

# Skoledebatten på 1950-tallet. Fortsatt aktuell?

Av Lars Gunnar Briseid

Skoledebatten i Norge på 1950-tallet, inneholdt mange av de samme temaene som debatten i dag. Skolens formål, differensieringsproblemet, skolen allmenndannende funksjon, synet på kunnskap og hvilken rolle skolen skal ha i samfunnet, er aktuelle eksempler. Selv om temaene i stor grad er de samme, er debattene ulike. Målet med fremstillingen er å gi et bilde av ulike posisjoner i 1950-årenes debatt, og deretter reflektere over om elementer i denne diskusjonen fortsatt har relevans.

## Et tidsbilde

### *Felleskap, samarbeid og demokrati*

Det psykologiske klimaet i de første årene etter krigen og frem mot 60-tallet var først og fremst preget av ønsket om å gjenoppbygge landet, og vilje til å samarbeide på tvers av politiske skillelinjer. I 1945 dannet de ulike partier en samlingsregjering, og ble enige om et politisk fellesprogram der gjenreising og normalisering av landet var sentralt. Det lagt opp til en regulert og planlagt blandingsøkonomi, der staten skulle planlegge, og de private skulle samarbeide med staten (Furre, 1993). Målet var å etablere et samfunn med full sysselsetting, stigende levestandard, og en sosial reformpolitikk med trygghet for alle (Sejersted, 2005). Når det gjaldt skolen, het det i Fellesprogrammet at:

Et ledende prinsipp for skolens arbeid må være at den skal utdanne borgere i et fritt, demokratisk samfunn. Skolen må være karakterdannende, vekke barnas og ungdommen ansvarsfølelse, respekt for menneskeverd, toleranse og evne til arbeid og samarbeid. Den må orientere den i oppbyggingen av det samfunn de skal være borgere i, og gjøre den fortrolig med vår nasjonale kultur, vår historie og tradisjon (Arbeid for alle. De politiske partiers fellesprogram, 1945, s.12)

Krigserfaringene bidro til at verdier som *felleskap, samarbeid og demokrati* sto sterkt.

### *Strømninger i skolen*

I 1947 ble Samordningsnemda for skoleverket etablert. Målet var å utrede hvordan ulike skoleslag som bygde på hverandre kunne samordnes på en hensiktsmessig måte. I den siste av

de 16 utredningene, "Sammenfatning og utsyn" (1952), gikk de ut over sitt mandat, og foreslo at den obligatoriske skoleplikten burde utvides, og omfatte aldergruppen fra 6-7- til 16-17 årsalderen (Sammenfatning og utsyn, 1952, s. 15). Forsøksloven, som åpnet for å sette gjeldende skolelover til side og prøve ut en felles ungdomsskole, ble vedtatt i etterkant av dette (Lov om forsøk i skolen, 1954). Samtidig ble det etablert et Forsøksråd, som skulle forestå utprøvingen (Stoveland, 1983, Telhaug, 1990). Slik ble det lagt opp til en *utvidelse av enhetsskolen* til en 9-årig skole. Tanken var at skolen skulle bidra til å utjevne sosiale og økonomiske ulikheter ved at alle elever skulle gå i samme skole lengst mulig. Det som nå fikk sin fortsettelse, var en del av demokratiseringsbestrebelsene som kom i gang allerede fra slutten av 1800-tallet (Dokka, 1975, Sejersted, 2005).

I mellomkrigstiden ble norsk skolepolitikk og skoletenkning sterkt influert av *reformpedagogiske* impulser fra USA og kontinentet (Slagstad, 1998). Dette var en tenkning som satte eleven og dennes behov og interesser i sentrum, la vekt på aktivitetsprinsippet, og dempet ned betydningen av hukommelseinnholdet i skolen (Stafseng, 1996). Ideene hadde fått sterkt gjennomslag i den prinsipielle delen av Normalplanen av 1939. Men dette sto i motsetning til planene for fag, der det var detaljerte minstkrav, og vektlagt at evalueringen skulle ta utgangspunkt i elevenes faglige prestasjoner. At Normalplanen på denne måten var i strid med seg selv, må forstås på bakgrunn av spenningen mellom de reformpedagogiske ideene og den politisk begrunnende enhetsskoletenkningen, som oppfattet kunnskap som veien til sosial mobilitet. Men i forbindelse med debatten om den 9-årige skolen ble denne motsetningen mindre tydelig.

En tredje strømning fikk også betydning i etterkrigstidens skole: *den kulturorienterte*. Før krigen hadde begrepet "allmenndannelse" blitt tatt ut av formålet for skolen,- et begrep mange forbandt med "bokskolen". Like etter krigen sendte noen av de fremste kulturpersonlighetene i landet et åpent brev til den norske regjering, i ettertid kalt "Kulturbrevet" (Borgen, m.fl, 1945). I brevet ga de til kjenne en uro over utviklingen av Norge som kulturnasjon, og skolens rolle i dette<sup>1</sup>. Forfatterne syntes å se med en viss skepsis på at undervisnings- og arbeidsmåtene i skolen skulle ha forrang fremfor undervisningen og læringens *innhold*. Avviklingen av allmenndanningsbegrepet i skolens formål, og den reformpedagogiske innretningen av Normalplanens generelle del, var en del av dette. Under krigen ble skolen forsøkt nazifisert. Det førte til en bevisstgjøring når det gjaldt betydningen av å viderebringe til barn og unge tradisjonelle kulturverdier. Det fantes også en religiøst motivert gruppering

blant de kulturorienteerte, med bredt nedslagsfelt. Disse var sentrert rundt IKO-miljøet (Institutt for kristen oppseding), og gikk i allianse med de sekulært kulturorienteerte<sup>2</sup>. Bl.a. på bakgrunn av press fra disse, ble allmenndanningsbegrepet gjeninnført i skolens formål med skoleloven av 1959, og det kulturelle aspekt ble tydeliggjort i Forsøksplanen av 1960, både i planens generelle del og i planene for de ulike fag (Briseid, 2002).

