

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i samfunnsfag**

August 2020

Hva har formet norske læreplaners verdigrunnlag?

En analyse av aktører, strukturer, og systemer i norske læreplaner for
grunnskolen, 1970-2020

August Øyen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Antall ord: 36839

«For læreplanen bestemmer ikke bare hva de unge skal lære, men hva nasjonen skal være».

-Gudmund Hernes, 2005.

Sammendrag

Formålet med denne kvalitative dokumentanalysen er å undersøke hvilke verdier norske læreplaner har vært opptatt av å fremme de siste 50 årene og hvilke aktører som har vært med på å forme disse verdigrunnlagene. Analysen tar utgangspunkt i problemstillingen: «*Hva er forholdet mellom kontinuitet og endring i verdigrunnlaget for norske læreplaner i perioden 1970-2020, og hvilke aktører, strukturer og systemer har påvirket dette verdigrunnlaget?*». Oppgaven er relevant i forbindelse med Fagfornyelsen og for bevissthet om at læreplaner ikke oppstår i et vakuum. De er avhengige av den historiske og politiske konteksten de er en del av.

Forskningsmetoden er en kvalitativ innholdsanalyse, mer bestemt, dokumentanalyse. Fremgangsmåten min har vært å analysere fire norske læreplaner på jakt etter ord og setninger som framstår som verdiladde eller spesielt sentrale. Deretter gjør jeg rede for dokumentene som utgjør grunnlagene for læreplanene. I hovedsak består disse grunnlagsdokumentene av NOU-er og stortingsmeldinger. Til slutt følger en løpende drøfting og presentasjon av funn. Her forsøker jeg å forklare hvilke verdier som er sentrale, hvem som kjempet dem fram, og hvordan akkurat disse verdiene fikk sin plass i en norsk læreplan. Avslutningsvis konkluderer jeg beretningen fra to forskjellige historiesyn, et idealistisk og et materialistisk. Hensikten med den todelte konklusjonen er å belyse betydningen av tolkning når man forholder seg til historiske kilder. Kanskje kan de to ulike historiesynene bidra til større refleksivitet, og mer nyanserte tolkninger?

Min analyse viser at det er mange ulike aktører, strukturer og systemer har vært med på å forme verdigrunnlaget i norske læreplaner. Verdigrunnlaget har som regel endret seg i takt med endringer i det øvrige samfunnet. Det kan se ut til at størst betydning for utformingen av verdigrunnlagene i de ulike læreplanene har vært de daværende regjeringspartiene og deres kunnskapsministre.

Abstract

The purpose of this qualitative document analysis is to examine which values Norwegian curricula have been concerned with promoting in the last 50 years and which actors have been involved in shaping these values. The analysis is based on the thesis problem: "What is the relationship between continuity and change in the value base for Norwegian curricula in the period 1970-2020, and which actors, structures and systems have influenced this value base?". The thesis is relevant in connection with the subject renewal and for awareness that curricula do not arise in a vacuum. They are influenced by the historical and political context of which they are a part.

The research method is a qualitative content analysis, or document analysis. My approach has been to analyze four Norwegian curricula in search of words and sentences that appear to be value-laden or particularly central. Then I explain the documents that form the basis for the curricula, and thus the causal explanation for the content of the curricula. These basis documents mainly consist of NOUs and white papers. Finally, I present my findings through an ongoing discussion. In this chapter I try to explain which values appear central, who fought for them, and how exactly these values got their place in a Norwegian curriculum. In conclusion, I conclude the narrative from two different views of history, idealistic and materialistic. The purpose of this is to shed light on the importance of interpretation when dealing with historical sources. Knowledge of the two different views of history has strengthened my own reflexivity, and hopefully nuanced my interpretations.

My findings show that many different actors, structures and systems have contributed to the values in Norwegian curricula. The value base has usually changed in step with changes in the rest of society. Of greatest importance for the design of the values in these curricula are probably the current government parties and the ministers of education.

Forord

Denne oppgaven er et endelig punktum etter seks år på lærerutdanningen ved OsloMet. Studietiden har vært preget av interessant pensum, dyktige professorer og vennlige medstudenter. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg kunnskap både om oppgavens tematikk, men også om meg selv. En såpass omfattende oppgave krever mye arbeid. En global pandemi satte kjepper i hjulene på oppgaveskrivingen, men det lot seg heldigvis gjøre å utsette innleveringen noen måneder. Når jeg herved leverer oppgaven, er det med lettelse og glede.

Til høsten begynner jeg i arbeid som lærer, samtidig som en helt ny læreplan introduseres. Tematikken i denne masteroppgaven vil utvilsomt gi meg et bedre utgangspunkt for det kommende arbeidet, og jeg er svært takknemlig for å ha vært igjennom denne prosessen. Det er i tillegg flere enkeltpersoner som fortjener en stor takk.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, historiker Kim Gunnar Helsvig. Hans ekspertise på norsk utdanningshistorie spesielt, og om humaniora generelt har vært avgjørende for meg i dette arbeidet. De mange henvendelser fra meg har alltid blitt besvart på en utfyllende og meget profesjonell måte. Tusen takk!

Takk også til professor Knut Ove Eliassen ved NTNU som tok seg tid til en lang og dyptgripende samtale om Kant, Hegel og idealismen, midt i sommerferien.

Takk til min kjære samboer Annabelle, som i et helt år har tilrettelagt for at jeg kunne vie denne oppgaven min fulle oppmerksomhet.

Takk til min far, Geir, som har lest korrektur og bidratt når jeg har stått fast.

Til slutt, takk til historiker Marlen Ferrer, fagdidaktiker Svein Sjøberg og utdanningshistoriker Harald Jarning, for gode litteraturtips og hjelp per e-post.

Oslo, 5. august 2020

August Øyen

Innhold

Sammendrag	III
Abstract	IV
Forord	V
Innhold	VI
1.0 Innledning	1
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	1
1.2 <i>Fremgangsmåte</i>	2
1.3 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	3
2.0 Teori	3
2.1 <i>Den norske læreplanen og læreplanforskning</i>	3
2.1.1 <i>Relevant forskning</i>	5
Læreplan og demokrati	5
Ideologi, politikk og læreplan	6
En læreplan for det post-nasjonale Norge?	6
Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument	6
Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv	7
2.2 <i>Verdigrunnlag</i>	7
Kristendom	7
Nasjonalisme	9
Verdikonservatisme/konservatisme.....	9
Humanisme	9
Sosialisme	10
Nyliberalisme.....	10
2.3 <i>Historiesyn</i>	11
2.3.1 <i>Idealisme</i>	11
Seks prinsipielle kjennetegn	12
Kant og Hegels Idealisme	14
Idealisme i praksis	15

2.3.2 Historisk Materialisme	15
Marx' historieforståelse	16
Historisk materialisme i praksis	18
3.0 Metode	19
3.1 Kvalitativ metode	20
3.2 Dokumentanalyse.....	20
3.3 Forskningsdesign	22
3.4 Datakvalitet.....	24
Reliabilitet	25
Validitet	25
3.5 Metodiske utfordringer og refleksivitet.....	26
4.0 Analyse og diskusjon	28
4.1 Mønsterplan for grunnskolen av 1974	28
4.1.1 Verdier i læreplanen	29
Likestilling mellom kjønnene.....	29
Individ og felleskap.....	30
Kristendom	30
4.1.2 Likhetskolen	31
Arbeiderpartiet og sosialismen i norsk skole.....	33
Kristendommen og norsk skole	35
Splittelsen og foreningen av norsk utdanningspolitikk	39
4.1.3 Konklusjon	41
4.2 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997.....	42
4.2.1 Verdier i læreplanen	43
Kunnskap	44
Humanisme og kristendom	44
4.2.2 Kunnskapsskolen	45
90-tallsreformene.....	46
De syv mennesketyperne	49
Skolestart for seksåringer.....	51
Detaljstyring	53
Kristendommen og 90-tallsreformene	54

4.2.3 Konklusjon	57
4.3 Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006.....	58
4.3.1 Verdier i læreplanen	59
Grunnleggende ferdigheter	60
Kompetansemål	60
Globalisme.....	60
4.3.2 Markedsskolen	61
Moderniseringsprosjektet	64
Utdanningsdirektoratet.....	65
Sosialdemokrati eller nyliberalisme?.....	67
PISA-sjokket som grunnlag for en nyliberal omveltning?.....	69
4.3.3 Konklusjon	70
4.4 Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2020.....	71
4.4.1 Verdier i læreplanen	72
Menneskeverdet	73
Identitet og kulturelt mangfold	73
Kritisk tenkning og etisk bevissthet	73
Skaperglede, engasjement og utforskertrang	74
Respekt for naturen og miljøbevissthet	74
Demokrati og medvirkning.....	74
4.4.2 Fremtidsskolen	74
Ny generell del	76
Dybdelæring	80
Tverrfaglige tema	81
Premissleverandøren OECD	83
4.4.3 Konklusjon	85
5.0 Avslutning	86
Litteraturliste	90

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bacheloroppgaven min sammenliknet høyrepopulistisk ideologi med den norske skolens verdigrunnlag. Jeg ønsket da å fordype meg i høyrepopulisme, som i de siste årene har fått mye oppmerksomhet, både i politiske valg og i media. Den høyrepopulistiske verdipakken, som blant annet inneholder verdiene nativisme, populisme og autoritarisme, er – ikke overaskende, ikke forenelig med den norske skolens verdigrunnlag. Det jeg imidlertid slet med den gang, var å definere nøyaktig hva disse norske verdiene var. I styringsdokumentene, for eksempel i Opplæringslova, er det skrevet flere ganger at norsk skoles verdier blant annet handler om «demokratiske verdier». Denne formuleringen er heller ikke spesielt tydelig, men jeg valgte den gang å tolke demokratiske verdier som menneskerettigheter, demokrati, og flerkulturelt mangfold. I denne masteroppgaven vil jeg fortsette der arbeidet med bacheloroppgaven slapp. Jeg vil for det første forsøke å få en tydelig definisjon av nøyaktig hvilke verdier det er som skal fremmes i norsk skole.

Min generelle interesse for verdier har blitt forsterket av det som kan beskrives som en pågående kulturkrig mellom ulike verdisyn, spesielt i USA. Der ser man en tydelig tendens til at landet blir mer og mer politisk polarisert. President Trump har utvilsomt påskyndet denne prosessen, med sine radikale uttalelser og handlinger. Resultatet har blant annet blitt at demokratene har beveget seg lenger mot venstre (Washington Post, 2020). Den samme tendensen, at høyre og venstre forflytter seg lengre fra hverandre, vil jeg hevde har blitt mer tydelig også i Norge, trolig forsterket gjennom sosiale medier. På Twitter leser jeg daglig kommentarer fra både høyre og venstreradikale som alle hevder at deres verdier burde ha forrang. Medieoppslag om Black lives matter-demonstrasjonene, J.K. Rowlings uttalelser om transpersoner og kjønn, og Hans Geelmuydens forhold til det flerkulturelle og ytringsfrihet, er alle eksempler på hett omstridte temaer som har gitt grunnlag for debatt. Hvilket verdigrunnlag Norge har fått, som i internasjonal kontekst tross alt er ganske politisk forent, er dermed meget interessant. Det er i læreplanene gjort noen valg som fremsetter enkelte verdier og forkaster andre. Eksempelvis skal skolene fremme flerkulturelt mangfold (LK20, s. 9), som gjør at en må, til høyrepopulistisk forargelse, forkaste nativismen. Å belyse hvordan denne utvelgelsen har foregått, og hvem det er som har stått for disse valgene, er derfor oppgavens andre siktemål.

1.2 Fremgangsmåte

Med de ovennevnte interessene som utgangspunkt har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse av fire norske læreplaner. Disse er Mønsterplanen av 1974, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997, Kunnskapsløftet av 2006 og Kunnskapsløftet av 2020. Mønsterplanen av 1987 er utelatt av tid og plass/hensyn, og fordi den er mindre omfattende enn de andre. R94 har ikke blitt analysert fordi den er en VG-reform, men får likevel plass i kapittelet om L97. Hvis en tar Gudmund Hernes sitat for gitt, at læreplanene «bestemmer hva nasjonen skal være» (Hernes, 2005), er det for meg innlysende at en analyse av norske læreplaner kan si mye og mangt om nasjonens verdigrunnlag. Ifølge Odd Gaare er det etter skillet mellom stat og kirke, nettopp skolen som er «den siste arenaen hvor staten fremdeles har monopol på å fremsette verdier som skal gjelde for individ og samfunn» (Gaare, 2017).

Jeg skal derfor kartlegge verdiene som den norske staten har vært opptatt av å fremme i de siste 50 årene, og forsøke å forklare hvilke aktører som har vært med i beslutningsprosessene. Strukturen i oppgaven er slik: I kapittel 2 presenteres teorigrunnlaget for oppgaven. Her gjøres det først rede for forskningsfeltet denne oppgaven er en del av, læreplanforskning. Deretter definerer jeg seks ulike verdigrunnlag eller verdipakker jeg mener har hatt innflytelse på de forskjellige læreplanene. Kapittelet avsluttes med en rask redegjørelse av to ulike historiesyn, idealistisk og materialistisk. I kapittel 3 belyser jeg den metodiske innfallsvinkelen i oppgaven. Drøftingsdelen foregår ved at jeg først analyserer de respektive læreplanene hver for seg, med spesiell vekt på den generelle eller overordnede delen. Dette vil skje i kapittel 4. Som vi skal se, er det tilegnet stor plass til enkelte verdier, som skolene er forpliktet til å fremme. Deretter gjør jeg rede for den historiske konteksten læreplanene var en del av, ved å presentere grunnlagsdokumentene for læreplanene og andre historiske kilder. Hensikten med dette er å kunne si noe om hvilket politiske klima de aktuelle aktørene og strukturene var en del av. Som vi skal se, er det ganske store forskjeller i synet på hvilken rolle skolen skal ha i samfunnet, og hvilke verdier som er ansett som viktigst. Underveis henviser jeg til læreplanen og drøfter hvilken betydning den historiske konteksten kan ha hatt for læreplanens formuleringer. Til sist, som en avslutning på drøftingen av hver enkelt læreplan, forsøker jeg å komme med to ulike konklusjoner som besvarer problemstillingen fra to ulike standpunkt, et idealistisk og et materialistisk. Avslutningsvis, i kapittel 5, vil jeg forsøke å besvare problemstilling og forskningsspørsmål.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva er forholdet mellom kontinuitet og endring i verdigrunnlaget for norske læreplaner i perioden 1970-2020, og hvilke aktører, strukturer og systemer har påvirket dette verdigrunnlaget?

