1896 av " Lov om høiere Almueskoler", endret med en tilleggsbestemmelse. Den åpnet adgang for en språklig-historisk linje med latin.



Mer strid kom til å stå i skolepolitikken da det såkalte enhetsskolevedtaket fra 1920, om en felles 7-årig folkeskole som grunnlag for all videre opplæring, skulle settes ut i livet. Ideen om en felles 7-årig skole for alle som grunnlag for å komme videre i skolesystemet, ble lansert allerede i 1884 som del av Venstres program. Da Arbeiderpartiet etter hvert kom inn på Stortinget, støttet det enhetsskolekravet. I 1903 sa en av de sosialistiske politikerne under en debatt om den videre kampen for en 7-årig enhetsskole:

«Den dag skal komme da statsrådets sønn sitter ved siden av lappeskomakerens sønn på skolebenken». (E. Ness, 1989, s.111).

Arbeiderpartiet var i sterkere grad enn Venstre innstilt på å bruke skolen som verktøy for å heve arbeiderklassens økonomiske og sosiale kår. Det ble en fanesak for partiet å kvitte seg med en skoleordning der elever som ville videre, måtte slutte i 5. klasse for å komme inn på middelskole og gymnas. Det betydde at bare spesielt begavede barn og barn med rike foreldre, fikk adgang til fremtidig utdanning. (Dokka,1989).

Den høyredominerte regjering oppnevnte i 1920 en skolekommissjon som skulle se på hele skoleverket, men Stortingets flertall nektet å bevilge penger til kommisjonsvedtaket. Begrunnelsen var at flertallet i skolekommissjonen var høyredominerte og konservative, og stortingsflertallet var redd for at kommisjonen ville komme ut med forslag til lovendring som ville medføre at en ikke fikk innført en 7-årig fellesskole. Striden om økonomi og kommisjonssammensetting førte til regjeringsskisse og medfølgende avgang for Høyre regjeringen. Det er første og eneste gang at en regjering har måttet gå av som følge av skolepolitikk. Vittige hoder kalte begivenheten ”mordet i skolegården”. (Hovland, 2016, s. 80).

De store ideologiske og partipolitiske stridslinjene vi har sett, ebbet etter hvert ut. Riktignok ønsket en radikal fløy innen Arbeiderpartiet med ideologen, skolepolitikeren og historieprofessoren, Edvard Bull d.e. i spissen, en grunnleggende endring av skolen i en marxistisk retning. Han angrep den kapitalistiske tankegangen som lå bak den norske skolen, og ønsket en religionsfri skole. Den sosialistiske skolen Bull tenkte seg, ble ikke videreført i Arbeiderpartiets program. Arbeiderpartiet overtok og videreførte etter hvert Venstres program som ble lagt allerede i 1880-årene. (Grankvist, 2000, s. 126-130).

Til tross for at 1930-årene bar preg av arbeidsløshet med en svak nasjonal økonomi, ble det snart fart i arbeidet med å avslutte arbeidet med skolelovgivningen som ble påbegynt på 20-tallet. Etter at enhetsskolevedtaket i 1920 slo fast at all videregående opplæring skulle bygge på avsluttet 7-årig folkeskole, gjensto å få til en indre sammenheng mellom grunnlaget elevene hadde fra 7. klasse og kravene fra den høyere skolen. Et stridsspørsmål ble da hvor mange år elevene skulle bruke fram til eksamen artium. Stortinget samlet seg om Lov om den høyere skole av 1935 som innebar et 5-årig løp fram til artium. For at elevene skulle klare å gjennomføre dette, måtte folkeskolene i byene og på landet få bindende minstekrav,



avgangsprøver, økt timetall, strengere regler for klassesdeling og få flere kommuner til å innføre krav om engelsk. Disse kravene ble det tatt hensyn til i Folkeskolelovene av 1936. Som i tidligere skolelover fikk en egne bestemmelser for folkeskolen på landet og i byene med ulike krav om skolefag timer. Som sluttsteiner i lovgivningsarbeidet fikk en lover for framhalds -og fortsettelsesskoler, vedtatt først i 1946, yrkesskolene og lærerskolene. Den siste skulle bl.a. føre til at flere lærere med engelsk kunne komme ut i skolene (Myhre, s.83-84).

For folkeskolenes indre liv ble det pedagogiske utviklingsarbeidet som Oslo kommune satte i gang på 1930-tallet under parolen «arbeidsmåten er pensum» av betydning for det som ble nedfelt i Normalplanen av 1939. I Norge ivret en del lærere for reformpedagogiske tanker om en skole tuftet på aktivitetspedagogikk og med eleven i sentrum. Disse ideene kom særlig fra USA, Tyskland og Sverige der «puggeskolen» skulle erstattes med en aktivitetspedagogikk for å utvikle elevenes selvstendighet, samarbeidsevne og selvstendig læring. (Dokka, s.135-139).