I det følgende skal sentrale synspunkter fra debatten i tiåret mellom 1950 og 1960 refereres. Diskusjonen kan kategoriseres i 3 hovedposisjoner: det *sosiale*, *det psykologiske* og *det kulturelle synspunkt* (Harbo, 1997). Tildels kan det synes kunstig å trekke skillelinjer mellom disse. De ulike posisjoner er så sammenvevd i hverandre at det kan stilles spørsmål ved om det er mulig å betrakte dem som selvstendige kategorier. Isteden må de sees på som en helhet i et spenningsforhold, der vektleggingen mellom dem varierer. Likevel var forskjellene mellom dem så tydelige at det er relevant med en slik inndeling. I det følgende vil sentrale representanter for ulike syn trekkes frem, med tanke på å *eksemplifisere* de ulike tenkemåtene.

## **De ulike posisjonene i debatten på 50-tallet.**

### ***Det sosiale synspunkt***

Det sosiale synspunkt kom til uttrykk på to ulike måter: Den første så på skolens virksomhet som den pedagogiske delen av et sosialt reformprogram, der utjevning av sosiale, økonomiske og kulturelle skiller i samfunnet var overordnet. I denne tenkningen ble ideen om å samle ungdommen i en felles 9-årig obligatorisk skole, sett som et vesentlig virkemiddel.

Skolestrukturen ble dermed det overordnede prinsipp som andre ideer om skolens mål og innhold måtte undertvinges. Men disse "strukturalistene" hadde ulik tilnærming til skolens mål og innhold ut over dette. Den andre tenkemåten vektla "det sosiale" på en annen måte, som "individuell sosialisering.". Tyngdepunktet lå med andre ord mer på individuelle læringsprosesser, enn på skolestruktur og samfunnsstruktur. Vi skal i det følgende se litt nærmere på nyansene.

### **Struktur, arbeid og fellesskap. Fra allmenndanning til allmennutdanning.**

En av de som tydeligst markerte seg i forhold til strukturtanken med en 9-årig felles obligatorisk skole, var skolepolitikeren og statsråden fra arbeidspartiet; Helge Sivertsen. Hans politiske engasjement var tuftet på et solid ideologisk fundament der nasjonal integrasjon og

sosial utjevning var det sentrale (Volckmar, 2004) Han argumenterte for at skolen skulle ha som mål å utvikle *medmenneskekulturen*, som skulle gi grunnlag for lykke både for hver enkelt og fellesskapet (Sivertsen, 1955). Slik betraktet han skolen som en samfunnsomformende institusjon (Thuen og Vaage (red), 2004). Sivertsen hevdet at det var innholdet i skolen som var det viktigste, men i hans forståelse handlet dette først og fremst om noe annet enn “stoffet” slik dette kunne avleses i læreplanen. Det var det for mye av etter hans mening:”... skolen er til dels overlesst med stoff” (Sivertsen, 1955). Viktigere var “samarbeidsånd”, “fellesskap” osv,- med andre ord alt som pekte i retning av en “fellesskapsinnstilling.” Det viktige var å utvikle enhetsskolen videre til en felles 9-årig skole for alle. Men dette innbar også en stor utfordring i forhold til differensiering. På et kurs i regi av Forsøksrådet i 1956 lanserte Sivertsen noe nytt: skolen skulle ha en ”ålmenutdanande oppgave”. Dette satte han opp mot den tradisjonelle allmenndanningen, som ofte ble forbundet med ”bokskolen”:

Eg nyttar her uttrykket ålmenutdanande og ikkje ålmenndanande av den grunn at også yrkesskolane har ei sterkt ålmenndanande oppgave. Ålmenndaning slik vi ser det i vår tid, er ikkje berre kunnskap, det er og øving av arbeidsevne og samarbeidsevne. Eitt av dei viktigaste ålmenndanande moment er å lære eit arbeid og å lære det skikkeleg (Sivertsen, 1956, s.3).

Tradisjonelt innebar allmenndanningsbegrepet noe i skjæringspunktet mellom den enkelte elev og et vesentlig og personlighetsdannende kultur- og faginnhold. Når Sivertsen introduserte det allmen<sup>ut</sup>dannende som alternativ, så han den personlighetsutviklende delen av saken først og fremst som ”øving av arbeidsevne og samarbeidsevne ” i en felles enhetsskole i 9 år. Med andre ord: skolens innhold gjennom fag og kultur ble i mindre grad vektlagt i den sammenheng. I den grad det innholdmessige ble vektlagt, var det først og fremst ut fra et nytte- og yrkesforberedende synspunkt. På den annen side kom det et tvisyn til uttrykk i Sivertsens argumentasjon: Han løftet frem det praktiske arbeid som vesentlig element i de unges dannelsesprosess. Gjennom praktisk arbeid kunne ”medmenneskulturen” utvikles. Dette satte han som motsetning til allmenndanningsbegrepet, som ofte ble forbundet med noe intellektuelt og boklig.

### **Struktur og kultur - sidestilt**

Selv om det var bred enighet om at skolestrukturen burde endres, var det ulike syn på hva innholdet i den nye enhetsskolen skulle være. Lederen i Forsøksrådet, Tønnes Sirevåg, hadde et mer kulturorientert syn enn Sivertsen. Tydeligere enn Sivertsen fremhevet han betydningen

av at de unge burde møte “den mangslungne kulturarven” og det etter en “fast plan som tek omsyn til elevføresetnadene”. Sirevåg gikk inn for en enhetsskolemodell der en tok hensyn til de psykologiske og evnemessige forutsetninger hos elevene, - men der “stoffet”, - skolens innhold, - ble løftet frem på lik linje med det strukturelle enhetsskoleperspektiv. Skolens fag- og kulturinnhold skulle *sideordnes* med enhetsskoleprinsippet. Slik kunne skolen bidra til å ..