Problemstillingens relativt brede formulering utdypes i tre forskningsspørsmål:

1. *Hvilke verdier er mest sentrale i læreplanene fra 70, 90, 10 og 20-tallet?*

2. *Hvordan har verdigrunnlaget endret seg over tid?*

3. *Hvilke aktører, strukturer og systemer har definert verdigrunnlaget?*

Disse spørsmålene har sammen med problemstillingen, bestemt utformingen av kapittel 4, og vil besvares fortløpende. I tillegg kommer jeg tilbake til dem i kapittel 5.

2.0 Teori

Dette kapittelet utgjør det teoretiske rammeverket i oppgaven. Først følger en kort innføring i forskningsfeltet denne oppgaven er en del av, læreplanforskning. Deretter presenteres seks ulike verdisyn som forekommer både i og rundt de utvalgte læreplanene. Til slutt redegjøres det for to ulike historiesyn som skal fungere som to ulike innfallsvinkler til hvorledes man kan tolke historiske kilder.

2.1 Den norske læreplanen og læreplanforskning

I Norge forbindes læreplaner med nasjonale reformer og dokumenter som former skolens innhold og praksis (Sivesind et al., 2009, s. 25). Føringene i læreplanene er igjen bestemt av lovverket og av aktuelle politiske og pedagogiske begrunnelser. I praksis vil læreplanene få en varierende innpakning, basert på lokale forskjeller helt ned til den faktiske læreren.

Utformingen av de norske læreplanene skjer ved at kunnskapsdepartementet forhører seg med diverse ekspertgrupper, lærere og representanter fra ulike samfunnsorganisasjoner. På dette punktet skiller Norge seg fra visse andre europeiske land, for eksempel Tyskland og Sveits. Her har ikke staten en like direkte innflytelse på arbeidet, ved at læreplanene utformes

av fagråd eller kontorer med liten eller ingen tilknytning til departementene. Likevel åpnes det i Norge for en viss grad av profesjonell autonomi under utformingen av læreplanen, ved at de lokale skoleledelsene og de lokale lærerne får utøve faglig skjønn allerede før den tretr i kraft. Sentrale hensyn under arbeidet med å utvikle læreplanen er eksempelvis hvordan elevenes forutsetninger ivaretas på bestemte nivå og trinn, hvordan læreplanen vil fungere under planlegging av undervisning, og hvordan den vil bli forstått av alle med tilknytning til den norske skolen. Alle disse hensynene fordrer at visse punkter ved læreplanen er standardisert. Den vil ha et særskilt språk og en bestemt struktur (Sivesind et al., 2009, s. 26). Dette skal føre til at læreplanen skiller seg fra andre styringsdokumenter.

På grunn av alle de ulike interessene som er representert under utformingen av læreplaner, er læreplanstudier et nyansert og sammensatt forskningsfelt. De ulike forskerne innehar ofte forskjellige vitenskapsteoretiske standpunkt, og de benytter ofte forskjellige metodiske tilnærminger (Sivesind et al., 2009, s. 11). Det som gjør forskningsfeltet spesielt interessant, er at læreplanstudiene kan avspeile ulike lands forståelser av skolens funksjon i samfunnet, samtidig som de kan representere dagsaktuelle problemstillinger og debatter. Likevel hevder Sivesind et al. (2009) at læreplanforskning står i fare for å neglisjeres som forskningsfelt (s. 24). Dette er delvis et resultat av at nye styringsdokumenter og midler tas i bruk ved organiseringen av skolen. Store internasjonale studier fokuserer i hovedsak på bestemte kunnskaper og ferdigheter, noe en lokal læreplan neppe kan garantere alene. I tillegg fører lokale skoletiltak til at man får et alternativt sett med standarder som fungerer sidestilt med den formaliserte læreplanen. Forskningen som gjøres er også et resultat av endringer i den rådende utdanningspolitikken, som fører til at læreplanforskningen utfordres av nye fag og studieområder.

Sivesind et al. (2009) presenterer en oversikt over de ulike teoretiske innfallsvinklene til læreplanstudier (s. 27). Historisk har den formelle læreplanen hatt posisjon som et bindeledd mellom politikk og skole. Man kan derfor omtale læreplanen som et *studieforløp*, og se hvordan den legitimeres, organiseres og erfares. Som vi skal se, er implementeringer av læreplanen noe som beskjeftiger store deler av samfunnet, både politikken, lærerprofesjonen og praktiske forhold. Å se læreplanene i et historisk lys kan derfor være meget fruktbart. Forskning som analyserer læreplanens opprinnelse peker for eksempel på at reformarbeidet fra første halvdel av 1900-tallet dreide seg om å etablere utdanningsinstitusjoner som et velferdsgode. I dag er det heller et ønske om å endre de institusjonene som allerede er etablert.

Et annet perspektiv på læreplaner, er å se den som et *reformprogram* (Sivesind et al., 2009, s. 31). Denne innfallsvinkelen er relevant fordi legitimeringen av skolens mål (læreplanen) er politisk prekær. Fra første stund er myndighetene avhengig av at læreplanen oppfattes og respekteres som et styringsdokument. At læreplanene faktisk gjør dette, styrer skolen, er likevel ikke gitt. Analyser av dette er dermed interessante for å avdekke forholdet mellom politikk og skole.

Et tredje perspektiv er å studere læreplanens *faglige legitimering* (Sivesind, et al., 2009, s. 38). En læreplan burde gjenspeile den kunnskapen som samfunnet forøvrig anser som vesentlig. Kunnskap og tilnærminger til den er likevel ikke alltid preget av konsensus, og en rekke epistemologiske spørsmål må besvares før gyldig kunnskap kan etableres i læreplanen. For eksempel kan man Ifølge Habermas (referert i Sivesind et al., 2009, s. 38) besvare disse spørsmålene ved å kategorisere kunnskap som teknisk erkjennelsesinteresse, praktisk erkjennelsesinteresse eller frigjørende erkjennelsesinteresse. I Norge har denne tredelingen blitt videreutviklet og har hatt stor betydning for norsk læreplanforskning. Bjørg B. Gundem presenterte det som *den åndsvitenskapelige retningen* (tradisjonen), en *empirisk læringsorientert retning* (kritikken) og en *kritisk retning* (syntese).

I denne oppgaven kommer jeg ikke til å innta ett bestemt perspektiv på læreplanforskning. Oppgavens problemstilling vil lede meg på kryss og tvers av slike perspektiver. Jeg vil likevel anvende elementer fra flere av dem. Å se læreplanene som studieforløp eller å studere dens faglige legitimering er kanskje spesielt interessant i jakten på verdier og verdisyn.

2.1.1 Relevant forskning

Læreplanforskning er som vi har sett et komplekst felt. Søket «læreplan» på Oria ga 311 fagfelleverderte artikler. Felles for disse er likevel kun tematikken. Det er som vi har sett mange forskjellige metodiske tilnærminger. Følgende er en presentasjon av ulike former og metodiske tilnærminger til læreplanforskning, som alle er relevant for denne oppgavens tematikk og som i større eller mindre grad har bidratt til oppgavens kunnskapsgrunnlag.

Læreplan og demokrati

Emil Sætra & Jannicke Stray (2019) har undersøkt hvordan samfunnsfaglærere anvender de forskjellige delene av læreplanen i undervisning for demokrati. Empirien er en triangulering av både spørreundersøkelser og semi-strukturerte intervjuer. De har funnet at 1) Samfunnsfaglærere planlegger undervisningen sin basert på kompetansemålene for

Samfunnsfag. 2) Lærerne oppfatter kompetansemålene i Samfunnsfag som forståelig, men noen synes kanskje de er litt for konkrete. 3) Lærerne er uenige i om forholdene er gode nok for at elevene skal kunne lære om demokratisk medborgerskap. Sætra og Stray mener årsaken til disse funnene er at lærere tolker demokrati-mandatet sitt forskjellig. I tillegg kan det skyldes pedagogiske forskjeller og forskjellig skolekultur.

Ideologi, politikk og læreplan

Lars Løvlie (2005) anklager her den sittende sentrumsregjeringen for å drive en nyliberalistisk utdanningspolitikk. Kunnskapsløftets formålsformuleringer åpner ikke lenger for at elevene skal kunne «få innsikt i», «forståelse for», eller «reflektere over» lærestoffet. Det dreier seg heller om å «mestre» noe. Dette mener Løvlie er en pedagogisk filosofi som er diktet av internasjonale aktører, i hovedsak OECD. Skolen skal ifølge Kunnskapsdepartementet styres av global konkurranse, noe de hevder hever kvaliteten på undervisningen. I praksis mener Løvlie dette fører til at man fra første stund peiler seg inn på snevre tester som PISA, som kan føre til at skolen styres av globalisering, markeder og konkurranse. Til sist peker Løvlie på at norsk ungdom faktisk scorer best i verden på Civic Education Study, som måler «mykere» data, for eksempel demokratiske holdninger og kunnskaper. Han mener dette blir oversett fordi det ikke passer den rådende ideologien. Løvlies forskningsmetode er tilsynelatende en kvalitativ innholdsanalyse av norske læreplaner, etterfulgt av en sammenlikning belyst av teori.

En læreplan for det post-nasjonale Norge?

Løvlie (2017) har undersøkt høringsutkastene til den nye læreplanen, LK20. Han er bekymret for at verdigrunnlaget i generell del har fått status som forskrift. Sammenlignet med M87 og L97, hvor verdier ble omtalt som et forpliktende grunnlag, en oppfordring, lyder LK20 mer som et påbud. Han mener nasjonale verdier har fått en kvasi-juridisk status, som i prinsippet betyr at enhver lærer eller skoleleder som ikke evner å forkynne disse verdiene kan bli stilt til ansvar. Årsaken til at vi har gått fra oppfordring til forskrift mener han kan være det økte fokuset på målstyring og læringsutbytte. Løvlies forskningsmetode er tilsynelatende en triangulering av kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse an LK20.

Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument

Aasen, Prøitz & Rye (2015) har undersøkt hvordan implementeringen av LK06 har endret styringen av og den pedagogiske plattformen for norsk grunnskole. De mener at innføringen av LK06 har ført til en overgang fra statlig regelstyring og detaljstyring til målstyring,

rammestyring og resultatstyring. Deres forskningsmetode har multimetodisk og longitudinelt design bestående av dokumentanalyser, kvalitative intervjuer og spørreundersøkelser.

Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv

Engelsen (2020) har i forbindelse med kunnskapsløftets revisjon redegjort for den historiske utviklingen av generell del i norske læreplaner. Hensikten med artikkelen er å besvare problemstillingen: *Hvordan er denne læreplandelen utformet – sammenlignet med tidligere læreplaners generelle deler?* Engelsens forskningsmetode er tilsynelatende en kvalitativ innholdsanalyse av norske læreplaners generelle del, belyst med relevant forskning.

2.2 Verdigrunnlag

Verdier, verdisyn, kjerneverdier eller etiske retningslinjer er alle ord som beskriver det samme begrepet. Jeg definerer begrepet som en grunnleggende, ofte moralsk, individuell eller kollektiv overbevisning om hva som er viktig. I det daglige former de ulike verdiene handlingene våre i større eller mindre grad (Mathias Sagdal i «Hva er definisjonen på en verdi?», Forskning.no, 09.09.2017). Ofte er de kollektive verdiene tydelig definert, for eksempel i hellige tekster, Menneskerettighetserklæringen, eller i en organisasjons kjerneverdier. Slike klare og tydelig definerte verdier signaliserer til både inn og ut-gruppen hva inn-gruppen står for. Fordi slike individuelle eller kollektive verdier ofte er tett knyttet til følelser, er de stadig tema i private og offentlige debatter. Det er slike offentlige debatter jeg er spesielt interessert i å studere nærmere i denne oppgaven, for å kunne si noe om hva som formet de ulike verdigrunnlagene læreplanene ble bygget på. For å kunne diskutere og sammenlikne denne tematikken, er jeg avhengig av å kunne kategorisere de ulike aktørene, strukturene eller systemene. Jeg skal derfor presentere og definere noen av de mest relevante politiske / filosofiske strømningene i norsk utdanningshistorie, og som har et enkelt definerbart verdigrunnlag. De følgende ideologiene fungerer både i teorien og i praksis som paraplybegrep. Det finnes selvsagt store nyanser som jeg skal gjøre mitt ytterste for å belyse.

Kristendom

De fleste i Norge har et forhold til kristne verdier. Politikere slår stadig politisk mynt på begrepet, og de fleste er enige i at de kristne verdiene er noe en burde verne om. Å definere kristne verdier er derimot ingen enkel oppgave. Disse verdiene har blitt til i en lang historisk prosess, og har dype røtter over hele verden, spesielt i Europa. Verdier vi som nordmenn tar for gitt, og som vi oppfatter som «universelle regler», stammer ofte fra det noen vil kalle

kristne verdier. Jeg skal derfor gjøre et forsøk på å konsentrere meg om noen av de mest sentrale prinsippene, slik at det er mulig å skjelve dem fra andre «verdipakker». I moderne tid er ikke den gjengse oppfatning at en skal tolke Bibelen bokstavelig, og det er dermed vanskelig å utarbeide en presis formulering av hva kristne verdier egentlig er. I tillegg er det gode argumenter for at dette faktisk ikke lar seg gjøre, det meste prominente eksempelet finnes kanskje i den danske teologen Knud Ejler Løgstrups bok *Den Ethiske Fordring*. Her argumenterer forfatteren for at det ikke finnes en spesifikk kristelig etikk. Han mener alle forsøk på å systematisere Jesu forkynnelse har strandet fordi «...alt det Jesus har sagt, og som er overlevert oss, hver fortelling og lignelse, hvert svar i en samtale eller diskusjon, hver knapt formulerte ytring, er en forkynnelse av den fordring som i seg selv er taus» (Løgstrup & Engen, 2000, s. 134). Med dette mener han at kristendommen forteller oss *at* vi skal ta vare på hverandre, men ikke *hvordan*. Det er opp til hvert enkelt menneske å komme fram til *hvordan*.

Likevel kan en spore noe konkret, for eksempel på Den Norske Kirkes nettsider. Der står det blant annet at kirken skal være evangelisk-luthersk, og bygge på bibelen (Den Norske Kirke, 2020). Dette innebærer først og fremst at Jesu liv er et forbilde alle troende skal strekke seg etter, og at Bibelen skal være veileder. I praksis betyr dette at en burde ta utgangspunkt i spørsmålet: «Hvordan blir mennesket rettferdig for Gud?» (Den Norske Kirke, 2020). Videre lister Den Norske Kirke følgende grunnleggende prinsipper for en kristen tro:

- a. Menneskeverdet er ukrenkelig – Alle mennesker er skapt og elsket av Gud. Det er derfor ingen grunn til å rangere menneskers verdi.
- b. Mennesket har fått forvalteransvar fra Gud – Det er derfor menneskets ansvar å fremme rettferdighet og fred.