Uten å gå nærmere inn på temaet, må en ikke glemme ideologikampen som skolens folk førte under den 2. verdenskrigen. Den førte til at den tyske okkupantmakta måtte gi fra seg håpet om en nazifisering av skolen.

I de første årene etter 1945 er det forbausende liten strid om grunnprofilen i norsk utdanningspolitikk. En må helt fram til debatten om den kristne formålsparagrafen på 1960-tallet og splittelsen mellom Arbeiderpartiet og de liberale og konservative partiene i synet på privatskoler, at en kan snakke om ideologiske brytninger.

Perioden 1945 – 1960 kan trygt betegnes som en fase med implementering av de store skolereformene på 1930- tallet med Normalplanene som rettesnor. På slutten av 1950- tallet fikk vi for første gang i vår skolelovgivnings historie politisk og ideologisk strid om hvordan en skulle utforme formålsparagrafen i den nye folkeskoleloven. I regjeringens lovfremkast sto omtrent det samme som i 1936- loven, men først i paragrafen skulle tas inn: Skolen har til oppgave å gjera elevane til gode samfunnsborgarar”. (Dokka, s. 170).

Protestene var sterke mot at dette skulle stå først i loven. Arbeiderpartiregjeringen fikk sterk motbør fra de borgerlige partiene, fra kirke og til dels fra lærerorganisasjonen. Angrepene gikk på den manglende demokratiske behandlingen før lovproposisjonen ble fremlagt og at den var en fullmaktslov ”altfor mye makt til AP”, og den svekket kristendomsundervisningen og skolens kristne karakter. Da ”Læreplan for forsøk med 9-årig skole” la opp til en reduksjon av timetallet i kristendomskunnskap, utløste det en storm og en aksjon som samlet inn 725614 underskrifter til støtte for et høyere timetall i kristendomskunnskap. Strid sto også om hvilken stilling og funksjon de private skoler skulle ha i skoleverket. Arbeiderpartiet var interessert i å forsvare og beholde enhetsskolen, men de borgerlige partiene betraktet privatskoler som et verdifullt tilskudd til det offentlige skolesystemet. Da de borgerlige overtok regjeringmakten i 1965, sørget de for et bedre vilkår for private skoler gjennom Privatskoleloven av 1970. Enkelte stridsspørsmål til tross: Hovedtrekkene i norsk skolepolitikk og ideologi var preget av enighet i perioden 1945 – 1969, men med strid om vektingen av enkelte grunnleggende spørsmål. (Myhre, 1997, s. 89-90).



Utover på 1970- tallet fikk vi andre vinddreininger i det politiske og det pedagogisk-ideologiske klima med grobunn i politiske konstellasjoner på venstresida. Særlig aktive var Sosialistisk Ungdomsforbund og etter hvert Arbeidernes Kommunistparti (marxist-leninistene) som hentet sine forbilder i Kina og Albania. Gjennom studentopprøret i 1968 tilfløt ny-marxistisk tankegods inn med den revolusjonære Herbert Marcuse og den mer reformorienterte Jürgen Habermas. Innflytelsen ble særlig sterk innenfor fagpedagogiske miljøer ved universiteter og høyskoler. Mot denne fløyen sto mer hermeneutisk orienterte fagpersoner som allerede på slutten av 1950- tallet med Reidar Myhre i spissen dannet en motpol til dominansen av en empirisk- positivistisk tanke. Motsetningene førte til en splittelse av de fagpedagogiske miljøer, bl.a. ble Pedagogisk Forskningsinstitutt ved UiO splittet i to alternative studieopplegg i 1974, en sosialpedagogisk med Erling Lars Dahle og Eva Nordland i spissen, og en annen med bl.a. Torstein Harbo. I 1970-årene med mye uro og atferdsproblemer i skolen, lot mange seg inspirere av radikale politiske og pedagogisk-ideologiske strømninger. Særlig inspirert av brasilianeren Paulo Freires frigjøringspedagogikk, mente en at lærestoffet gjennom dialogen skulle ha en kritisk og frigjørende funksjon. Mye debatt vakte også Nils Christies bok «Hvis skolen ikke fantes». Her ble innholdet i skolen kritisert for å være irrelevant for elevene. Noe av kritikken ble fanget opp av Mønsterplanen 1974. Radikaliseringen slo også inn i bl.a. i den tredje innstillingen fra Steen-komiteen om reformer i videregående skoler. Her ville flertallet ta skolen i bruk som formidler av sosialistiske ideer. I de påfølgende skolelover om lærerutdanning og om videregående opplæring fikk de lite gjennomslag. Påvirkningen fra de mer radikale strømninger kom lite til syne i lovgivningsarbeid, men antiautoritære holdninger og nymarxistisk opptatthet av makt, fikk en viss innflytelse i skolen gjennom den nye lærergenerasjonen. (Freire, 2003). (Dale, 1977, s.119-127). (Myhre, 1977, s. 128-134). (Myhre, 1997).