...leie dei til trivnad med gode sosiale samlivsformer og eit høveleg yrke; å øve dei til å tenkje sjølve i all sin ferd, ....å førebu dei for ei meir sjøvtendig skolegonge med tanke på eit yrke, eit studium, eller beinveges for arbeidsmarknaden (Sirevåg, 1956,s. 69).

Sirevåg var en sentral aktør i implementeringen av den nye skolestrukturen (Sirevåg, 1979), men plasserte seg samtidig på linje med de kulturorienterte når det gjaldt hva skolen skulle inneholde.

### **Individuell sosialisering i møte med sosial praksis og kulturverdier**

Flere av debattantene som satte endring av skolestrukturen i sentrum for den sosiale oppdragelse, mente at den individuelle sosialisering til samfunnet skjedde som en *vekst- og utviklingsprosess* gjennom praksis og erfaringer elevene fikk gjennom møtet med elever fra andre samfunnslag og med andre forutsetninger. Løsningen på differensieringsproblemet var aktivitetsskolen/arbeidsskolen. Alle skulle kunne finne seg til rette ved en arbeidsform som aktiviserte elevene i sterkere grad enn tradisjonell undervisning. Undervisningen skulle legge opp til selvstendig innhenting av kunnskap og stimulere til utfoldelse av elevenes evner og muligheter. Men det kom også motforestillinger. Det ble hevdet at det sosiale oppdragelsesmoment var for svakt fundert i en slik forståelse. Vekst inn i samfunnet krever en bevisst holdning fra pedagogenes side. Elevene må informeres om de sosiale problemene i samfunnet, og få kjennskap til de demokratiske idealene. En av de som hevdet dette, var Anders Stølen<sup>3</sup>. Under henvisning til amerikaneren Brameld tok han til orde for at skolen skulle bli *arbeidsskole i ny betydning* (Stølen, 1955). Elevene skulle få mulighet til å rekonstruere sine individuelle sosiale erfaringer, slik den barnesentrerte arbeidsskolen la opp til, og få være arbeidere i små “samfunnslaboratorier” der de kunne rekonstruere samfunnserfaringer, slik den samfunnsorienterte retningen la opp til. I tillegg måtte elevene, i den nye arbeidsskolen, være med å fornye kulturen i samsvar med de kulturverdier samfunnet allerede bygger på. En komite oppnevnt av Harvard University i U.S.A pekte allerede i 1946 på at det samlende mål burde være *Menneskeverdet, og respekten for medmennesker*. Stølen

mente at med en slik målsetting ville en kunne hjelpe de unge til å forme sosiale adferdsmønstre som er forutsetning for å bygge en ny og bedre verden. For, det er i arbeidet med kulturverdier de unge tilegner seg sosiale adferdsnormer, som kan gjøre dem til idealborgere i et idealsamfunn. Slik kan en komme nærmere en “egoinvolvering” hos den enkelte, ved at elevene får møte verdier de må forholde seg til og bryne seg på (Stølen, 1955). Skolen skulle gi en tydelig retning til de sosiale erfaringer, den praksis og de kulturmøter elevene skulle møte på skolen, og legge vekt på individuell involvering.

### ***Det psykologiske sentreringspunkt***

Flere av de som engasjerte seg i skoledebatten på 50-tallet mente at en primært burde ta utgangspunkt i psykologiske betraktninger, når skolens mål og innhold skulle planlegges. Men de psykologisk orienterte var ikke entydige i sine tilnærminger. I det følgende skal tre hovedsynsmåter presenteres.

#### **De vekst- og utviklingsorienterte**

Forskeren og pedagogen Eva Nordland var inspirert av reformpedagogisk tankegodt, og mente at skolens viktigste oppgave er å utløse barnets iboende muligheter og gi disse vekstom. Skolen oppgave overfor elevene var etter hennes mening å gi dem *støtte i deres utvikling* til selvstendige, arbeidsdugende, tenkende mennesker. De skulle de lære å ta imot kulturens gaver, i musikk, litteratur og bilder, lære å glede seg over skjønnhet i natur og i kunst, og ikke minst: til sosiale vesener, med initiativ, selvtillit og positiv holdning overfor andre (Nordland, 1957). Skolen burde tilpasse seg elevene mer enn omvendt, slik at friheten for elevene ble størst mulig. Hovedessensen var: nedtoning av det intellektuelle, oppvurdering av det estetiske og sosiale, og vekt på demokratisk praksis i skolens hverdag, samt fellesskapsfremmende aktiviteter i og utenfor skolen. Forståelse og tenkning skulle få næring til videre vekst hos den enkelte, i en skole der alle er “verdige medlemmer i et allsidig fellesskap”, - nærmere bestemt i 9-årig skole for alle. Nordlands tilnærming kan sees på som et svar på de store differensieringsproblemer en sto overfor med innføringen av den 9-årige skolen. Elever med svake forutsetninger hadde større muligheter for å få en opplevelse av å lykkes dersom fokus var på det sosiale og det estetiske fremfor det intellektuelt krevende.