I tillegg skriver de at deres visjon for trosopplæringen er: «En raus og tydelig kirke hvor barn og unge får hjelp til å leve i tro, håp og kjærlighet» (Den Norske Kirke, 2020). Dette fremstår for meg som en slags bedrifts-visjon, og verdiene de presenterer er: Troverdige, Raus, Omsorgsfull, Engasjerende, Nyskapende (som staver «troen» hvis man leser hver forbokstav). Med andre ord må jeg se til alternativ litteratur for å få klarhet i hva kristne verdier er.

Nettsiden christianbiblereferences.org har fremhevet ti verdier de har målt forekommer oftest i bibelen (Leitch, 2020). Denne kvantifiseringen er godt dokumentert med direkte henvisning til de aktuelle bibelversene, og jeg anser listen som troverdig, dog er det ingen fagfelleverdert

artikkel. Jeg har ikke sjekket om andre verdier eventuelt forekommer oftere, så jeg velger å stole på forfatteren. I rangert rekkefølge er de: *Tilbe bare Gud, respekter alle mennesker, vær ydmyk, vær ærlig, lev et moralsk liv, vær generøs med tid og penger, ikke vær en hykler, ikke vær selvhøytidelig, ikke bær nag, tilgi andre.*

Nasjonalisme

Nasjonalisme er både en følelse av tilhørighet til en stat og en politisk ideologi (Knudsen, 2019). Et folks nasjonalistiske tilhørighet er ofte påvirket av historiske hendelser, som igjen ofte er et produkt av konkrete politiske grep med tilhørighet som formål. Nasjonalisme som politisk ideologi har som hensikt å etablere en nasjonalstat basert på en språklig, kulturell og historisk enhet. Når en slik stat er etablert, handler nasjonalisme ofte om å verne nasjonen fra ytre påvirkning. Historisk har nasjonalistiske strømninger vært viktig i Norge, spesielt i tiden rundt unionsoppløsningen og i etterkrigstiden. I dagens samfunn blir nasjonalistiske verdier ofte forbundet med ytre høyre og innvandringsfiendtlige holdninger. I en historisk kontekst har nasjonalismen likevel hatt stor innflytelse på tvers av det politiske spektrum.

Verdikonservatisme/konservatisme

Konservativismen som politisk ideologi stammer i hovedsak fra Edmund Burke og hans analyse av den franske revolusjonen (Malnes & Midgaard, 2017). I utgangspunktet støttet han revolusjoner som hadde som hensikt å gjenopprette nedarvede verdier og gode tradisjoner, eksempelvis den engelske revolusjonen av 1689 og den amerikanske revolusjonen av 1775. Burke så derimot med avsky på de radikale endringene den franske revolusjonen førte med seg. Han mente opprørerne støttet seg på spekulativ filosofi, snarere enn historiske hendelser. De burde heller hatt deres særegne lands tradisjoner som rettesnor.

Tradisjonalismen er sentral i konservatismen. Burkes syn kan ifølge Malnes & Midgaard oppsummeres i to prinsipper: 1. Medlemmene av et land burde ta vare på lover og institusjoner som er nedarvet fra tidligere generasjoner. 2. Medlemmene av et land må under ingen omstendigheter innføre endringer «som bryter med den konstitusjonelle arvets innerste vesen» (s. 157). Det andre prinsippet er spesielt viktig fordi det ikke alltid lar seg gjøre å innfri det første.

Humanisme

Humanismen har sitt opphav i 13-14-hundretallets Europa, under renessansen (Bøhn, 2020). De første humanistene kjennetegnes ved at de brøt med middelalderens naturfilosofi, og

heller studerte antikkens kunst, kultur og dannelsesidealer, gjerne i et nytt, kritisk lys. I dag har Humanismen flere avgreninger, men overordnet kan retningen beskrives som en generell holdning som setter mennesket i sentrum. Denne vinklingen medfører at mennesket tilskrives en ukrenkelig egenverdi.

I Norge er Human-etisk forbund den fremste forkjemperen for retningen. Human-Etisk Forbund definerer humanismen som et livssyn, og er sekulære. På deres nettsider er humanismen beskrevet som et ikke-religiøst livssyn som ikke har noen eviggyldige sannheter (Human-Etisk Forbund, 2020). Derimot anser de vitenskapen som den beste kilden til kunnskap. De fremhever verdiene: demokrati og etikk, moral og empati, vitenskap, kritisk tenkning, ytringsfrihet, respekt og å skape mening i eget liv.

Sosialisme

Sosialisme er en samlebetegnelse på diverse politiske teorier som alle hevder at samfunnet burde være mer eller mindre egalitært (Berg & Thoresen, 2019). De tre mest sentrale retningene er kommunisme, sosialdemokrati og anarkisme. For at samfunnet skal bli mest mulig egalitært – likt, ønsker sosialister å gjøre statens sentrale organer offentlige. De tre hovedretningene skiller seg i synet på hvordan sosialismen skal etableres, og hvor omfattende statens makt skal være. Kommunismen er mer autoritær, i den forstand at statens makt skal være mer eller mindre total. Overgangen til et kommunistisk samfunn skal skje igjennom revolusjon. Sosialdemokratiet er mindre autoritært og ønsker å etablere styringssettet igjennom revisjon – demokratiske kanaler. Anarkismen er totalt liberal, i den forstand at man ikke ønsker et overordnet maktorgan, slik som en stat. Makten skal heller ligge hos små, uavhengige felleskap. I Norge er det sosialdemokratiet som har hatt størst innflytelse, og Arbeiderpartiet som i størst grad har frontet styringsformen. I internasjonal målestokk er dog samtlige skandinaviske land ansett som sosialdemokratiske (Thorsen, 2020).

Nyliberalisme

Nyliberalisme er først og fremst en politisk teori som hevder at samfunnsfremskritt er fundert på en frigjøring av individets skaperevner, frie markeder, fri handel og en begrensning av statlig inngripen (Harvey, 2005, s. 2). Statens oppgave er primært å legge til rette for at frie markeder kan fungere, ved å sørge for statens suverenitet gjennom militærmakt og ved å etablere lovverk som sikrer individets friheter. Utover dette skal samfunnet styres av markedet, da staten aldri kan inneha mer informasjon om markedet, enn det markedet selv predikerer. I nylig nyliberale stater betyr dette i praksis en deregulering av statlige

institusjoner og en overgang til et mer privat marked. Historisk har denne samfunnsfilosofien hatt størst slagkraft i USA og Storbritannia på 1970 og 1980-tallet, krystallisert henholdsvis gjennom president Ronald Reagan og statsminister Margaret Thatcher.

2.3 Historiesyn

Hvordan historien og historiske kilder oppfattes, avhenger blant annet av hvilket historiesyn man har. For å få en dypere forståelse av de norske læreplanene, mener jeg det er hensiktsmessig å vurdere dem fra to ulike ståsteder, eller med to forskjellige «historiske briller». Det finnes ulike syn på hva som er sentralt i en historisk utviklingsprosess, og ulike utgangspunkt vil kunne gi ulike konklusjoner. Jeg har derfor valgt å gjøre rede for et idealistisk og et materialistisk historiesyn for å kunne nyansere analysen.

Det idealistiske historiesynet var svært innflytelsesrikt i Europa fram til slutten av 1800-tallet. Som vi skal se, har denne filosofien interessante ontologiske og epistemologiske synspunkter. Materialismen, som på mange måter er idealismens rake motsetning, kan gi en forklaring som i dag svarer bedre til vitenskapelige prinsipper.

Under arbeidet med oppgaven opplevde jeg tidlig at den idealistiske tankegangen var ukjent og uforståelig. Dette kan bety at vi i dagens samfunn ubevisst har gått mer eller mindre over til den materialistiske modellen. Likevel finnes «sannheten» antageligvis et sted imellom. Jeg tror det vil være fruktbart å trekke inn begge ståstedene i analysen.

I oppgaven vil følgende teori gjøres relevant i avslutningen av kapitlene om hver læreplan og i den generelle analysen. Jeg har vektlagt både idealistisk og materialistiske momenter under utvelgelsen av data og under defineringsen av verdier. Som vi skal se, er det både idealistiske og materialistiske verdier som har formet verdigrunnet i læreplanene. Derfor følger en kort redegjørelse av de generelle trekkene ved de to historiesynene, og en forklaring på hvorledes disse to vil benyttes i analysen.

2.3.1 Idealisme

Idealisme er et vidt begrep i filosofihistorien og har flere avgreninger, både innenfor ulike akademiske disipliner og i forskjellige geografiske avgrensninger. For eksempel: erkjennelsesteoretisk idealisme, estetisk idealisme og den mer dagligdagse oppfatningen: moralsk idealisme. I denne oppgaven skal jeg gjøre rede for metafysisk idealisme, mer spesifikt transcendentale og absolutte idealisme som beskrevet av Immanuel Kant og Georg

Hegel. Dette valget er tatt fordi jeg mener denne avgrensingen er velegnet som et metodisk tankeinstrument for historieforståelse, og fordi det er denne filosofien Marx senere kritiserte. Idealismen var svært populær i Tyskland på starten av 1800-tallet og i England mot slutten av 1800-tallet. I senere tid har retningen mistet litt av sin status som vitenskapelig metode, mye takket være Marx' iherdige, men reliable angrep (Rockmore, 2004, s. 15). Marx kommer jeg tilbake til, og selv om Idealismen i dag har mistet mye av sin autoritet, er idealistisk-inspirerte elementer stadig relevant. For eksempel har arbeidet til Thomas Piketty, et overordnet idealistisk preg (Agenda Magasin, 2019).

I sin essens kan en si at idealismen hevder at ånden, bevisstheten, (eller som Hegel kalte det: der Geist) har forrang fremfor den sanselige verden, at den egentlige virkeligheten er abstrakt og eksisterer i bevisstheten, og at denne virkeligheten er mer fundamental enn den sanselige virkeligheten (Robinson, 2018). I følge Rockmore (2004) er denne betegnelsen ufullstendig (s. 16). Han hevder at det vanskelig lar seg gjøre å betegne idealismen med ett enkelt begrep, fordi idealisters standpunkt varierer betydelig. Likevel kan en identifisere idealismen ved at ideologiens filosofer ofte har en rekke felles antagelser om verden. Disse presenteres i det følgende.

Seks prinsipielle kjennetegn

Robinson (2018) lister seks prinsipielle kjennetegn ved Idealismen:

1. Unionen mellom individualitet og universalitet

Generaliseringer om at bestemte grupper, for eksempel menneskeheten, er universale. Det vil si at medlemmene av denne gruppen kan beskrives på en bestemt måte som gjør at en gjenkjenner et individ som en del av gruppen. Kjennetegn i dette eksempelet kan være «går på to ben» og «anvender språk» som ganske raskt skiller mennesket fra alle andre organismer på jorden. Individuelle kjennetegn ved et menneske kan være så mangt, for eksempel «godhjertet». For idealister smelter skillet mellom det universale sammen med de individuelle til en «konkret universal». Denne konkrete universal sees av idealister som dynamisk, organisk og i stadig endring.

2. Kontrasten mellom samtid og evighet

For idealister er det ikke nok å studere samtiden, slik mange filosofer gjør. Idealister søker et bredere perspektiv som omfavner større deler av historien. De ønsker å se samtiden i et

tidløst lys, eller som Spinoza sa det: «Under the aspect of eternity». I praksis betyr dette at Idealister prøver å løsrive seg fra samtidens kulturelle betingelser.

3. Den filosofiske doktrinen om interne relasjoner og the coherence theory of truth

Den mest anerkjente og hverdagslige teorien om hva som er sannhet er kanskje «the correspondence theory of truth». Teorien hevder et utsagn er sant hvis utsagnet matcher virkeligheten. Utsagnet «vann er vått» er sant fordi vann er vått. Det er et faktum. Idealistene mente det ikke var så enkelt. De anser sannhet som betinget av forholdet mellom to ting. Eksempelvis er det en intern relasjon mellom en gullgruve og et lands økonomi. Gullgruven endrer seg når det blir mer profitabelt å utvinne gull i den. En spion vil fremstå som en helt eller en skurk avhengig av hvilket land som dømmer han. Sannhet er altså mer sammensatt og er relativ i forhold til resten av «verden».

4. Den dialektiske metode

Idealister ønsker å forstå logiske motsetninger ved å sammenføre dem til en helhet, en syntese. Nye funn skal inkorporeres i det tidligere etablerte, det være seg positive eller negative funn. All kunnskap er vital kunnskap, og leder oss nærmere en fullkommen forståelse. Den dialektiske metode, som ble påbegynt allerede av Sokrates og videreutviklet av blant andre Hegel, er metoden som best tar sikte på denne søken for en fullkommen sannhet.

5. Sinnet er sentralt for å forstå kunnskap og «å være»

Idealismen er ikke reduktiv, i motsetning til andre filosofiske avgreninger. Mange nevrologer vil i dag hevde at «sinnet» er betinget av materie, av elektroner og protoner og kan forklares gjennom fysikk. Idealistene hevder derimot at dette kun fungerer nedover. Det nedre kan forklares av det øvre, så materie kan forklares av sinnet, men ikke motsatt. På en tid ble spiritualisme brukt synonymt med ordet idealisme.

6. Omdanningen av ondt til godt

Nesten alle idealister godtar prinsippet om at ondskap kan omgjøres til noe godt. Eksempelvis var de amerikanske atombombene sluppet over Hiroshima og Nagasaki grusomme, men hvis de førte til krigens slutt kan man argumentere for at det var et nødvendig onde som førte til noe godt.