Fra 1980- tallet skjer det en høyredreining i det politiske livet i Norge, men polariseringer er det lite av, snarere en viss tilnærming mellom sosialdemokratisk og liberal-konservativ tankegang, noe som den senere statsråd Gudmund Hernes står som eksponent for. Med ham kan en si at Arbeiderpartiet mot slutten av 1980- tallet langt på vei fulgte de borgerlige partiene, særlig Høyre som står som klar eksponent for formidling av kunnskap som skolens viktigste oppgave og med understrekning av skolens kjernestoff. AP på sin side hadde til da fremhevet skolens sosiale funksjon, men etter hvert kom også dette partiet fram til en annen holdning til kunnskapsspørsmål, uten at de forlot sin opptatthet av skolen som en sosial arena.

I arbeidet fram mot den nye mønsterplanen, M 87, ser vi at verdispørsmålet i skolen på nytt aktualiseres. Til forskjell fra den midlertidige utgaven, M 85, under borgerlig regjering, der verdigrunnlaget skulle være kristne verdier, ble formuleringen under den endelige planen med Ap- regjering, omgjort til kristne og humanistiske verdier inntatt i lovteksten. (Grankvist, 2000, s.216-217).

De radikale stømningene innenfor det pedagogiske miljøet bleknet utover på 1980-90-tallet. I det fagpedagogiske miljøet, særlig på Blindern, forsvant redselen for autoritet og grensesetting, og en del gikk i motsatt retning til forsvar for ro og orden. Innholdsmessig og også tenkingen i skolepolitikken er godt uttrykt i Alfred Oftedal Telhaugs begrep: Den



restaurative skolen. Mye av den gamle skoles syn som vekt på fag, ro, orden og disiplin gjenfinnes. Likeledes troen på konkurranse gjennom karaktersetning og resultatmålinger. En viss nedtoning av fellesskapsbygging spores parallelt med en sterk individfokusering og rettighetstenkning. (Telhaug, 1992).

Spørsmålet om styringen av skolen og derved makten over skolen, meldte seg på nytt utover 90-tallet. Maktutredningen nedsatt i 1972 under ledelse av Gunnar Hernes, konkluderte i 1992 med at politikernes betydning var svekket sammenliknet med byråkrati og interesseorganisasjoner. Ved inngangen til 90-årene ble denne manglende departementale styringen kritisert fra mange hold, bla. av en ekspertgruppe fra OECD, som i 1988 konkluderte med at Norge visste for lite om kvaliteten og styringen av skolen. Styringspolitisk ble Reform 97 et produkt der departementet overtok det meste av føringen på bekostning av interesseorganisasjoner og sakkyndige råd. (Baune, 1998, s. 65-73).

1990-tallet startet med oppnevning av komite for å se på oppstart av skolestart for 6-åringer. Politisk var det liten uenighet mellom de ulike politiske partiene, men uenighet om vi skulle bygge videregående skole på en 9-årig eller 10-årig skole. Det endte opp med et kompromiss mellom venstresiden om en 10-årig skole. Statsråd Gudmund Hernes tok fatt i det som i 1993 ble en felles generell læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, slutført som Reform 97. I hans periode kom en serie av reformer i skoleverket fra nederst til øverst, og mange lærere førte at de ikke ble delaktige i tempoet som ble holdt. Hernes var en drivkraft for å få mest mulig talent ut av befolkningen, så reformarbeidet innebar sterke krav om arbeid og læring for elevene. Reform 94 og L 97 er planer der målformuleringene er det sentrale. Målene sammen med hovedmomentene i faget er noe som elevene skal kunne, ikke som før, noe det skal undervises i. (Monsen, (1997), s. 80). Hernes negative holdning til representanter for lærerorganisasjonene, gjorde at reformene møtte mye motstand hos skolefolk. (Grankvist, (2000), s. 247). I reformarbeidet gjenkjennes sentrale motiver fra 150 års skolehistorie: det identitetsskapende med vekt på norsk og europeisk kultur og utvikling og et videre identitetsprosjekt rettet mot verden for øvrig. Dette ble gjort synlig i det nye kristendomsfaget med religions -og livssynsorientering. Kristen og humanistisk arv skulle være limet i befolkningen. (Slagstad, 2000, s. 107).