## **Psykologien som formingsredskap til ”livsdyktighet”**

En annen tilnærming tok utgangspunkt i en forståelse av psykologien som et “formingsredskap”, der en ved hjelp av slik kunnskap kunne “forme” barn til demokratisk orienterte, veltilpassede og livsdyktige individ. Professoren og lederen av Pedagogisk forskningsinstitutt, Johs. Sandven hadde dette utgangspunktet: Etter et studieopphold i USA kom han hjem ”..med amerikakofferten full av objektiv pedagogisk vitenskap” (Slagstad, 1998, s. 320). Sandvens store prosjekt var å vitenskapeliggjøre pedagogikken, og han førte en kamp mot det han kalte ”subjektive spekulasjoner” og ”livssynsdeduksjon” i oppdragelsesspørsmål (Helsvig, 2004). Behaviorismen og testpsykologien var vesentlige elementer i hans pedagogikk. Svaret på læreplansspørsmålene var avhengig av to forhold: For det første det *mål* en sikter inn mot,- og for det andre det eller de *utviklingstrinn* planen skal dekke. “Det sentrale mål for oppdragelse og undervisningsarbeid bør være å utvikle til livsdyktighet” hevdet han (Sandven, 1956, s. 86-87) ”Livsdyktighet” konkretiserte han til å omhandle tre hovedområder: *effektivitet, karakter og konsonans*. Effektivitet handlet om dyktighet på det intellektuelle området, karakter handlet om å innordne seg i samfunn med andre og konsonans skulle betegne indre harmoni , ”den størst mulige sikkerhetsfølelse og konfliktfrihet” (Sandven, 1956, s. 86-87). Utfordringen var å forme et oppvekstmiljø og gi påvirkning som kunne føre til oppnåelse av livsdyktighet. Sandven var sentral i utviklingen av ”utveljingsinstrument” og ”mælereidskapar” knyttet til utprøvingen av den organisatoriske differensieringen med kursplaner (Sirevåg, 1979). På grunnlag av målbare resultater på testene, kunne elevenes nivå i ulike fag fastsettes (Slagstad, 1998). Deretter kunne de sluses over på en av tre mulige nivådelte kursplaner, og få undervisning tilpasset prestasjonsnivå. Psykologien fikk her en annen rolle i forhold til differensieringsproblemene enn slik for eksempel Nordland tenkte seg det.

## **Utviklingsmessig oppdragelse**

Et tredje synspunkt vektla at kunnskap om utviklingspsykologi burde legge premisser for i hvilken rekkefølge ulike emner burde tas i skolen. Barnets dypereliggende behov måtte møtes. Men dette måtte skje innen den rammen som samfunnet satte, og de verdier som der gjorde seg gjeldende. Denne synsmåten var ikke ensidig vekstorientert,- men heller ikke ensidig “formings”-orientert. Vi kan snakke om psykologien som utgangspunkt for en “*utviklingsmessig oppdragelse*” (Skard, 1957, s. 71). Barnepsykologen Åsa Gruda Skard mente at mange hadde misforstått det standpunktet at pedagogene burde ta utgangspunkt i barns behov. Hovedårsaken til forvirringen etter hennes mening, var at en ikke skilte klart

mellom *ønsker* og *behov*. Behov oppfattet hun som en mangelfull likevekt i organismen, når det gjelder selve den biologiske eksistensen, og nødvendige forhold til andre mennesker. Ønsker, er mindre varige, mindre kontinuerlige og mindre generelle enn behovene. En elev kan f.eks. ha *behov* for aktivitet, men *ønske* om å klatre i gardintrappa. Behovene impliserer det dypeste i menneskene og er ikke alltid bevisste, mens ønskene er mer bevisste og konkrete.

Barn trenger at voksne trekker grenser. Samtidig må de dype behovene bli tilfredsstilt på gode måter, hevdet Skard. I debatten om fri eller autoritær oppdragelse lanserte hun et tredje alternativ: Vi må akseptere barnenaturen slik den er, og vi må si "Ja" til de dypeste behovene hos barna. Samtidig må vi kunne si "Ja" eller "Nei" til overflatiske ønsker, ettersom forholdene tilsier det (Skard, 1957). De voksne må hjelpe barna til å bli trygge på seg selv, både ved at deres evner og ferdigheter blir akseptert, - og ved at de får hjelp til å få herredømme over impulser og følelsesmessige uttrykk. *Utviklingsgangen* hos barnet må imidlertid aksepteres, slik at det kan gis både frihet, ansvar og krav som det er modent for. Synsmåten balanserer mellom å ta hensyn til elevforutsetninger, behov og utfoldelsestrang hos den enkelte, men i en samfunnsmessig kontekst som fordrer at læreren tydelig formidler de verdier samfunnet er bærer av.

## ***Kultursynspunktet***

Betraktningmåter med et kulturelt utgangspunkt kan deles i to hovedsyn: En sekulær kulturorientering,- der allmenndannelse var hovedbegrepet, og et kristen-etisk synspunkt med i særlig grad vektlegging av kristendommens betydning for identitets- og moralutviklingen. Dels var det ulikheter mellom disse oppfatningene, men på mange punkter sto de sammen.

### **Sekulære kultursynspunkt**

Hovedbegrepet for de kulturorienterte med et sekulært utgangspunkt, var *allmenndanning*. Filologiprofessoren Kåre Foss som var engasjert i diskusjonen, definerte begrepet slik:

Det almene er ikke bare almen viten, almen orientering, det er, og er først og fremst, den for hele Vestens felles , nedarvede måte å leve, tenke og føle på, vurdere etter. Denne arv har ungdommen krav på å få seg overlatt. Hos oss bør en anse det som en menneskerett å bli formet ut - så langt de



individuelle evner rekker - til et selvstendig tenkende, fintfølede og sterkt villende menneske (Foss, 1955, s. 226).

Her ble det demokratiske motiv knyttet til allmenndanningsbegrepet. Man ønsket en skole som kunne bidra til å forankre elevene i verdier, og danne mennesker som sto for noe og våget å ta ansvar, - noen ganger med konflikter og ubehag som følge. Nærheten i tid til krigen aktualiserte slike synspunkter. Foss satte allmenndanningsbegrepet som motsetning til allmennkunnskaper. Allmenndannelse var målet, mens allmennkunnskaper bare var middelet for å komme dit. Dette handlet om personlighetsutvikling og karakterdannelse, ikke bare kunnskapstilegnelse. Men likevel: alle som sto for kultursynspunktet mente at skolens innhold, dens substans, ikke var likegyldig. Det ble argumentert for at skolen skulle viderebringe det beste vår kultur kan by på av nedarvede tanker, ideer og kunst til den oppvoksende slekt. De skulle gis gode eksempler, ved at fremragende enkeltpersoner og deres innsats ble trukket frem som idealer.