Kant og Hegels Idealisme

I sitt hovedverk *Kritikk av den rene fornuft* stiller Kant et elementært, transcendentalt spørsmål: «Hva må være tilfellet, hvis kunnskap skal være mulig?» (Rowlands, 2004, s. 33). Spørsmålet tar sikte på å utforske hva som egentlig konstituerer virkeligheten. Menneskets kunnskap om verden har blitt til fordi mennesket har observert den med sansene. Vi oppfatter det som en kausal sammenheng – verden gjør, vi observerer, vi får kunnskap om den faktiske verden. Dette svaret er likevel ikke tilstrekkelig for å besvare Kants spørsmål. Menneskets sinn, og menneskets sanser er begrenset. Vi kan for eksempel ikke høre veldig høyfrekvente lyder og vi kan ikke se mere enn tre forskjellige farger, og blandingene mellom dem. For dyr som har mindre sanselige begrensninger, fremstår verden trolig på en helt annen måte. Kants argument er derfor at kunnskap basert på sansene alene ikke er mulig. Vi må ha noe mere. Likevel har mennesket klart å bevise kunnskap om verden. For eksempel ved å predikere framtiden. Dette besvarer Kant med at kunnskapsinstitusjonene våre trolig matcher virkeligheten på en eller annen måte. Det er en naturlig sammenheng mellom disse institusjonene og virkeligheten. Det transcendentale spørsmålet dreier seg derfor om hvordan denne sammenhengen arter seg.

Kant besvarer det transcendentale spørsmålet ved å hevde at virkeligheten er konstituert av menneskenes kunnskapsinstitusjoner (Rowlands, 2014, s. 34). Ting vi omgås og observerer er bare representasjoner, eller fenomener.

If the subject, or even only the subjective constitution of the senses in general, be removed, the whole constitution and all the relations of objects in space and time, nay space and time themselves, would vanish. As appearances, they cannot exist in themselves but only in us. (Immanuel Kant i Rowlands, 2014, s. 34)

Igjennom sin teori om absolutt idealisme, videreutviklet Hegel Kants transcendentale idealisme. De to har i hovedsak mange likheter, men litt forskjellige siktemål. I motsetning til Kant var ikke Hegel mest opptatt av hvordan sinnet kom i kontakt med verden, men snarere hvordan *bevisstheten* kobler sammen teori med erfaring (Rockmore, 2004, s. 24). Hegel mente at det ikke eksisterer noen virkelighet uavhengig av bevisstheten. Virkeligheten er konstituert av der Geist. Dermed er det der Geist som fremstår som det mest fundamentale og sentrale i en historisk betraktning – ikke det materielle. Kant mente at alle erkjennelser burde begynne i erfaring, men Hegel mente at en heller skulle bevege seg fra erfaring og ut i teori.

Nyanseforskjellene imellom de to er ikke spesielt viktig for oppgavens tematikk, men jeg har likevel valgt å inkludere begge fordi det er spesielt Hegels teorier Marx forholdt seg til i ettertid.

Idealisme i praksis

Som nevnt, har idealismen i moderne tid mistet mye av sin status. Popper sa det slik: «Hegel's view is dangerously misleading, absurd, and dogmatic, and represents an absurd theory» (Rockmore, 2004, s. 12). I tillegg, lar det seg vanskelig gjøre å konstruere en metodisk innfallsvinkel, basert på samtlige idealister. Likevel har idealistiske elementer blitt videreutviklet til anerkjente vitenskapelige teorier, for eksempel fenomenologien. I denne oppgavens kontekst vil det idealistiske historiesynet i hovedsak dreie seg om å anse tankene som mere fundamental enn materien. Idealister vil typisk anskue verden fra tankenes perspektiv. Når jeg dermed skal lansere en idealistisk konklusjon vil aktørenes ideologiske overbevisning ha forrang. Jeg fokuserer helt konkret på aktørenes ideer, verdier og ideologier.

Et eksempel på en idealistisk betraktning av en historisk hendelse:

«Den amerikanske borgerkrigen var motivert av et ønske om å befri slavene, fordi slaveri ble av Abraham Lincoln og resten av nordstatene oppfattet som umoralsk».

2.3.2 Historisk Materialisme

Som kjent har Marx skrevet utallige sider om forskjellige disipliner. En tydelig gjenganger i hans tekster, en slags grunnoppfatning av menneskets natur, er hans historieforståelse – historisk materialisme. Selv om Marx selv ikke ønsket at hans historiesyn skulle bli oppfattet som en teori, er det uhensiktsmessig å kalle det noe annet (Marx et al., 1979, s. 10). Posthumt har hans historietolkning blitt ansett som en intellektuell revolusjon, på høyde med den Kopernikanske revolusjon. Som vi har sett, var den regjerende historieoppfatningen i 1800-tallets Tyskland, Idealismen, godt etablert. Som vi skal se, har Marx store problemer med å godta den tyske modellen, selv om han på sine yngre dager var tilhenger av Hegel. I Marx og Engels filosofiske verk, *Den Tyske Ideologi*, beskriver han Idealismen slik:

Disse uskyldige og barnslige fantasier utgjør kjernen i den nyere unghegelske filosofi, som ikke bare blir mottatt med skrekk og ærefrykt av publikum, men som også frembys av de filosofiske beroer selv med en høytidelig bevissthet om

verdensomveltende farlighet og forbrytersk hensynsløshet. (Marx, Elster & Lorenz, 1970, s. 56)

Da Marx innledet sitt samarbeid med Friedrich Engels, var deres første prioritet å utarbeide en motsetning til den tyske filosofis ideologi. De skulle ta et oppgjør med «sin tidligere filosofiske samvittighet» (Marx et al., 1970, s. 218). Dette kan tydelig spores i både *Teser om Feuerbach, Fra den tyske ideologi og Kritikk av Sosialøkonomien*. Revolusjonær var også Marx, men det er ikke hans statsvitenskapelige betraktninger jeg iakttar i denne analysen. Jeg skal heller konsentrere meg om hans historiske materialisme fordi den representerer en unik sosiologisk innfallsvinkel.

Marx' historieforståelse

Marx påpekte at den første forutsetning for all menneskelig eksistens, og dermed menneskelig historie, var at mennesket var i stand til å leve, for å kunne «lage historie». Dette medfører at spesifikke basalbehov blir møtt, som at en har mat og drikke, bolig, klær og så videre (Marx et al., 1970, s. 68). Dermed er fremstillingen av midlene for dette behovet den første historiske handling og en handling som må utføres hver dag og hver time for å holde liv i historieskaperne - menneskene. Hans argument blir derfor at: «Det første ved en enhver historisk betraktningssmåte er således at man iakttar denne grunnleggende kjensgjerning i hele sin betydning og hele sitt omfang og lar den komme til sin rett». (Marx et al., 1970, s. 68). Marx sier videre at denne innfallsvinkelen aldri har vært praktisert i Tyskland, og konkluderer derfor med at det heller aldri har eksistert noen tysk historiker. Den tyske historien hadde aldri forholdt seg til de «rå kjensgjerninger» og aldri hatt et materielt grunnlag for sine hypoteser, som tillot dem å spekulere fritt – uten å måtte forholde seg til virkeligheten.

Historien forholder seg alltid til menneskets forhold mellom hverandre, mellom mann og kvinne, foreldre og barn - familien (Marx et al., 1970, s. 70). Et menneske som daglig gjenskaper sitt eget liv vil omsider begynne å skape andre liv. Marx anser familieforholdet som en sosial aktivitet som har eksistert fra historiens begynnelse og som alltid gjør seg gjeldende i dagens historie. Videre betegner han produksjonen av livet som et tosidig forhold. På den ene side som naturlig (forplantning) men på den andre siden som samfunnsmessig fordi det alltid er snakk om et samvirke mellom flere individer, uansett under hvilke vilkår, på hvilken måte og til hvilket formål det skjer. Menneskets historie vil derfor alltid være

betinget av menneskelig samarbeid, eller menneskets produksjonskraft. Derfor må historien alltid studeres i sammenheng med industriens og byttehandelens historie.

Men det er også klart hvorfor det i Tyskland er umulig å skrive en slik historie, fordi tyskerne ikke bare mangler oppfatningsevne og materiale, men også den nødvendige «sansemessige visshet», og fordi man på den andre siden av Rhinen ikke kan gjøre noen erfaringer om disse ting siden det ikke skjer noen historie der lenger. (Marx et al., 1970, s. 70)

Hvis en så godtar disse argumentene, kan man konstatere at det helt fra begynnelsen av har eksistert en «innbyrdes materialistisk sammenheng mellom menneskene» (Marx et al., 1970, s. 70). Denne sammenhengen er betinget av de ulike behovene og produksjonsmåtene, og endrer form i takt med utviklingen. Dette er den de facto «historien» som ikke endres av det Marx beskriver som politisk eller religiøst nonsens.

Når disse sannhetene så er etablert, kan man erkjenne at det finnes en menneskelig «ånd» eller bevissthet. I motsetning til den tyske ideologi, mener Marx at ånden også er «befengt» med materie. Denne materialiteten kommer til syne gjennom språket, som Marx mener *er* den praktiske bevissthet. På samme måte som bevisstheten, oppstår språket ut fra nødvendigheten for samkvem med andre mennesker. (Marx et al., 1970, s. 71). Dyr har ingen bevissthet fordi de ikke forholder seg til andre dyr, og fordi «dets forhold til andre ikke eksisterer som forhold» (s. 71). Den menneskelige bevisstheten eller «ånden» er dermed alltid et samfunnsmessig produkt, som vedvarer så lenge det finnes flere mennesker. Marx medgir likevel at bevisstheten i begynnelsen kun er et forhold mellom mennesket og naturen, slik som et dyr forholder seg til sin nærmeste sansemessige virkelighet. Det er gjennom økt samarbeid eller økt produktivitet at bevisstheten kan utvikles fra det som ligner dyrenes - til det som kjennetegner menneskets.

I sin bok «Kritikk av sosialøkonomien» lanserer Marx sin velkjente modell. Modellen beskriver en todeling av samfunnet - basis og overbygning (Marx et al., 1970, s. 216). Basis dannes av menneskers produksjon og produksjonsforhold, i det de skaper sine samfunnsmessige liv. Det er dette som danner den økonomiske strukturen i samfunnet. Når basis så er etablert er det rom for en juridisk, politisk og ideologisk overbygning. Basis betinger derfor den ideologiske overbygningen. Den er et resultat av de

produksjonsforholdene som allerede eksisterer. «I rak motsetning til den tyske filosofi, som stiger fra himmelen og ned på jorden, stiger man her opp fra jorden mot himmelen» (Marx et al., 1970, s. 66). Dermed er det ikke (som Idealistene hevdet) menneskenes bevissthet som bestemmer deres tilværelse, men omvendt, deres samfunnsmessige tilværelse som betinger deres bevissthet. Etterhvert som produksjonsforholdene utvikler seg, vil de omsider komme i konflikt med overbygningen, eller de borgerlige strukturene og den ideologien som har gjort seg gjeldende. Det er her Marx mener man uunngåelig får en sosial revolusjon, en klassekamp. Revolusjonerende endringer i det økonomiske grunnlaget, basis, «...velter hele den uhyre overbygning langsommere eller hurtigere om» (Marx et al., 1970, s. 217).



Figur 1. Basis og overbygning. Karl Marx.

Historisk materialisme i praksis

I praksis handler den historiske materialismen om å forså hva som er sentralt for historisk endring i et samfunn (Andresen, 2015, s. 124). Som vi har sett, er det ifølge Marx basis som former overbygningen. Ergo er det basis som er interessant for å forstå endringer i et samfunn. Dette innebærer å studere den første historiske handling, altså fremstillingen av midlene for å dekke basalbehovene. Etterhvert kan man studere hvordan denne fremstillingen er satt i system og hvordan den er organisert. Man kan dermed konkludere med at samfunnsideologien endrer seg i takt med endringer i den materielle basisen. Som Marx så

flott sa det: «Den empiriske iakttagelse må i hvert enkelt tilfelle empirisk og uten noen som helst mystifikasjon og spekulasjon påvise sammenhengen mellom den samfunnsmessige og politiske strukturen og produksjonen» (Marx et al., 1979, s. 65). Altså må man ha et nedenfra og opp-perspektiv. Jeg må forklare endringene i læreplanene, som på mange måter er uttrykk for overbygningen, ved å se på den historiske og kulturelle konteksten som utgjør produksjonsforholdene.

Et annet sentralt moment i denne teorien er at Marx forsto historien som en rekke av forskjellige produksjonsmåter som avløste hverandre (Andresen, 2015, s. 124).

Slaveøkonomien blir avløst av føydalisme, som igjen blir avløst av kapitalisme. Som kjent, er perioden denne oppgaven omtaler utelukkende kapitalistisk. Likevel er det store forskjeller i de forskjellige aktørers politiske tilhørighet, og dermed også deres økonomiske system. Som vi skal se, har synet på hva hensikten med skolen skal være endret seg igjennom tiden. Dette vil være avhengig av samtidens produksjonsmåter. Dermed er det materien fremstilt som nytteverdi eller produksjonsmiddel som vil ha forrang i en materialistisk forklaring. Materien er mer fundamental enn tankene. I oppgavens materialistiske konklusjoner vil dette fremkomme ved at jeg vektlegger produksjonsmidlene, altså skolen som produksjonsmiddel eller økonomisk resurs for å fremstille basale behov.

Et eksempel på en materialistisk betraktning av en historisk hendelse:

«Den amerikanske borgerkrigen var en naturlig følge av at sørstatene forsøkte å forlate unionen. Abraham Lincoln ønsket å verne om unionen og alle dens implikasjoner for økonomi og samfunnsstruktur».

3.0 Metode

Denne oppgaven skal gjøre rede for kontinuitet og endring i norske læreplaners verdigrunnlag. For å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene, skal jeg gjøre en vitenskapelig analyse av disse læreplanene. Alternativene er mange - jeg har blant annet vurdert diskursanalyse og forskningsintervju. Førstnevnte ble valgt bort fordi metoden tar sikte på å rive seg løs fra den historiske konteksten, og heller fokusere på meningen i diskursene og språket alene. Dette hadde vært en interessant oppgave i seg selv, men jeg ønsker her å belyse mine tolkninger med historiske kilder. Forskningsintervju ble valgt bort dels på grunn av tid og plass-hensyn og dels fordi jeg ikke anså det som gjennomførbart å få

intervjuet alle de personene som hadde vært relevante. Læreplanene i seg selv fungerer godt som primærkilder, og en kvalitativ tilnærming til dem fremstår som den beste innfallsvinkelen. Jeg har derfor landet på en kvalitativ innholdsanalyse - dokumentanalyse.