Jeg vil komme tilbake til start: Striden om kristendommens plass i skolen. Fram til 2009 hadde vi en formålsparagraf hvor innledningen lyder slik:

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



Denne kristne formålsparagrafen måtte endres etter at vurderingene både fra FNs menneskerettighetskomite og Den europeiske menneskerettighetsdomstolen gikk mot betoningen av det kristne verdigrunnlaget. I formålsparagrafen fra 2009 heter det nå i 2. ledd:

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

Endringen medførte at faget i skolen skulle hete religion, livssyn og etikk (RLE). Med en borgerlig regjering fra 2013 endres læreplanen, og det slås det fast at faget skal inneholde mer kristendomskunnskap. Faget fikk da endret navn til Kristendomskunnskap, religion, livssyn og etikk. (KRLE). Så livssynsspørsmålet er levende også i skolepolitikken i dag.

Med reformen *Kunnskapsløftet* fikk vi fra 2002 en rekke lovendringer som bl.a. førte til en ny læreplan i 2006, LK-06. Planen kom til i første rekke som et verktøy for å bedre skoleresultatene for elevene på bakgrunn av de OECD- initierte undersøkelser av 15- åringers skoleprestasjoner. At norske elever skulle havne midt på treet av landene som deltok, ble ikke godt mottatt hos politikerne. Inspirert av europeiske og globale trender, særlig i utredninger fra OECD, ble skolepolitikken i dreid i en liberalistisk retning, der skolen ble sett på som et fritt marked med skolen som selger og elever og foreldre som en forbrukergruppe med rettigheter. Lærere, skoler og elever ble utsatt for kontroll med krav om rapportering og dokumentasjon. (Imsen, 2016, s. 68-69) Offentliggjøring av prøveresultater på PISA og andre internasjonale prøver, i tillegg til nasjonale prøver, førte til at mange lærere følte at de mistet mye av tilliten. Lærerne har vist sin misnøye med å delta i streiker og arbeidstvister, f.eks. ved lærerstreiken i 2014 da lærerne i en uravstemning nektet å godta forslaget som Utdanningsforbundet hadde godtatt i forhandlinger med Kommunenes sentralforbund om en time mer bundet arbeidstid. Streiken var også et uttrykk mistro til skolemyndighetene som ble oppfattet som pådrivere for en lærerrolle fratatt selvstendighet mot en funksjonærrolle. Dette gjorde at Kunnskapsdepartementet nedsatte en ekspertgruppe om lærerrollen. Ifølge mandatet skulle ekspertgruppa bla. ta for seg hvordan lærerrollen og læreryrkets status har endret seg og hvordan lærerrollen kan styrkes og videreutvikles. (Dahl et al., 2016, s. 15 og 16).

I forbindelse med arbeidet med den nye fagfornyelsen som skal tre i kraft fra 2020, har fagforeningene gitt innspill i planarbeidet som startet med Ludvigsenutvalget. Utvalget ble nedsatt i 2013 med oppdrag å vurdere kunnskapsgrunnlaget i grunnopplæringa opp mot kunnskap og kompetanse i en framtid med store endringer i samfunns- og arbeidslivet. Her skisserer utvalget i sine to innstillinger, NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8, retningen for fremtidens skole med vekt på fortsatt styrking av de tradisjonelle skolefagene, men med klare krav om tverrfaglige emner og dybdelæring. Elevene skal bli mer opptatt av hvordan en tilegner seg kompetanse mer enn detaljert faktabasert kunnskap. Likeledes signaliseres mer



vekt på kommunikatív, samhandlende og deltakende kompetanser sammen med det å kunne utforske og skape. Med nye signaler fra skolepolitikere er lærerorganisasjonene med Utdanningsforbundet som det største, mer på lag med myndighetene. I et temanotat fra Utdanningsforbundet skriver saksansvarlig Torbjørn Ryssevik (2018):

Det er også langt større aksept for at profesjonen skal vere med i påverknad og utforming av dei dokumenta og ordningane som praksisisen i skulen bygger på. Dette ser vi resultatet av allereie i arbeidet mot nytt læreplanverk. Profesjonen har aldri før hatt tilsvarende innverknad på ein læreplanrevisjon. Vi ser konturane av at profesjonen tek tilbake makt som gjekk tapt på 90-talet. (s. 24)

Oppsummert

Norsk skole har i dette og forrige århundre vært preget av få store politiske og ideologiske motsetninger. Reidar Myhre bruker uttrykket det forsiktige uttrykket: brennpunkter i skoledebatt og skoleutvikling. For ham har stridsspørsmålene dreid seg om skolens verdigrunnlag og formål, kristendomsfagets plass og synet på dannelselse, kunnskaper og ferdigheter. Han peker også på sentralisering og delegering av makt, skolevurdering og kvalitetskontroll. (Myhre, 1997, s. 99-123).