Mens Foss satte allmenndanning som motsetning til allmennkunnskaper, satte rektoren på pedagogisk seminar, Herman Ruge, begrepet som motsetning til det han kalte "amerikansk rasjonalisme". Han karakteriserte den ved å hevde at "..... den har alle amerikanernes beste egenskaper, den klare, nøkterne problemstilling, den hensynsløse bortskjæring av alt som ikke fører direkte til målet, og målet er ett: Hvorledes skal jeg forme mitt liv for å få mest mulig ut av det, i mitt hjem, mitt yrke og som samfunnsborger?" (Ruge, 1954, s.56). Det ensidige nytteperspektivet som lå i en slik tenkning innebar at en fjernet seg fra det humanistiske livssyn som skolen inntil da hadde vært bygget på, mente han. Et slikt skoleideal ville "skape en effektiv, men snever mennesketype" (Ibid, s.56). Allmenndannelsen skulle både bidra til å viderebringe sentrale samfunnsverdier, og til individuell modning og personlighetsutvikling.

Forfatteren Jens Bjørneboe satte allmenndanningen som motstykke til det han oppfattet som tidens tilpasningstenkning. Denne mente han særlig kom til uttrykk gjennom psykologien, som etter hans mening fungerte som verktøy til å få folk til å tilpasse seg.

Alene "psykologien" var forbeholdt å skape et ufarlig ideal, nemlig tilpasningstanken som den endelige løsning på alle konflikter. Tidlig innså psykologien at idealer var skadelige, ikke bare i og med at de i ekstreme tilfelle kan medføre døden, men fremfor alt i og med at de hemmer personenes frie utfoldelse av alt man måtte få lyst på. Idealene kan føre til frivillig seksuell avholdenhet, til livsvarig fattigdom

og til evigvarende misnøye med seg selv..... Kort sagt: Idealer medfører et opprivende indre liv (Bjørneboe, 1956, s. 129).

De kulturorienterte debattanter så kulturinnvielse somble sett som forutsetning for selvstendig tenkning og kritisk evne. Allmendannelsen skulle bidra til at elevene kunne *leve livet med klarhet, gjøre dem skikket for et aktivt liv i samfunnet* og føre den enkelte til *å se seg selv som ledd av en større enhet* (Foss, 1955).

### **Det kristen - etiske synspunkt**

Både de som på kulturelt grunnlag argumenterte for allmenndannelsen, og de som hadde en kristen-etisk innfallsvinkel, var enige om at skolens innhold var viktig. Det var ikke tilstrekkelig å tenke bare kunnskapstilegnelse, nytte eller tilpasning om skolens innhold. Begge sider vektla skolen som moraldannende og identitetsskapende faktor i barns og unges liv. Kristenfolket var særlig opptatt av den delen av kulturen som kristendommen representerte, og at disse verdiene ikke måtte svekkes.

I artikkelen “Det manglende synspunkt” drøftet redaktøren av “Prismet”, Bjarne Hareide, i 1954 ulike syn på kristendomsfagets plass i skolen (Hareide, 1954). Selv argumenterte han for “Den evangeliske linje”, som innebar at så lenge kristendommen betydde noe vesentlig for folket, skulle også skolen som eksponent for det som lever i folket, hjelpe barn og unge til å få kjennskap til de kristne verdier. Dette synspunktet lå nær et allmenndanningssynspunkt hos de sekulært kulturorienterte. Hovedpoenget var at kristendomsfaget måtte ha en plass, men at det ikke skulle ligge noen form for tvang, press eller forkynnelse i måten det ble presentert på. I mye sto den kristen-etiske gruppering på linje med de sekulært kulturorienterte, selv om de førstnevnte satte kristendommen som identitetsdannende og moraldannende faktor i en særstilling.

## **Aktualisering**

### ***Det humanistiske perspektiv under press***

Krigserfaringene utgjorde bakteppet for skoledebatten på 50-tallet. I det foregående er det vist hvordan diskusjonen i stor grad handlet om hvordan skolen kunne bidra til å utvikle demokratiske holdninger som likhet, samarbeid og respekt for menneskerettighetene hos elevene. Moderniseringsprosesser i samfunnet, også i skolen, har ifølge sosiologen Skarpens

gjennom skiftende ideologier helt fra 1800-tallet blitt legitimert under henvisning til ”det gode samfunnet”, slik som skoledebatten på 50-tallet. Men han hevder at det nå har skjedd en endring: I dagens samfunn er tendensen at politikken foregår mer på *næringslivets* premisser. Vi har fått et ideologisk skifte der ”markedet i seg selv” har fått legitimitet ”uten å måtte støtte seg på andre institusjoner eller inngå andre verdikompromisser” (Skarpenes, 2007, s.50).

”Norge er skoletaper! Nå er det solid dokumentert”. Slik uttrykte statsråd Kristin Clemet seg da den første PISA<sup>4</sup>-undersøkelsen ble presentert i 2001 (Sjøberg, 2008). Undersøkelsen viste at norske 15-åringer gjorde det svakere i morsmål og realfag enn i land det er naturlig å sammenligne seg med. I kjølvannet av den panikk som oppsto blant politikere og skolefolk, ble arbeidet med ny læreplan igangsatt som del av skolereformen ”Kunnskapsløftet”. Resultatet ble LK06 (UFD, 2005). Det ble viktig å øke læringstrykket hos elevene. Norge måtte ikke fremstå som en sinke i det globaliserte samfunnet. PISA-undersøkelsene ble premissgivende ikke bare for LK06, men for skoledebatten generelt i tiden som fulgte. Det er verd å merke seg at PISA-undersøkelsene inngår i de internasjonale sammenlignende undersøkelser som Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) gjennomfører på ulike samfunnsområder. OECD-undersøkelsene fremstår ofte som nøytrale, fristilt fra en politisk agenda. I en artikkel i Dagbladet (6.2.07) hevder forskerne Kildal og Kuhne at dette ikke er tilfellet. De mener å kunne dokumentere at OECD skjuler en nyliberal strategi bak en nøytral og vitenskapelig fasade. Grunnperspektivet handler om mindre stat, mer marked, mindre kollektivt, og mer individuelt velferdsansvar (Kildal og Kuhne, 2007). Når dagens skoledebatt i stor grad har PISA som utgangspunkt, kan det hevdes at det har skjedd en endring i retning av at de samfunnsøkonomiske interessene har fått forrang som legitimering for skoleendringer, fremfor det *humanistiske perspektiv* og drømmen om ”det gode samfunn” (Se også Foros, 2006).