3.1 Kvalitativ metode

Ifølge Grønmo (2017) kan data grovt og enkelt deles inn i to kategorier. Kvantitative og kvalitative (s. 22). Kvantitative data er data som lar seg kvantifisere. Det vil si tall og andre mengdetermer, for eksempel mange-få eller flere-færre. All data som ikke lar seg kvantifisere eller beskrives slik, er kvalitative. Tradisjonelt benyttes kvantitative data i naturvitenskapene, og kvalitative data i samfunnsvitenskapene. Dette er selvfølgelig ingen regel. For eksempel kan kvantitative data si nøyaktig hvor ofte et ord forekommer i et dokument. Kvalitative data kan si noe om hvorfor dette ordet forekommer. Det er i stor grad datainnsamlingens karakteristikk som avgjør om en studie er kvalitativ eller kvantitativ. Grønmo (2017) presiserer likevel at forholdet mellom kvantitative og kvalitative studier ikke er en dikotomi (s. 23). De er snarere to ytterpunkter på en skala. Kvalitative og kvantitative data burde ikke ses som konkurrerende, men komplimentere.

I samfunnsvitenskapelig forskning kan data defineres som «noe forskeren skaper, og som utgjør bindeleddet mellom virkeligheten som studeres og analysene av den» (Johannessen, Tufte & Kristoffersen i Leseth & Tellmann, 2014, s. 64). Data er imidlertid ikke det samme som informasjon. For at man i en kvalitativ sammenheng skal kunne anvende informasjon som data, må den «bearbeides, systematiseres og registreres i en bestemt form og med sikte på bestemte analyser» (Grønmo i Leseth & Tellmann, 2014, s. 64).

3.2 Dokumentanalyse

I motsetning til intervju og observasjon, hvor forskeren i stor grad skaper dataene gjennom metodene han eller hun bruker, er tekstdataen tilgjengelig for alle (Leseth & Tellmann, 2014, s. 168). Tekstdata er alle tekstlige kilder som eksisterer uavhengig av forskningsprosjektet. Dokumentanalyse handler dermed ikke om hvordan og hvorledes dataen er samlet inn, men heller hvordan den er tolket og forstått.

Ifølge Grønmo (2016) skal en kvalitativ innholdsanalyse gjennomgå ulike dokumenter «systematisk med sikte på å finne relevant informasjon om de forholdene som skal studeres» (s. 175). Deretter skal det relevante materialet systematiseres og registreres slik at det kan anvendes som datagrunnlag i den aktuelle studien. Dokumenter kan ha ulik form og struktur,

men i prinsippet er alt som inneholder tekst, tall, lyd eller bilde et dokument, og er dermed egnet som forskningsobjektet i en dokumentanalyse. Det er viktig å presisere at dokumentanalysen er kvalitativ fordi materialet som analyseres er kvalitative data (Grønmo, 2016, s. 175). Tolkningen av kvalitative data må derfor alltid gjøres systematisk og redelig, noe som kan sikres ved høyt fokus på reliabilitet og validitet. Dette skal jeg komme tilbake til i kapittel 3.4.

Før forskningen påbegynnes er det viktig å avklare fokus for datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 175). Dette er fordi gjennomføringen av innsamlingen er fleksibel og innfallsvinklene er mange. Her burde man ha klart for seg nøyaktig hva studien skal undersøke, og hvilken rolle dataene skal inneha. Hvilke data som er relevante burde derfor alltid dikteres av problemstillingen. Fra første stund burde problemstillingen avklare to avgrensninger. *Hvilke tema som skal prioriteres og hvilke typer tekster som skal velges.* Dette er hensiktsmessig for å peile studien inn på riktig spor, og for å danne noen generelle retningslinjer. Temaet i denne studien er *verdier*, og tekstene som har blitt valgt er *læreplaner*. Problemstillingen er:

Hva er forholdet mellom kontinuitet og endring i verdigrunnlaget for norske læreplaner i perioden 1970-2020, og hvilke aktører, strukturer og systemer har påvirket dette verdigrunnlaget?

Grunnet den relativt brede formuleringen i problemstillingen, vurderer jeg det som hensiktsmessig å inkludere tre forskningsspørsmål. Disse spørsmålene tar utgangspunkt i, og utdyper problemstillingen. I tillegg viser forskningsspørsmålene hva oppgaven skal svare på og er førende for de valg og avgrensninger forskeren gjør underveis (Leseth & Tellmann, 2014, s. 28). De tre forskningsspørsmålene er:

- 1. Hvilke verdier er mest sentrale i læreplanene fra 70, 90, 10 og 20-tallet?*
- 2. Hvordan har verdigrunnlaget endret seg over tid?*
- 3. Hvilke aktører, strukturer og systemer har definert verdigrunnlaget?*

De fire ulike læreplanene har jeg valgt ut fordi de representerer ulike historiske skoleparadigmer. De er alle omfattende reformer, og stammer fra relativt ulike tidsepoker.

Likevel er det bare 46 år imellom dem. I en historisk kontekst vitner dette om en rask og hyppig omveltning i den norske skolen, som på mange måter gjenspeiler samfunnet forøvrig.

3.3 Forskningsdesign

Før datainnsamlingen kan finne sted, må forskeren legge en strategi for prosessen videre som sikrer at riktig data samles inn (Leseth & Tellmann, 2014, s. 41). Denne strategiske prosessen kalles forskningsdesign. Forskningsdesignet bør besvare spørsmål om hvordan forskningen skal gjennomføres, hva som skal undersøkes og hvilke konklusjoner som kan trekkes ut ifra resultatene som kommer fram. Problemstillingen og forskningsspørsmålene viser til forskningens formål, men forskningsdesignet bidrar til å sikre studiens pålitelighet og gyldighet.

Fordi oppgavens problemstilling stiller et generelt spørsmål, må forskningen resonnerer induktivt. Induktiv resonnering, eller induksjon, tar utgangspunkt i enkelttilfeller og forsøker å trekke generelle slutninger på bakgrunn av disse enkelttilfellene (Lund, Kleven, Kvernbekk, Christophersen, 2015, s. 22). Denne tilnærmingen er motsatsen til deduktiv resonnering, eller deduksjon, som er mer vanlig i kvantitativ forskning. Deduksjon går fra det generelle til det partikulære. Induktiv forskning karakteriseres ved at den slutter seg til noe som er ukjent og usett. Ifølge Hume kan vi aldri vite med sikkerhet om en induktiv konklusjon er korrekt eller om en induktiv påstand er sann eller ikke (Lund, et al, 2015, s. 23). Vi kan ikke bevise at alle svaner er hvite. Det vi derimot kan gjøre, er å støtte oss til vitenskapsteoretiske krav til reliabilitet og validitet, og dermed utlede en sannsynlig konklusjon.

Forskningsdesignet i denne oppgaven ser slik ut:

Hva?	Hvordan?	Hvorfor?
1. Utvelgelse av dokumenter	Skumlese overordnet utdanningshistorie. Vurdere hvilke læreplaner som er mest relevant for oppgavens problemstilling.	Riktig valg av studieobjekter er prekært for oppgavens validitet.
2. Analyse av læreplaner	Finlese generell del og deler av fagplanene. Markere ord og uttrykk som fremstår som	For å utlede en så pålitelig generell konklusjon som

	verdiladede eller spesielt viktig.	mulig må det partikulære studeres i størst mulig detalj.
3. Analyse av grunnlagsdokumenter	Finlese de kapitlene av grunnlagsdokumentene som omhandler funnene fra trinn 2.	For å få en utdypet begrunnelse for de valg som har ført til at læreplanen fikk sitt innhold.
4. Besvare problemstilling og forskningsspørsmål	På bakgrunn av funn fra trinn 1 og 2 utledes en konklusjon som besvarer problemstilling og forskningsspørsmål.	Dette er selve formålet med forskningen. Jeg forsøker å beskrive sannheter om verdigrunnlaget i norsk utdanningshistorie.

Figur 2. Forskningsdesign.

I praksis har forskningen foregått ved at jeg først finleste den generelle delen i de ulike læreplanene. Underveis har jeg markert setninger jeg mener fremstår som verdiladede eller som nye og / eller spesielt viktig. I mange tilfeller nevnes ord som «verdi» eller «synspunkt» helt konkret. I andre tilfeller har jeg måttet forstå hva som «egentlig» var viktig ved å studere grunnlagsdokumentene. Jeg har altså jaktet på ord som jeg vet forekommer ofte i samfunnsfaglige debatter. Eksempler er: likestilling, kulturarv, flerkulturelt mangfold, minoriteter, individualisering, religion, effektivitet osv. Slike ord har blitt kategorisert som henholdsvis: kristen, nasjonalistisk, konservativ, humanistisk, sosialistisk, eller nyliberalistisk. Denne noe upresise kategoriseringen kan by på vitenskapsteoretiske problemer, men rammeverket er tydelig definert i kapittel 2.2. I de tilfellene hvor jeg for eksempel har tolket «likhet» som et uttrykk for en sosialistisk ideologi, er dette fordi det er *mer* typisk i en sosialistisk tradisjon enn i en liberalistisk. Deretter har jeg belyst deler av den historiske konteksten som omkranser utarbeidelsen av de respektive læreplanene. Underveis drøfter jeg hvilke aktører som har vært dominerende, og på hvilken måte. Avslutningsvis forsøker jeg å konkludere fra to ulike posisjoner, en idealistisk og en materialistisk. Igjen har fokuset vært på å ikke begå vitenskapsteoretiske feil som lett kan oppstå når jeg spekulerer i teori, filosofi og historiske kilder. Jeg kan ikke vite hva intensjonen til de ulike aktørene var, eller hvilket verdisyn de innehar. Jeg kan tolke formuleringene i læreplanen og sammenlikne dem med teori.

3.4 Datakvalitet

Som nevnt er en av utfordringene ved denne analysen å begrense eget bias i tolkningene mine. Dette er et problem generelt i kvalitativ forskning. Forskerens perspektiv kan påvirke både utvelgelsen og tolkningen av dokumentene (Grønmo, 2016, s. 180). Under utvelgelsen av dokumentene kan tekster som ikke passer inn i forskerens oppfatning bli oversett og utelatt, og dokumenter som passer kan bli overrepresentert. Dette vil følgelig ikke gi en nyansert og pålitelig analyse. I denne oppgaven har jeg tatt noen valg når jeg har valgt ut dokumenter. For det første har jeg kun valgt enkelte læreplaner. Av tid og plass-hensyn gikk jeg ikke lengre tilbake enn M74. Av samme årsak har jeg valgt bort både M87 og R94. M87 ble i tillegg utelatt fordi den er en revisjon av M74, på samme måte som LK20 er en revisjon av LK06. LK20 er dog mere dagsaktuell. R94 valgte jeg bort fordi det er en VG-reform. Den blir likevel diskutert i forbindelse med L97. De gjenstående læreplanene er derfor de jeg anser som mest relevante for oppgavens problemstilling. I tillegg til læreplanene, anvender jeg i stor grad stortingsmeldinger og NOU-er som er forbundet med de respektive læreplanene. Disse er ikke analysert like detaljert som selve læreplanene, men jeg har satt meg grundig inn i dem. Samtlige NOU-er og stortingsmeldinger som læreplanene er basert på er omfattende dokumenter. Dokumentene gjør alltid rede for sitt mandat og årsaken til sine konklusjoner. Alle læreplanene er fra etterkrigstiden, et faktum som kanskje kan føre til et litt snevert historisk perspektiv for å besvare min problemstilling. Jeg vurderer likevel utvalget som tilstrekkelig, og førkrigshistorie vil likevel få en plass i drøftingene.

Begrensninger i forskerens *kildekritiske forståelse* og *forskerens kontekstuelle forståelse* kan påvirke tolkninger negativt (Grønmo, 2016, s. 181). Kildekritikk i den forstand at kildene ikke er autentiske eller troverdige er av liten bekymring for denne oppgaven. Læreplanene er konstruert på bakgrunn av omfattende dokumenter med høy grad av reliabilitet og validitet. Det er likevel mange momenter ved læreplanene som gir grunnlag for en kritisk analyse. Kontekstuell forståelse er en mer pressende utfordring. Læreplanene er ikke nødvendigvis representative for den ene eller den andre aktøren, og en kan ikke slå fast hvorvidt de enkelte setningene er uttrykk for enkeltpersoner eller grupper. Slike feiltolkninger kan begrenses ved at «forskeren legger vekt på å forstå tekstenes innhold ut fra den konkrete situasjonen da tekstene ble utformet og formidlet, og i lys av forfatterens antatte intensjoner, tekstenes sosiale funksjoner og lesernes mulige persepsjoner» (Grønmo, 2016, s. 181). God kunnskap om den historiske konteksten rundt læreplanene og en gjennomgående analytisk tilnærming til alt av følgedokumenter fremstår dermed som et godt utgangspunkt.

Reliabilitet

Reliabiliteten viser hvor pålitelig datamaterialet er. Begrepet kan defineres som «graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg» (Grønmo, 2017, s. 242). I kvantitative studier kan man forholde seg til standardiserte metoder for å teste reliabiliteten. Dette er sjeldent tilfellet i kvalitative studier blant annet fordi datamaterialet er mindre strukturert og fordi datainnsamlingen er tett knyttet til analyse og tolkning. Forskerens tolkninger er av spesiell betydning for en kvalitativ studies reliabilitet fordi tolkningene er knyttet til den spesielle konteksten der datainnsamlingen foregår (Grønmo, 2017, s. 249). Med andre ord vil studien og datainnsamlingen være avhengig av *når* studien gjennomføres og av *hvem*. Dermed vil det være praktisk umulig å få full grad av reliabilitet i kvalitativ forskning.

Dette betyr imidlertid ikke at man ikke skal tilstrebe at den kvalitative studien er reliabel. Prinsippet om at det er samsvar mellom uavhengige datainnsamlinger om samme fenomen på ulike tidspunkter kalles *stabilitet* (Grønmo, 2017, s. 245). En relativt høy grad av reliabel stabilitet vil være oppnåelig i denne oppgaven. Fordelen med dokumentanalyse er at de analyserte tekstene ikke vil endre seg over tid. Dermed kan datamaterialet enkelt, og til enhver tid etterprøves. Hvis jeg for eksempel hevder at et visst begrep fremstår som sentralt i en læreplan, vil det alltid være mulig å sjekke opp denne påstanden.

Et annet prinsipp er samsvar mellom uavhengige datainnsamlinger om samme fenomen på samme tidspunkt, kalt *ekvivalens* (Grønmo, 2017, s. 245). For å etterprøve ekvivalens kan man sammenligne ulike studier om samme fenomen, og sjekke om de kommer fram til samme funn og konklusjoner. For å sikre høy grad av ekvivalens vil jeg støtte meg på forskning som omhandler samme tematikk, for eksempel artiklene jeg gjør rede for i kapittel 2.1.1.