Personifisert gjennom Gudmund Hernes kan vi si at det 20. århundre og begynnelsen av 2000-tallet preges av en viss tilnærming mellom tradisjonell sosialdemokratisk og liberal-konservativ tankegang. Vi ser også en maktkamp mellom skole, byråkrati og profesjon. Strid mellom konservative, liberale og sosialdemokratiske krefter om en fellesskole eller en mer elitepreget skole, er en gjenganger. Spørsmålet om private skoler som også før har preget skoledebatten, er blusset opp igjen. Men vernet om enhetsskolen eller fellesskolen som det nå heter, står sterkt i Norge. I flg. Ssb/utdanning var det i jan. 2019 bare 4,2 prosent av alle elever i grunnskole som gikk på private skoler.

Et gjennomgående trekk i de siste 150 års skoleutvikling, er det langvarige reformarbeidet som startet for alvor midt på 1850-tallet med mer kunnskap til folk, demokratisering av skoleverket, balansen mellom dannelsesaspektet ut fra nasjonale og individuelle ønsker og kunnskap for å tilfredsstille samfunnets behov, altså et mer instrumentalistisk behov.

Skal en se på noen mulige internasjonale trekk fremover, vil en kanskje se konturer av sterke grupper som kan påvirke skolen. En kan tenke seg nyliberale som ønsker en svak regjering med skolen som et valgmarked for foreldre med kundens behov i sentrum. Dette betyr en svekkelse av fellesskolen. I noen land ser vi nykonservative og nasjonalorienterte grupper som ønsker en sterk stat med kontroll over skoler og læreplaner.



I Norge har særlig lærere vært kritiske til en skole styrt etter sterke målstyringsprinsipper med vekt på testing og konkurranse. Som påpekt ovenfor, kan mye tyde på at profesjonen mer blir lyttet til, og derved er faren for en skjerpning av en nyliberal ideologi svekket.

Kilder:

Baune, T. Aarsnes (1998) i Skolen. 1997-1998. Knut Jordheim (red.). Stiftelsen SKOLEN-Årbok for norsk utdanningshistorie.

Dahl, A., Askling, B., Heggen, K., Iversen, K. Kulbrandsdal, Lauvdal, T., Qvortrup, L. (2016). Lærerrollen. Bergen: Fagbokforlaget.

Dale, A. (1977). I Prismet 4/1977. Institutt for Kristen Oppseding.

Dokka, H.-J. (1989). En skole gjennom 250 år. Oslo: NKS- forlaget.

Freire, P. (2003). De unde rtryktes pedagogikk. Oslo: De norske Bokklubbene.

Gjermundsen, A. (1989) i Skolen. Norsk grunnskole 250 år. Knut Jordheim (red.). Selskapet for norsk skolehistorie. Oslo: NKS-Forlaget.

Grankvist, R. (2000). Utsyn over norsk skole. Tapir.

Hovland, B.M. (2016). Avhandling levert for graden Ph.d Institutt for pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo 2016.

Imsen, G. (2016). Lærerens verden. En innføring i generell didaktikk. Oslo: Universitetsforlaget.

Ness, E. (1989). Det var en gang-Norsk skole gjennom 250 år. Oslo: Universitetsforlaget.

Myhre, R. (1997). Den norske skoles utvikling. 7.utgave. Oslo: aD Notam Gyldendal.

Myhre, R.(1977). I Prismet 4/1977. Institutt for Kristen Oppseding.

Ot.prp. 59 (1966-67). Innstilling fra Folkeskolekomiteen av 1963.

Ryssevik, T. (2018). Læreplanar -mellom teori, trendar og tradisjon. Temanotat 3/2018. Oslo: Utdanningsforbundet.

Sanderud, R. (1951). Fra P.A. Jensen til Nordahl Rolfsen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Slagstad, R. (2000). I Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2-3. Oslo.

St.meld.nr. 30 (2003-04). Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Telhaug, A.O. (1992). Norsk og internasjonal skoleutvikling. Oslo: Ad Notam Gyldendal.