Dette er imidlertid ikke entydig. Den nye formålsparagrafen for skolen (Gjeldende fra 1.1.09) står i samme tradisjon som paragrafen fra 1959 med vekt på oppdragelse til medmenneskelighet, demokrati og fellesskap, men er oppgradert i forhold til sentrale samfunnsendringer (f.eks. det flerkulturelle, miljøtrusselen og diskriminering). Det samme gjelder den generelle delen av LK06. Men når det kommer til planene for fag, representerer LK06 noe helt nytt i norsk læreplanskriving, og et brudd med den tradisjonelle læreplansjangeren. Det nye er at *innholdsbeskrivelsene* av hva elevene skal møte på skolen, er avløst av beskrivelser av *kompetansemål*, mål som elevene skal mestre i ulike fag, samtidig

som planen har et særlig fokus på grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter. Målbare individuelle resultater og faglige prestasjoner er satt i sentrum, med særlig vekt på de fagene PISA måler. Mye tyder på at skolens *praksis* også i stor grad styres av det faktum at skolene med jevne mellomrom måles på disse områdene (Bredeveien, 2007) <sup>5</sup> Dermed kan skolens *helhetlige dannelsesoppgaver* der *alle fag* er vesentlige, lett bli forsømt (Bamford, 2006).

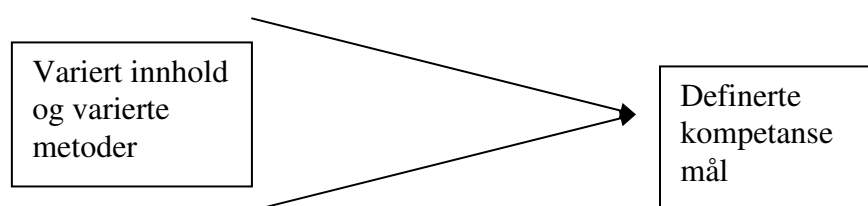
### ***Individ eller fellesskap?***

Skolen på 50-tallet hadde fellesskapssynspunktet som et overordnet prinsipp både gjennom arbeidet med å utvide den obligatoriske skolen til 9 år (det sosiale enhetsskoleprinsipp), og ved at elevene skulle føres inn i et felles faglig- kulturelt innhold beskrevet i læreplanen. Forskeren Telhaug kaller denne perioden i norsk skole for ”sosialdemokratisets tidsalder” (Telhaug, 2002). Den gang ble det aldri stilt spørsmål ved om læreplanen skulle beskrive det innholdet det skulle undervises i eller ei. Selv om diskusjonen gikk om *hva* innholdet skulle være, ble læreplanen oppfattet som en *felles referanseramme* for alle elever, - et faglig-kulturelt ”lim”. Skolen ble forstått som et *kulturelt fellesskap* i tillegg til et sosialt, med betydning for den enkeltes identitetsdannelse og opplevelse av tilknytning.

Pedagogene Engelsen og Karseth hevder at kunnskapssynet bak planene for fag i LK06 ikke lenger beskriver utdanning som et kulturelt prosjekt, men at skolens oppgave først og fremst blir å sikre at elevene utvikler den kompetanse som en antar at arbeidslivet trenger (Engelsen og Karseth, 2007). Lærerne er gitt frihet til å tilpasse faginnholdet til lokale forhold og elevene, og vektleggingen er på *individuell ”istandsetting”* faglig og prestasjonsmessig. Oppløsningen av klassen som sosial enhet i forbindelse med revideringen av Opplæringsloven i 2005 ble gjort fordi klassesdelingen ”kunne hemme differensiering av innhold, organisering, arbeidsmåter og bruk av tid” (St.meld. nr. 30 2003-2004, s. 59). Med dette ble samtidig ble en arena for tilhørighet og fellesskap borte. Individualiseringen har dermed utviklet seg på to måter: både kulturelt og organisatorisk. I august 09 kom det imidlertid nye politiske signaler på dette punktet: I et rundskriv fra Kunnskapsdepartementet presiseres det at elevene igjen skal deles i klasser eller basisgrupper som ivaretar sosial tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2009).

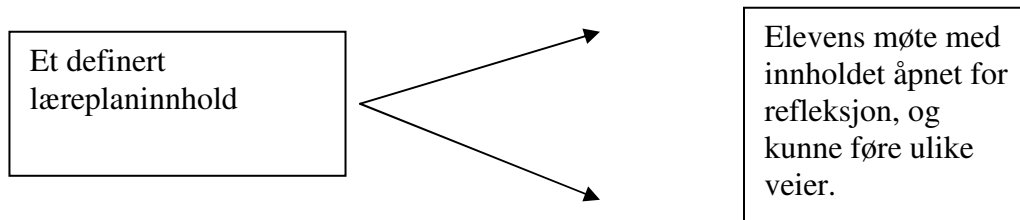
## ***Tilpasning eller "myndiggjøring"?***