Validitet

Validiteten i en studie sier noe om datamaterialets gyldighet med hensyn til de problemstillingene som skal besvares (Grønmo, 2017, s. 251). Som med reliabilitet finnes det ulike typer av validitet, avhengig av hvilket datamateriale som skal undersøkes. Felles for både kvantitativ og kvalitativ forskning er prinsippet om *åpenbar validitet* (Grønmo, 2017, s. 252). Åpenbar validitet bygger på svært enkle kriterier, for eksempel at det er åpenbart for alle og enhver at de innsamlede data er treffende med tanke på spørsmålene de skal besvare.

Det er dog noen former for validitet som er særlig aktuelle i kvalitativ forskning.

Kompetansevaliditet handler om forskerens kompetanse innenfor det aktuelle forskningsfeltet, og i hvilken grad han er egnet til å analysere det aktuelle datamaterialet. (Grønmo, 2017, s. 245). Da jeg er en student, vil jeg ikke påstå at oppgaven har særlig høy grad av kompetansevaliditet. Jeg er på ingen måte en ferdig utlært læreplanforsker. Likevel er datamaterialet mitt i hovedsak dokumenter som er tilpasset allmenheten, eller lærere, og som lærerstudent gjennom seks år har jeg opparbeidet meg kompetanse i å tolke både læreplaner og grunnlagsdokumenter. Et tett samarbeid med veileder vil forhåpentligvis øke graden av kompetansevaliditet.

Pragmatisk validitet er en annen validitetstype. Pragmatisk validitet handler om «i hvilken grad datamaterialet og resultatene i studien danner grunnlag for bestemte handlinger» (Grønmo, 2017, s. 256). Graden av pragmatisk validitet er høy hvis studien utgjør et godt handlingsgrunnlag. At denne masteroppgaven vil føre til handlinger rundt tematikken, for eksempel endringer i verdigrunnlaget i en læreplan, anser jeg som lite sannsynlig. Det er neppe et realistisk mål for de fleste masteroppgaver. Det denne oppgaven derimot kan bidra med, er å gi et generelt innblikk i norsk utdanningshistorie etter krigen.

3.5 Metodiske utfordringer og refleksivitet

Den metodiske innfallsvinkelen i denne oppgaven har både styrker og svakheter. For det første, jobber jeg induktivt. Dette foregår ved at jeg studerer empirien min, læreplanene, og forsøker å besvare et generaliserende spørsmål: Hva er forholdet mellom kontinuitet og endring i verdigrunnlaget for norske læreplaner i perioden 1970-2020, og hvilke aktører, strukturer og systemer har påvirket dette verdigrunnlaget?

Jeg kan ikke hevde med total sikkerhet hvordan verdigrunnlaget har endret seg, eller hvem som har formet det. Jeg har ikke oversikt over samtlige målinger og data, ei heller en fullstendig historisk kontekst. Det jeg derimot kan gjøre, er å beskrive tendenser samtidig som jeg gjør rede for hvorfor jeg hevder det jeg gjør. Hvis jeg for eksempel hevder at Gudmund Hernes har hatt meget stor innvirkning på verdigrunnlaget i L97, er det prekært at jeg gjør rede for hvorfor. Begrepene om reliabilitet og validitet er med andre ord meget sentrale, også i denne oppgaven.

En annen utfordring er arbeidet med den historiske sekundærlitteraturen. Som vi skal se, støtter jeg meg i høy grad på diverse historikers arbeid. Blant annet anvender jeg Thuen

(2017) mye. Dette er nødvendig fordi jeg ønsker å diskutere primærkildene i et historisk lys, uten at jeg selv har studert og publisert noe om norsk utdanningshistorie. Vurderingene jeg gjør underveis kan dermed være et direkte eller indirekte produkt av de ulike forfatternes tolkninger og fremgangsmåter. Eksempelvis, kan de forskjellige historikerne være uenige om drivkreftene bak endringene som finner sted i det historiske tidsrommet denne oppgaven diskuterer, men hva som har skjedd, er sikkert. Forskjellige innfallsvinkler vil dermed kunne styrke min egen analyse. Samtidig er jeg så heldig at veilederen min, Kim Helsvig, skrev sin doktoravhandling om ulike verdisyn i norsk pedagogikk og skolepolitikk» (Kom i 2005 som «Pedagogikkens grenser»).

En siste utfordring, som jeg har nevnt i kapittel 2.1, er knyttet til tolkningene mine. Verdier er som vi har sett ikke et enkelt begrep å forholde seg til, og jeg kan ikke vite nok om intensjonen til de ulike aktørene. Når jeg dermed skal forsøke å si noe om hvilke verdigrunnlag som kan spores i læreplanene, er dette min egen tolkning. Dette er imidlertid ikke nødvendigvis en svakhet, det er snarere et faktum jeg selv burde være fullstendig klar over. Som i all aktivitet som forsøker å beskrive sannheter om verden, foreligger det tolkninger fra forskerens side. Som vi har sett i kapittel 2.3, er det forskjellige tradisjoner for hva man legger vekt på ved slike tolkninger. Nå jeg i denne oppgaven forsøker å komme med årsaksforklaringer fra to ulike standpunkt, vil dette trolig begrense eget bias, og styrke begrepet som diskuteres i det følgende.

Et meget viktig sosiologisk begrep, som jeg kan anvende for å møte disse utfordringene, er refleksivitet. Refleksivitet i sosiologien betyr oppsummert at forskeren reflekterer over egne fordommer og forestillinger (Bourdieu, 2007). Jeg har flere ganger under arbeidet med denne oppgaven måttet reflektere over, og justere egne holdninger. Denne prosessen har forhåpentligvis styrket og nyansert de utfordringene som er beskrevet over. Eksempelvis var jeg av den oppfatning at det norske skolesystemet stort sett alltid hadde kunnskapstilegnelse som sitt første formål, og at verdigrunnlaget i hovedsak var plassert på venstresiden i et tradisjonelt politisk spekter. Som vi skal se, er det ikke så enkelt. Hvis jeg hadde holdt fast ved denne forestillingen ville det utvilsomt forekommet en rekke metodiske feil, og jeg hadde utvist lav grad av refleksivitet. Jeg har dermed forsøkt det motsatte, å utvise høy grad av refleksivitet. «Jeg vet at jeg er ett og del med den verden som jeg her har tatt som forskningsobjekt.» (Bourdieu, 2007, s. 178).

4.0 Analyse og diskusjon

Følgende kapittel vil inneholde en presentasjon av funnene fra dokumentanalysen og en løpende drøfting belyst av historiske kilder. Underkapitlene er inndelt etter de respektive læreplanene. I hvert kapittel presenteres først en gjennomgang av den tekniske oppbygningen av læreplanen, hvordan den ble utarbeidet, og av hvem. Deretter fremhever jeg noen av de verdiene jeg mener er mest sentrale for de respektive læreplanene. Til slutt følger en redegjørelse, drøfting og sammenlikning av de ulike læreplanene, hvor jeg prøver å forklare årsaken til at nettopp disse verdiene fikk sin plass. Jeg skal også gjøre et forsøk på å se det hele i et historisk kontinuum, hvor jeg forsøker å fremheve tidstypiske problemstillinger, kontinuitet og endring. Avslutningsvis presenteres to ulike konklusjoner, en idealistisk og en materialistisk. På mange steder veksler læreplanene imellom bokmål og nynorsk, dermed vil oppgaven også gjøre det ved siteringer.

4.1 Mønsterplan for grunnskolen av 1974

Mønsterplanen (heretter M74) ble utarbeidet av et utvalg oppnevnt av Kirke-, og undervisningsdepartementet, i 1967. Lederen for dette utvalget var dosent Hans Jørgen Dokka. Arbeidet med å utvikle en ny læreplan var ingen kort prosess. Det hele tok sju år og var igjennom fire instanser: normalplanutvalget, folkeskole-/grunnskolerådet, departement og storting i tillegg til et stort antall høringsuttalelser fra ulike lærerlag (M74, s. 4). Samtidig var det fire regjeringsskifter.

I perioden 1967-1971 satt Sp, H, V og KrF i regjering, med Per Borten (Sp) som statsminister. Statsråd i Kirke-, og undervisningsdepartementet var Kjell Bondevik (KrF). I perioden 1971-1972 satt Ap alene i regjering, med Trygve Bratteli (Ap) som statsminister. Statsråd i Kirke-, og undervisningsdepartementet var Bjartmar Gjerde (Ap). I perioden 1972-1973 satt KrF, Sp og V i regjering, med Lars Korvald (KrF) som statsminister. Statsråd i Kirke-, og utdanningsdepartementet var Anton Skulberg (Sp). I perioden 1973-1976 satt igjen Ap alene i regjering, med Trygve Bratteli (Ap) som statsminister. Statsråd i Kirke-, og utdanningsdepartementet var igjen Bjartmar Gjerde (Ap) (Regjeringen, 2020).

Læreplanen er på hele 387 sider fordelt på to deler. Generell del utgjør 81 sider og Fag og Emner utgjør de resterende. Den generelle delen er delt inn i følgende kapittel: 1. Grunnskolens oppgave, 2. Skolesamfunnet, 3. Lærestoff, 4. Differensiering, 5. Arbeidsmåter, 6. Læremidler, 7. Vurdering, 8. Sosialpedagogisk tjeneste/rådgiving, 9. Hjelpetiltak og

spesialundervisning, 10. Elever i språkblandingsdistrikter, 11. Frivillige skoletilbud, 12. Timefordeling. Fag og Emner er inndelt i: A. Obligatoriske fag, B: Obligatoriske emner, C. Ikke-obligatoriske emner, D. Valgfag og valgemner. Av spesiell interesse for oppgavens problemstilling er forordet, kapittel 1. Grunnskolens oppgave og kapittel 2. Skolesamfunnet. Her redegjøres det med det samme for *skolens mål*, og *skolens verdigrunnlag*. Følgende analyse er dermed basert i hovedsak på den generelle delen, men emnebeskrivelsen for de enkelte fag vil også vurderes, i hovedsak for å se hvordan verdigrunnlaget i den generelle delen er tenkt fulgt opp i de enkelte fagene.

4.1.1 Verdier i læreplanen

Som vi har sett var perioden for utredningen av Mønsterplan 74 preget av stor politisk omskiftning. Ved arbeidets begynnelse satt en borgerlig koalisjon i regjering. Ved arbeidets slutt hadde arbeiderpartiet regjeringsmakten alene. I tillegg fikk 68-opprørerne vind i seilene, noe vi skal se påvirket flere avgjørende institusjoner. Dette kan kanskje forklare mitt førsteinntrykk av læreplanen, som var at den fremsto litt diffus på mange områder. Tross flotte normative formuleringer, virker det som en ikke ønsket å velge bort et verdigrunnlag for et annet. Her har man valgt både individualisme og kollektivism, tradisjonalisme og progressivisme.

Likevel er det ikke mangel på verdiladete setninger. Det presiseres allerede i forordet at læreplanen skiller seg fra den foregående Normalplanen av 1939 ved en rekke «generelle synspunkter» (M74, s. 4). Disse synspunktene omfatter timefordeling, klassestyrerens koordineringsansvar, lagundervisning osv. En verdimesig nyorientering kan også skimtes, for eksempel ved at «innslaget om samisk kultur og historie er styrket», samt at «synspunkter på likestilling mellom kjønnene er tatt med på en rekke steder i fagplanene» (M74, s. 4). Denne endringen er ifølge læreplanen et resultat av «ønsker som har kommet fram i Stortinget og på annet hold» (M74, s. 4).

Likestilling mellom kjønnene

Synspunktet på *likestilling mellom kjønnene* har en sentral plass i begge deler av læreplanen. Dette blir som nevnt presisert allerede i forordet som et generelt synspunkt, er et eget underkapittel i kapittel 2 og veves inn i de ulike fagbeskrivelsene. Læreplanens holdning og plan for arbeid med likestilling blir definert i kapittel 2. Her står det at skolens virksomhet skal bygges på prinsippet om likeverd mellom de to kjønn, som i praksis arter seg ved at jenter og gutter skal kunne være i samme klasse/gruppe, skal ha likt timeantall, lik

undervisning og samme rettigheter/plikter generelt i skolen. Eventuelle utfordringer knyttet til denne tematikken skal behandles av skolen på alle nivå. I barneskolen kan det gjøres ved at læreren samtaler med elevene om spørsmål knyttet til tradisjonelle kjønnsroller. På ungdomstrinnet skal likestillingsspørsmålene behandles som eget tema. Hele tiden presiseres det at disse spørsmålene burde belyses på en nyansert måte. Læreplanen pålegger også de ulike fagene å adressere tematikken. Forslag til hvordan den kan implementeres er eksempelvis i kristendomskunnskap, ved at en kan snakke om menneskerettigheter, ungdom og seksualliv og de forskjellige religioners syn på kvinnens stilling. Videre påpekes det at reell likestilling aldri kan oppnås uten økonomisk uavhengighet. Skolen skal derfor hindre at yrkesvalg blir dominert av kjønnsstradisjoner, ved at gutter og jenter får like god yrkesutdanning, og ved å hjelpe den enkelte elev til å realisere sine evner og muligheter, uavhengig av kjønn (M74, s. 23).

Individ og felleskap

Formålsparagrafen for grunnskolen, som er definert og utdypet i kapittel en, sier at skolen skal gjøre elevene til «sjølvstendige menneske i heim og samfunn» (M74, s. 9). Dette blir videre definert flere ganger i kapittelet. Skolen skal fremme individets vekst og utfoldelse, samtidig som den legger til rette for aktivt, sosialt ansvar (M74, s. 9). For å fremme individets vekst, skal skolen så legge til rette for en sterkere individualisering av arbeidet. Likevel presiseres det at økt individualisering ikke skal føre til et fokus på ulikhet som noe negativt, som skaper avstand mellom elevene. Dette skal gjøres ved å aktivt påvirke en holdning om at mennesker er innbyrdes ulike, men samtidig likeverdige (M74, s. 11). Videre fremheves samarbeid som en forutsetning for skolens praksis, og som «et møte mellom det voksne menneskets innsikt og erfaring og den unge generasjons ideer og meninger» (M74, s. 14).

Kristendom

Den gjeldende formålsparagrafen i 1974 erklærer at «Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding» (M74, s. 9). I kapittel 1, står det blant annet at «Grunnskolen skal som helhet bygges på de etiske grunnverdier som er forankret i kristendommen» (M74, s. 10). Videre er Kristendomsundervisning det eneste skolefaget som blir nevnt spesifikt, i et kapittel som har navnet «Grunnskolen oppgave». Likevel presiseres det at «Skolen må «...» møte elevene der de står livssynsmessig og religiøst» (M74, s. 10).