Et sentralt mål for skolen var og er å bidra til at elevene utvikler et demokratisk sinnelag. Men forståelsen av hva dette innebærer og hvordan en kan komme dit, kom til uttrykk på en annen måte på 50-tallet enn nå. Da var utvidelse av enhetsskolen til en 9-årig skole sett som det store demokratiske prosjektet, begrunnet ved at skolen skulle bidra til utjevning av sosiale og kulturelle forskjeller. Læreplanen for skolen skulle være grunnlag for en innføring i samfunnet, ved at det beste i vår kultur skulle presenteres i de ulike fag. Som vist ble dette i noen grad problematisert i debatten, først og fremst fordi en var redd for at skolen skulle bli for teoretisk for enkelte elever i den nye ungdomsskolen. Men da Forsøksplanen kom i 1960 hadde den detaljerte beskrivelser av hva innholdet skulle være i ulike fag på ulike trinn. Og selve innholdet var viktig: I møtet med dette var håpet at elevene skulle involveres som individ i forhold til verdier, samt reflektere og tilegne seg nyttige kunnskaper for å kunne fungere i samfunnet. Slik var demokratioppdragelsen dels et sosialt prosjekt, og dels et kulturelt. I dagens skole tenkes det annerledes. Selv om enhetsskoletenkningen er videreført til en 10-årig fellesskole, går oppløsningen av klasseenheten i motsatt retning, fordi en arena for fellesskap er borte. I LK06 ble det overordnet at elevenes muligheter for å nå de aktuelle kompetansemålene i ulike fag skulle optimaliseres gjennom å åpne for differensiering på tvers av klasser og trinn. Dette kan også betraktes som et demokratisk prosjekt. På den måten kan elevene istandsettes til å agere som samfunnsborgere med relevant kompetanse innen ulike fag. I utdanningsdirektoratets retningslinjer for fagplangruppene ble det anbefalt at elevenes resultater måtte være observerbare, fordi man ikke kunne se det som foregikk i elevenes hoder (Engelsen og Karseth, 2007). Slik ville man sikre at elevene faktisk tilegner seg stoffet. Men det er flere aspekter omkring demokratioppdragelsen i dagens skoles som kan diskuteres. Et vesentlig anliggende er at *tilpasning* til kompetansemål er blitt det sentrale. Læreplanen legger opp til en konvergent tenkning, der ideen er at ulike aktiviteter kan føre til samme mål.



(Fig 1: Konvergent læreplantenkning)

Den ideelle elev blir en som har nådd kompetansemålene, og tilegnet seg basisferdighetene. Spørsmålet er om det prioriteres *tid* til å la elevenes ettertanke, kobling til egne erfaringer, kritiske refleksjon og diskusjon komme til uttrykk som faktor i den demokratiske oppdragelsen. På 50-tallet hadde vi en divergent tenkning, der læreplaninnholdet var fastlagt, men elevenes møte med dette kunne føre ulike veier.



(Fig 2: Divergent læreplantenkning)

Den pluralitet sosialt, etnisk, religiøst og kulturelt som preger dagens samfunn gjør det vanskelig å operere med en felles nasjonal læreplan basert på en historisk forståelse av hva som er ”norsk”, slik som på 50-tallet. For grupper av elever ville en slik plan kunne fungere som noe ekskluderende og fremmedgjørende, isteden for noe samlende. I verste fall kunne den bidra til å forsterke motsetningene i samfunnet ved å bygge opp under en ”vi og de andre”- holdning. Ideen med en nasjonal fagkanon er det motsatte: å virke samlende og identitetsskapende. Skulle en felles nasjonal fagplan gjeninnføres, måtte den være dynamisk, og under stadig diskusjon i det offentlige rom. Den måtte konstrueres slik at *alle* elever kunne finne referansepunkter som de kan kjenne seg igjen i, med forbindelse til deres liv og bakgrunn.

## Avsluttende kommentar

Skoledebatten på 50-tallet foregikk i en kontekst der *det humanistiske perspektiv* sto i sentrum, mens dagens diskusjon foregår i en sammenheng der det *samfunnsøkonomiske* nytteperspektivet er blitt premissgivende. Formålet i dagens skole har imidlertid et klart humanistisk perspektiv. Men dannelse til humanitet er et spenningsfylt foretak. For når selvbestemmelse og frihet er et sentralt element i det å være menneske, kan det se ut som det står i motsetning til det å måtte underkaste seg og tilegne seg fag og kultur. Dette ”pedagogiske paradoks” (Oettingen, 2001) innebærer at møtet med fag og kultur er en

forutsetning for å kunne forstå verden, og agere adekvat i samfunnet som autonom, demokratisk borger. Derfor er det relevant at elevene tilegner seg individuell kompetanse ut fra et nyttesynspunkt, slik LK06 legger opp til. Men det kreves også rom for dialog og refleksjon omkring det faginnholdet elevene møter. Med det sterke fokuset på effektivitet, nytte og resultater som er kommet i etterkant av PISA, har vi fått en *interesseforsnevring* i hva som skal stå i sentrum i norsk skole. Produksjonskravet må ikke senke kravene til og respekten for fagenes betydning som elementer i elevenes *helhetlige dannelsesprosess*, og skolens rolle som element i oppbyggingen av ”det gode samfunn”.

## Litteratur

*Arbeid for alle. De politiske partiers fellesprogram*, Oslo, 1945

Bamford, A (2006). *The Wow Factor. Global reaserch compendium on impact of the arts in education*, Münster, New York, Munchen , Berlin: Waxmann

Bjørneboe, J (1956). Pedagogikk og livssyn, *Prismet*, nr. 5

Borgen, J, Christophersen, H.O, Groth, H, Iversen, S, Solem E, Brinchmann,A, Gjerløv, O, Hoel, S, Midttun, O, Steen, S (1945). Vår kulturs fremtid. Et brev til den norske regjering 1945. Gjengitt fra *Norsk skuleblad*, 1. desember 1945

Bredveien, J.M (2009). PISA-undersøkelsen får strykkarakter, Artikkel der bl.a. forskeren Svein Sjøberg blir intervjuet, *Dagsavisen*, 3. mars 2009

Briseid, L.G (2002). *Form eller innhold. Norsk læreplanreform 1939-1960*, Kristiansand: Høyskoleforlaget

Dokka, H.J. (1975). Enhetsskoleproblemet i den norske skoles historie, I

Harbo/Korsen/Sletvold (red) (1975). *Skolen og samfunnet. En pedagogisk essaysamling*, Oslo: Fabritius forlag

Engelsen, B.U. og Karseth, B (2007). Læreplan for kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?  
Artikkel i *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 5, 2007

Foros, P B (2006). *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*. Trondheim, 2006

Foss, K (1955). Misforhold og botemidler i almindanningen, I *Prismet* nr. 8

Furre, B (1993). *Norsk historie, 1905-1990*, Oslo: Det Norske Samlaget

Harbo, T. (1989). 1940-1960. Kirken, foreldrene og skolen i møte med staten, I Haraldsø, B.  
(red) (1989): *Kirke – skole – stat 1789-1989*, Stavanger: IKO-forlaget A/S

Harbo, T (1997). *Norsk skole i europeisk perspektiv. Takt eller utakt. Bind I*, Oslo: Tano  
Aschehoug

Hareide, B (1954). Det manglende synspunkt, *Prismet*, nr. 9

Helsvig, K (2004). Johs. Sandven – forskningsentreprenør og institusjonsbygger. I Thuen, H  
og Vaage S (red) (2004). *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til  
Hernes*, Oslo: Abstrakt forlag

Kildal, N og Kuhnle, S (2007). OECD et orakel i Paris? Artikkel i *Dagbladet*, 06.02.07

Kunnskapsdepartementet (2009). Endring i reglene om organisering av elevene i grupper –  
sosial tilhørighet. *Rundskriv F-12-09*

*Lov om Forsøk i skolen*, 1954

*Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, Forsøksrådet for skoleverket. Aschehoug, Oslo 1960

Nordland, E (1957). P.M. om verdier i gammel og ny skole. Vedlegg til *Norsk skole* nr.2

*Normalplan for byfolkeskolen*, 1939



- Oettingen, A von (2001). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*, Århus: Klim
- Ruge, H (1954): *Tanker omkring skole*, Oslo: J.W Cappelens forlag
- Samordningsnemda for skoleverket XIX (1952): *Sammenfatning og utsyn*
- Sandven, J (1956). Målsetning og læreplan. Innlegg på Tranbergkurset om forsøk i skolen. Gjengitt i Forsøksrådet for skoleverket: *Ungdomsskole for alle, Forsøk og reform nr. 1*
- Sejersted, F (2005). *Sosialdemokratiets tidsalder*, Oslo: Pax Forlag A/S
- Sirevåg, T (1956). Innlegg på Tranbergkurset om forsøk i skolen. Gjengitt i Forsøksrådet for skoleverket: *Ungdomsskole for alle, Forsøk og reform nr. 1*
- Sirevåg, T (1979). *Den 9-årige skolen*, Pedagogisk perspektiv, Oslo: Aschehoug
- Sivertsen, H (1955). *Sosialistisk kulturpolitikk*, Oslo: Arbeidernes opplysningsfond
- Sivertsen, H (1956). Innlegg på Tranbergkurset om forsøk i skolen. Gjengitt i Forsøksrådet for skoleverket: *Ungdomsskole for alle, Forsøk og reform nr. 1*
- Sjøberg, S (2008). Norsk skole styrt fra PISA i Paris? Artikkel i *Utdanning nr. 4/08*
- Skard, Aa.G (1957). ”Fri” eller ”autoritær” oppseding? Har vi eit tredje alternativ? *Prismet* nr. 3
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering*, Oslo: Abstrakt forlag AS
- Slagstad, R (1998). *De nasjonale strateger*, Oslo: Pax Forlag A/S
- Stafseng, O (1996). *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag / UNGforsk
- St.meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*

Stoveland, F (1983). Jeg var ingen lykkelig statsråd. Portrettintervju med 70-års-jubilant Helge Sivertsen i *Skoleforum* nr. 10

Stølen, A (1955). *Arbeidsskulen som sosial oppsedar*, Artikkel i *Prismet*, nr. 7

Telhaug, A.O (1990). *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984. En studie i norsk skoleutvikling*, Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning NAVF, Oslo: Universitetsforlaget

Telhaug, A.O (2002). *Skolen mellom stat og marked*, Oslo: Didakta norsk forlag

Thuen, H og Vaage S (red) (2004). *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, Oslo: Abstrakt forlag

UFD (2005). *Kunnskapsløftet, Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*

Volcmar, N (2004). Helge Sivertsen – ideolog og strateg. I Thuen, H og Vaage S (red) (2004). *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, Oslo: Abstrakt forlag

---

<sup>1</sup> I "Kulturbrevet" het det: "Få eller ingen tenkte på at skolen også har den oppgave å innvie de unge i en åndelig verddiverden som kan gi dem indere uavhengighet av skjebnens vilkårlighet, motstandskraft i sorg og rikdom i lykke. Det er en ånd uten kjerne og mål, og uten levende dannelsesideal. (Borgen, J m.fl, 1945)

<sup>2</sup> IKO-miljøet bygget opp en strategi med eget tidsskrift (*Prismet*), forskning (bl.a. flere doktorgradsarbeider), unge-hjemmgrupper osv,- og var derfor i stand til å gjøre sin innflytelse gjeldende både i blant folk flest, i lærerkretser, i kulturlivet, og etter hvert også i det politiske miljø (Harbo, 1989).

<sup>3</sup> I 1955 kom Stølen en artikkel i *Prismet* med tittelen "Arbeidsskulen som sosial oppsedar" der han skrev:

"Ein trur ikkje lenger så fast på ein automatisk utviklingsfremgang for individ og samfunn utan fast målsetjing, slik at "oppseding er vokster, og målet for oppseding er meir vokster" som Dewey hevda. Oppsedinga må bli samd med seg sjølv om målet for den sosiale voksteren, ikkje berre for sin eigen del, men med ansvar for kulturen i det heile." (Stølen, 1955, s.198)

<sup>4</sup> PISA= Programme for International Student Assessment

---

<sup>5</sup> Forskeren Svein Sjøberg uttaler i et intervju i Dagsavisen 3.mars 2009: "Når oppfatningen om en dårlig skole har satt seg, blir skolen også et dårlig sted å være. Undersøkelsen viser at PISA forsurer skolefolks arbeid. De blir i tvil om hva som skal styre deres arbeid: OECDs PISA-eksperter eller norske læreplaner."