4.1.2 Likhetskolen

At presset på læreplanutvalget var stort, er det liten tvil om. Som kjent var andre halvdel av 60-tallet og første halvdel av 70-tallet preget av en radikal motkultur. I hovedsak var dette en kulturell omveltning som spredte seg gjennom vesten, med fanesaker som anti-krig, anti-establishment, seksuell frigjøring, sosiale rettigheter og likestilling. Det hele toppet seg i masseprotestene i 1968, som ble et utgangspunkt for store endringer i tiden fremover (Davis, 2020). Likeverd og likestilling er kanskje de verdiene som beskriver tiden før og under utarbeidelsen for M74 best. Utdanningshistorikeren Harald Thuen (2017) beskriver perioden 1946-1982 som «en skole for likeverd» (s. 130). Her trekker han en rød tråd fra felleskapsstankene som spredte seg etter krigens slutt, gjennom de radikale 60 og 70-årene og fram til starten av 80-tallet. Som vi skal se var likhetstanken spesielt sentral.

Ifølge Thuen (2017) var de første årene etter krigen preget av en opprydning og nytenkning i politikken (s. 137). Utdanningssystemet var for dårlig sammenføyd. En kommisjon for dette arbeidet ble opprettet i 1947, og fikk navnet Samordningsnemnda. De utarbeidet et forslag til lovrevisjon om sammenføring av de ulike utdanningsinstitusjonene. Da det var ferdig, viste revisjonen til hele nitten innstillinger. Det skrev blant annet skolen inn i velferdspolitikken med et ønske om nasjonal integrasjon og for å bryte ned samfunnets klasseskiller.

Arbeiderpartiets helt sentrale skolepolitiske strateg fra slutten av 1940-årene til 1970-årene, Helge Sivertsen, sa da folkeskoleloven var til behandling at «hele grunntanken i reformen er det sosiale» (Thuen, 2017, s. 138). Dette dreide seg blant annet om en økonomisk og sosial utjevning, der det i hovedsak skulle være en organisatorisk sammenslått fellesskole. I tillegg ønsket man en geografisk utjevning, som munnet ut i at både by- og landsfolkeskolen kom under samme lov, i 1959. Dette gjorde at folkeskolen ble den samme uansett hvor i landet du bodde. Landsskolene skulle nå bli like gode som byskolene, og det innebar færre og større skoler. En tredje sosiale grunntanke gjaldt kjønn i skolen – likestilling mellom kjønnene. Den gamle Folkeskolen tok utgangspunkt i at jenter skulle få opplæring i de oppgavene de tradisjonelt hadde i hjemmet, og ikke utdannes til å tre inn i yrkeslivet. Som vi har sett, er dette noe Mønsterplanen ønsket å ta et oppgjør med.

Likhets spørsmålet gjorde også at «integrering av elever med spesialundervisning i normalskolen» kom frem i lyset (Thuen, 2017, s. 139). Disse elevene skulle enten få hjelpeundervisning i sine ordinære klasser eller på spesialskolen. Før 1950-tallet var ikke kommunene pålagt å bruke midler på dette, men dette ble forandret nå. Selve

hjelpeundervisningen skulle også fokusere på enkelteleven og samordnes i et differensieringsopplegg. I læreplanen presiseres dette i et eget kapittel. I kapittel 4 står det at «Det en ønsker å oppnå med differensiering, er å tilpasse undervisningen og skolearbeidet så langt som mulig til den enkelte elevs forutsetninger» (M74, s. 29).

På 1960-tallet begynte samfunnsforskningen internasjonalt å interessere seg for hvordan likhetsbegrepet ble anvendt i praksis og fungerte i utdanningspolitikken og hva man egentlig mente med likhet (Thuen, 2017, s. 139). Man så at likhetsideen tidligere kun innebar formallikhet, som vil si at alle juridisk sett hadde den samme muligheten til utdanningssystemet. Variabelen utdanning gjorde derimot ingenting for å utjevne ulikhet så lenge utdanningsinstitusjonene rekrutterte til et hierarkisk og segmentert arbeidsmarked. Skolesystemet i etterkrigstiden hadde lav grad av sosial mobilitet, og reproduserte ofte den sosiale ulikheten. Årsaken til dette mente man var at formallikheten ikke utgjorde en økonomisk forskjell for de som måtte trenge det, og den hjalp heller ikke de som bodde utenfor utdanningstilbudenes rekkevidde. Derfor innførte man et nytt slagord: «alle like sjanser til å skaffe seg utdanning» (Thuen, 2017, s. 140). Dette gjorde at utdanningen ble gratis også i praksis, noe en kan kalle sjanselikheter. Det ble etablert ordninger for gratis skolemateriell, studielån, stipend og bostøtte. Ressursene ble deretter fordelt slik at de som hadde krav på en mer differensiert og ressurskrevende undervisning skulle få det.

Som vi har sett, er disse tankene representert i M74, og på mange måter må Mønsterplanen forstås som et resultat av, og et uttrykk for, de omfattende skolereformene som Arbeiderpartiet hadde drevet igjennom i løpet av 1950- og 1960-tallet. Likhet og likeverd er et ord som hyppig blir brukt i læreplanen for å beskrive alt ifra landsskoler til kjønnsroller. Ifølge Thuen (2017) var fokuset på likeverd og solidaritet et forsøk på å forene det individuelle og det sosiale (s. 157). I M74 formuleres dette forsøket som «syntesen», og beskrives slik:

Et individ som kan arbeide uavhengig, og som har evnen til aktiv vurdering og selvstendig meningsdanning, vil kunne være et verdifullt medlem av en gruppe, ta ledelsen når forholdene ligger til rette for det, og underordne seg når situasjonen krever det. (M74, s. 13).

Elevene skulle lære selvstendighet, samtidig som de skulle se verdien av felleskap og solidaritet. Ofte kan disse verdiene stå i motsetning til hverandre, men i M74 skulle man altså få både- og. I senere læreplaner har denne foreningen ofte fått navnet *enhetsskolen* eller *fellesskolen*, men betydning er omtrent den samme. Hele det norske folk skal få et likeverdig utdanningstilbud, uansett sosial status, bosted, kjønn, rase eller andre gruppe-forskjeller.

Arbeiderpartiet og sosialismen i norsk skole

Likhet, likestilling og likeverd er alle sentrale verdier i sosialistisk tankegang. En av de store forkjemperne for skolen som en sentral institusjon for utviklingen av et sosialistisk samfunn, og en av de mest betydningsfulle pedagoger i norsk etterkrigstid var Eva Nordland (Helsvig, 2005, s. 283). Nordland tok magistergrad og så doktorgrad ved PFI i 1955. Hun var allerede i tiden før avhandlingen en sentral figur ved instituttet, og holdt blant annet forelesninger i pedagogisk psykologi. Fra 1950-tallet og til utover 1970-tallet var Nordland en tydelig stemme i norsk utdanningspolitikk. Igjennom sin mann, Odd Nordland, ble hun en del av miljøet rundt Sosialistisk Studentlag – en viktig støttespiller som gjorde at hun fikk gjennomslag for flere sosialistiske reformer. Blant annet var hun en verdifull resurs for Arbeiderpartiet, og ble i forbindelse med utarbeidelsen av M74 bedt om å lede Ungdomsutvalget av statsminister Brattelli (Thuen, 2017, s. 156). Nordlands største ønske for skolen var at den skulle skape «en følelse av felles tilhørighet for elevene» - en visjon Arbeiderpartiet delte med henne (Helsvig, 2017, s. 84). Arbeiderpartiets ønske for samfunnsutviklingen var nemlig at samfunnet som sådan skulle bli sosialistisk. Denne prosessen skulle påbegynnes i og igjennom skolen. De mente at om barna lærte «hensynsfullhetens kulturform» (Helsvig, 2017, s. 84), ville samfunnet etter hvert bli sosialistisk. På Arbeiderpartiets landsmøte i 1955, sa Helge Sivertsen at «sosialismens kulturform» ble «underbygd av vitenskapen» og hevdet at psykologien «kunne påvise at ei livsform som bygger på solidaritet og samarbeid, på likeverd mellom menneske og på sanningskjerleik, gjev dei beste vilkår for sinnets helse» (Helsvig, 2017, s. 84). Samarbeidet mellom Sivertsen og Nordland artet seg utover 60-tallet ved at Nordland ledet Lærerutdanningsrådet. Rådets oppgave var i hovedsak å reformere og sammenfatte lærerutdanningen. Alle typer lærere, det være seg barneskole, videregående eller på yrkesfag skulle nå innordnes i ett helhetlig system, og «under samme synsvinkel» (Helsvig, 2017, s. 88). Arbeiderpartiet fikk dermed også innlemmet lærerutdanningen i sitt prosjekt om å skape en felleskapsutviklende skole. I praksis skulle man få inn mer pedagogikk og psykologi, og ha et større fokus på sosiale forhold og estetiske fag. I læreplanen, i kapittel seks, står det for

eksempel at «Kravet om tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter vil lett komme til å føles som et press både for elever og lærere» (M74, s. 35). Denne overgangen var imidlertid ikke alle enige i. I tillegg til den borgerlige opposisjonen, var også Norsk Lektorlag kritisk til utformingen av den nye lærerutdanningen. De fryktet at det nye fokuset ville føre til en faglig svekkelse i de tradisjonelle skolefagene.

Som rådgiver til statssekretær Helge Sivertsen ble Nordland invitert til å skrive om målet for den nye skolen, som ble publisert i *Forsøksrådet for Skoleverkets* første årsmelding (Helsvig, 2005, s. 283). Forsøksrådet var et organ som skulle bistå Kirke- og undervisningsdepartementet angående forsøksvirksomheten i skolen. Nordland fikk dermed gjennomslag for at «skolens oppgave var å utvikle elevenes intellektuelle ferdigheter, estetiske sans og sosiale samfølelse og samarbeidsevne» (Helsvig, 2005, s. 284). Hovedfokuset var likevel de estetiske og sosiale aspektene. I M74 er det tydelige spor etter Nordland og hennes meningsfeller. Formålsparagrafen erklærer at «Skolen skal «...» leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim» (M74, s. 9). I kapittel 1. står det blant annet:

Innenfor de estetiske fag vil det være store muligheter for å kunne utvikle en følsomhet som kan slå ut i skapende virksomhet i ulike fag og med ulike midler. Skapende aktivitet må være et framtreddende trekk ved skolens dagligliv, ikke minst fordi slik aktivitet mobiliserer så mange sider ved personligheten (M74, s. 11).

Nordlands posisjon kommer kanskje enda tydeligere fram som kontrast til sin tidligere sjef ved PFI, Johannes Sandven. Han hadde i motsetning til Nordland full tiltro til den pedagogiske arven fra USA (Helsvig, 2005, s. 59). Sandven mente at skolen først og fremst skulle legge til rette for at individet kunne utvikle sine intellektuelle, følelsesmessige og sosiale evner, for så å ta del i, og styrke felleskapet (Helsvig, 2005, s. 284). For Nordland handlet det derimot om at skolen skulle skape en følelse av felles tilhørighet til en ungdomsorganisasjon, og at individuelle ferdigheter deretter ville styrkes av felleskapet. Disse nyansesforskjellene minner sterkt om det klassiske skillet mellom sosialismen og liberalismen. Som tidligere nevnt, er det likevel vanskelig å se at M74 har tatt et tydelig standpunkt i denne tematikken. Som vi så i kapittel 4.1.1, skal det legges til rette både for felleskapets og individets beste. Hvorvidt dette var gjennomførbart er uvisst, men begge grunnsyn har fått fotfeste i planen.

Arbeiderpartiets sosialistiske reformer fikk for alvor momentet på sin side i årene rundt 1969. Helge Sivertsen fikk til og med medhold fra borgerlig side, når det gjaldt et utvidet kulturbegrep og hva den norske skolen skulle formidle. Den nye grunnskolen skulle være mer enn en «kunnskapsskole» (Thuen, 2017, s. 142). Sivertsen fikk så innlemmet skolen i sosialdemokratiets kulturprogram. Dette medførte i tur en endring i undervisningspraksisen ved de norske skolene. Kunnskapsskolen skulle nå også inneholde etiske og estetiske elementer, som blant annet førte til at elevene skulle eksponeres for norsk og internasjonal kunst, en praksis som skulle formidle estetisk glede og skjønnhet. Denne praksisen var i stor grad preget av Eva Nordlands posisjon som leder for Lærerutdanningsrådet. Som nevnt, ønsket det nye rådet å skape en ny lærer for den nye norske skolen, som skulle være etisk og estetisk orienterte pedagoger og veiledere, i kontrast til den tradisjonelle kunnskapsformidleren (Helsvig, 2017, s. 88). Det sosialistiske kulturmotivets innhold i tillegg etiske dimensjoner, som ifølge Volckmar (som referert i Thuen, 2017) var Sivertsens ønske om å gi elevene en demokratisk oppdragelse som dermed kunne «skape en sosialistisk kulturform, eller samværs-medmenneskekultur» (s. 142). Volckmar sier videre at verdier som toleranse, nestekjærlighet og brorskap var sentrale i Arbeiderpartiets reform.

Verdiene i den sosialistiske kulturformen er enkelt sporbare i Mønsterplanen. Allerede i formålsparagrafen er toleranse nevnt (M74, s. 9). I kapittel 1 (Grunnskolenes oppgave) kommer det også tydelig fram. Moralske spørsmål, etiske grunnverdier, verdier av etisk art, karakterstyrke, og moralsk vekst, er alle verdier som nevnes flere ganger. I tillegg erklæres det at «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» (M74, s. 10). De estetiske har også fått plass i dette kapitlet. Blant annet står det at «Skapende aktivitet må være et framtrædende trekk ved skolens dagligliv, ikke minst fordi slik aktivitet mobiliserer så mange sider ved personligheten» (M74, s. 11).

Kristendommen og norsk skole

Kirken har hatt stor innflytelse på den norske skolen helt siden skolens opprettelse. Den har gjennom tiden mistet mye land, men dette har ikke skjedd uten kamp. Verdigrunnlaget vi sitter igjen med i læreplanene er derfor som mye annet et kompromiss, hvor både kirken og dens motstandere har måttet gi og ta. For dagens ungdom er det kanskje utenkelig at stat og religion blandes såpass grundig, men som vil skal se har dette heller vært normen, snarere

enn unntaket. Mønsterplanen er intet unntak, selv om den på sin tid ble oppfattet som relativt sekulær.

Ifølge Karl-Arne Næss Korseberg har den norske skolen gjerne blitt betegnet som «kirkens datter» og som en institusjon for opplæring i den kristne tro (Volckmar, 2016, s. 148). Dette har historisk kommet tydeligst fram i religionsundervisningen, i skolens verdigrunnlag og i de ulike lovendringene og reformene som har funnet sted opp igjennom historien. At den norske skolen alltid har vært tett forbundet med kirken er kanskje ikke så merkelig hvis man ser på hensikten med den offentlige skolens opprettelse i 1739, som var å klargjøre den norske ungdommen for konfirmasjonen. Foranledningen var nemlig at Kong Christian VI av Danmark-Norge innførte konfirmasjonstvang i hele riket (Bergerud, 1965, s. 9). Skolens hovedoppgaver var for det første å lære barna den kristne barnelærdommen og for det andre å lære barna det de trengte for å fungere i samfunnet. Denne tosidige formuleringen kommer fram i *byskoleloven av 1848*, som ifølge Bergerud er den første sporbare formålsparagrafen i norsk skolelovgivning (s. 10).

Selv om Allmueskolen var et faktum, og den tydelig hadde en tosidig oppgave (kristendomsopplæring og samfunnstilpasning) kunne skolen likevel bare tilby ett obligatorisk fag, nemlig kristendomsopplæring (Volckmar, 2016, s. 152). I tillegg var det mulig å ta to valgfag, lesning og skriving. Kirken hadde dermed et monopol på kunnskapen og videre verdiformidlingen i skolen helt fram til 1860. *Lov om Allmueskolevæsenet paa landet av 1860* blir den første oppmykningen av kirkens jerngrep. Her lyder det blant annet at Allmueskolens formål er å «føre den [ungdommen] videre frem i Allmeendannelse» (Volckmar, 2016, s. 152). Dette førte i praksis til at borgerlige fag som Geografi, Historie og Naturkunnskap gjorde sin inntreden, selv om kristendoms læren fortsatt skulle være overordnet. Denne lovendringen kan dermed sees som et lite brudd mellom kirke og skole, og gjorde at kirkens innflytelse minsket nevneverdig (Bergerud, 1965, s. 28).

Tross utvidelsen av fagkretsen og en viss svekkelse av kirkens innflytelse, var fokuset på religionsopplæring (les: kristendoms lære) fortsatt framtrædende. Skolens formålsparagraf presiserte at skolen var ansvarlig for «en sand christelig Oplysning» (Volckmar, 2016, s. 153). Dette kommer tydelig fram hvis man ser på timeandelen kristendomsfaget ble tildelt, som varierte fra 20% - 40% av undervisningen. I tillegg slo Allmueskoleloven fast at ingen barn kunne utskrives fra skolen før de var konfirmert, og at undervisningens hovedoppgave fortsatt var å forberede elevene på konfirmasjonen.

Ifølge Volckmar (2016) er innføringen av *Lov om Folkeskolen paa landet* og *Lov om Folkeskolen Kjøbstæderne av 1889* det første alvorlige skillet mellom en kristen allmueskole og en mer sekulær, borgerlig folkeskole (s. 153). Skolen skulle ikke lenger være en ren kristen-skole, men heller en kristen-borgerlig skole. Denne prinsipielle forskjellen munnet så ut i at formålet ble omdefinert, man skulle ikke lengre klargjøre ungdommen for konfirmasjon, men heller forberede dem på samfunnsdeltakelse. Formuleringene om å skape samfunnsmedlemmer var ikke ny, men for første gang var det dette prinsippet som hadde hovedtyngden. En praktisk følge av denne omformuleringen var at de øvrige fagene ble styrket, og dermed sidestilt med kristendomsfag. Det skulle ikke lengre være et overordnet hovedfag, men heller flere likeverdige fag.

Arbeiderpartiet har siden midten av nittenhundretallet vist seg som en av kirkens største motstandere. Da de vant valget i 1935 med Johan Nygaardsvold i spissen, ble de det første partiet i regjeringsposisjon som ikke ønsket å alliere seg med kirken og ikke ønsket kristendommen som sitt verdigrunnlag (Volckmar, 2016, s. 155). Dette utradisjonelle bruddet ble imidlertid vingeklippet av Nazi-tysklands okkupasjon fra 1939-1945. Fellesskapsfølelsen som oppsto som følge av at man hadde en ytre fiende, bygget en viss bro imellom sosialistene og kristenfolket. Likevel kunne ikke denne fellesskapsfølelsen forene de tradisjonelle samfunnskraftene med de radikale. I skolen var status quo opprettholdt, hvor de konservative ønsket å verne kirkens verdier, og sosialistene ønsket en verdimeisig nyorientering.

Selv om kirken utover 1900-tallet bevarte sin posisjon i skolen som bærer av et overordnet verdigrunnlag, ble den utfordret på flere områder. Blant annet var de nye kravene om livssynstoleranse spesielt betent i møtet med den konservative kristendoms læren (Volckmar, 2016, s. 156). Etter at timeantallet i kristendoms kunnskap ble redusert som en følge av arbeiderpartiets politikk var det flere kristne krefter som mobiliserte. De ønsket ikke at dåpsundervisningen og «syndefallsberetningen» skulle bortfalle fra skolen. Resultatet var opprettelsen av *Kristelig pedagogisk kontor* i 1945, som endret navn til *Institutt for Kristen Oppseding* i 1948 (Helsvig, 2005, s. 168). Formålet til IKO var å bidra til en kristen og moralsk gjenreisning av det norske folk etter krigen. En av lederskikkelsene for instituttet var Bjarne Hareide. Han hadde jobbet ved Oslo Indremisjons Lærerskole, og hadde i flere år ønsket å «dempe synden» i samfunnet. IKO skulle så være et kristent alternativ til det mer vitenskapsbaserte *Pedagogisk Forskningsinstitutt*. Hareide med flere hadde nemlig sterke meninger om den psykologiske og pedagogiske vitenskapen arbeiderpartiet fremmet. Han uttalte blant annet at dens hensikt var å «hjelpet det moderne menneske fram til eit

vitensakpleg grunnlag for sin egosentrisme» slik at «framtidsmennesket får leve innkrøkt i seg sjølv» (Helsvig, 2005, s. 171).

IKO jobbet fra sin opprettelse iherdig for å infiltrere de ulike pedagogiske institusjonene. På 1950-tallet fikk de i imidlertid motstand fra PFI. I det Helsvig (2005) beskriver som «en konfrontasjon mellom ulike pedagogiske grunnsyn» (s. 170), kan man skissere opp noen hovedtendenser i de stridende leirene. På den ene siden sto altså IKO med Reidar Myhre i spissen. IKO ønsket en kristen kulturorientert pedagogikk med fokus på *personlighet* fremfor *individualitet*. Et slikt fokus mente de å kunne føre til «en overgivelse til de tendenser som er i meg ved arv og materie» (Helsvig, 2005, s. 172). På den andre siden sto Johannes Sandven og resten av ledelsen ved PFI. De ønsket en pedagogikk inspirert av amerikansk pragmatisme, mer spesifikt inspirert av John Dewey. Blant annet mente ikke Sandven at den pedagogiske prosess hadde et mål i seg selv, og at et eventuelt slikt mål ville være en «falsk oppfatning av vekstens vesen» (Helsvig, 2005, s. 172). PFI mente at skolearbeid heller burde følge de samme prinsippene som i en vitenskapelig undersøkelse. En kan også si at PFI sterkt motsatte seg det elementære prinsippet fra IKO om at mennesket burde ha den kristne kulturarv som en grunnstein i sin personlighet. Sandven mente dette var en ideologisk absolutisme som lukket for søken og spørsmål og som var i sterk kontrast til den pragmatisk innstilte oppdragelsesfilosofien han selv forfektet (Helsvig, 2005, s. 173).

I 1958 la Arbeiderparti-regjeringen fram et lovforslag, *Lov om folkeskolen*. Her ønsket de en omformulering av formålsparagrafen, en avskaffelse av den kristne formålsparagrafen, og ble anklaget for å motarbeide den kristne oppdragelsen i skolen (Volckmar, 2016, s. 159). Motstanderne av dette lovforslaget var, som de kanskje ikke hadde forventet, fra et bredt samfunnsspekter. Både de borgerlige partiene, kirke og lekmannsbevegelsen, men også enkelte lærerorganisasjoner stilte seg svært kritisk til en slik endring. Som før, ble loven heller et kompromiss. Det endelige lovverket, *Lov om folkeskolen av 1959*, skulle fortsatt inneholde kristendomsfagets målsettinger i selve forskriften, ikke bare i fagplanen (slik det ble foreslått). Dette var ifølge Volckmar (2016) viktig for opposisjonen fordi det beskyttet kristendomsfaget ved lov, slik at eventuelle endringer i fremtiden ville forbli et politisk spørsmål (s. 159). Den endelige formålsparagrafen erklærte dermed (som før) at «Han [skolen] skal hjelpe til å gjeva elevane ei kristeleg og moralsk oppseding «...» slik at dei kan bli gagns menneske både åndeleg og kroppsleg» (Lov om folkeskolen, 1958, §1, s. 9). Denne formuleringen fikk faktisk full oppslutning (med unntak av NKP) på Stortinget, noe som kan tyde på at folk flest ønsket en fortsatt kristen skole.

Den politiske enigheten varte likevel ikke lengre enn til 1960, da en ny forsøkslov ble lagt frem (Volckmar, 2016, s. 160). Her ble det i forbindelse med en omstrukturering av fagenes timeantall i skolen foreslått en nedjustering av kristendomsundervisningen. Dette ble som i 1939 dårlig mottatt av de kristne samfunnskraftene, og skapte stor debatt. Tross hard motstand fra det borgerlige mindretallet og kristne samfunnskrafter ble timetallet redusert fra de ønskede 21 timene til 16,5 timer. Denne endringen blir av Volckmar (2016) beskrevet som et stort nederlag for kirken (s. 161). Tross dette nederlaget vant kirken grunn på en annen front, nemlig i spørsmålet om skolens verdigrunnlag. Formuleringer i den nye læreplanen gjorde nemlig at kristendom for første gang ble knyttet sammen med begrepet kulturarv.

I 1969 fikk kristendomsmotstanderne et etterlengtet gjennombrudd. *Aksjon skolelov* var en underskriftskampanje ratifisert av 3000 norske lærer på oppdrag fra Human-Etisk Forbund (Volckmar, 2016, s. 165). Lærerne ønsket en ikke-konfesjonell religionsundervisning forankret i FNs menneskerettighetserklæring, snarere enn i den kristne kulturarven. Med dette ville de sidestille alle livssyn i religionsundervisning. Stortinget avgjorde så at foreldre uten tilhørighet i statskirken kunne fritta barnet sitt fra kristendomsundervisningen. De store endringene kom så noen år senere i Mønsterplanen. Læreplanen åpnet for alternativ livssynsundervisning for elever som ikke deltok i den ordinære kristendomsundervisningen. Dette nye faget ble kalt *Livssynsorientering* og var et ikke-religiøst alternativ, som det redegjøres for i del 2 av læreplanen. Kristendoms-kunnskap er likevel det første nevnte faget i kapitlet om «Obligatoriske fag» (listen er ikke kronologisk) som kan tyde på kirken fortsatt hadde forrang. På side 80 i læreplanen presenteres det en tabell som viser en timefordeling av det «bundne minstetimeantall» på barnetrinnet. Her skal kristendoms-kunnskap vies 12 timer i uken. Til sammenlikning har kroppsøving fått 10, og engelsk fått 7, henholdsvis. Likevel mener Volckmar (2016) at kristendoms-kunnskapen fikk en ny mere progressiv profil, ved at katekismen og bibelhistorie ble tonet ned til fordel for en ny oversettelse av Det nye testamentet (s. 166).

Splittelsen og foreningen av norsk utdanningspolitikk

Som vi har sett, var tiden før og under utformingen av læreplanen preget av stor politisk uenighet og forskjellige pedagogiske og etiske grunnsyn. Høyres skolepolitiske talsmann igjennom mange år, Lars Roar Langslet, mente i 1977 at «skolen har blitt en av de alvorlige problemområdene i samfunnet» (Langslet, 1977, s. 9). Han var kritisk til det skolepolitiske reformarbeidet etter krigen, og spesielt misfornøyd med det han mente var en faglig

svekkelse. Fokuset på likhet og likeverd var vel og bra, men skolens fremste oppgave burde fortsatt være kunnskapsformidling. «Gjør den [skolen] det, kommer det andre tilgift: modenhet, karakterdannelse, menneskelig vekst» (s. 100). Helge Sivertsen og Arbeiderpartiet ønsket seg «hensynsfullhetens kulturreform» (Helsvig, 2017, s. 84). Langslet etterlyste fastere former, fastere normer og advarte mot en «kravløs skole som skvulper over av forloren trivselsideologi» (Langslet, 1977, s. 100). Langslet blir dermed et godt eksempel det pedagogiske grunnsynet som skulle få gjennomslag i tiden i og rundt L97 og LK06.

Utformingen av Mønsterplanen krevde en leder som kunne samle de sterkt uenige partene. Hans Jørgen Dokka var riktig mann for jobben. I sin nekrolog, sier nære kolleger av ham at: «Departementet kunne neppe ha valgt en mer kompetent person til å lede dette krevende arbeidet enn nettopp ham» og at «Hans-Jørgen Dokka hadde personlige egenskaper som gjorde at han var uvanlig sterkt avholdt» (Handal, 1999). Dokka jobbet før og etter Mønsterplanen som dosent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Hans spesialområde var den norske skolens historie. I sin bok *Reformarbeid i norsk skole: 1950-1985* redegjør Dokka blant annet for opptakten til M74. Han beskriver en tid med store omveltninger i den norske skolen, med mange aktører som ønsket å få sagt sitt om skoleutviklingen. Til sammen mottok Kirke- og undervisningsdepartementet over 360 skriftlige uttalelser fra de ulike aktørene. Ett av disse var en sammenfatning av ca. 500 uttalelser fra Norsk Lærerlag. Dette gjorde at arbeidet tok «adskillig tid» fordi de måtte behandle «materiale av et usedvanlig omfang» (Dokka, 1986, s. 110). Dokka hevder at lignende saker aldri før har blitt behandlet med en slik bredde og grundighet.

Et eksempel på problemer som gjorde seg gjeldende under utformingen av Mønsterplanen, var spørsmålet om «rammeplanen». Dokka hevder at det lett kan spores «to motstridende ønskemål» (Dokka, 1986, s. 111). Disse ønskemålene gjaldt i hvilken grad læreplanen skulle forme de enkelte kommuner og de enkelte skolenes undervisningspraksis. Som tittelen på læreplanen tilsier, skulle den i praksis «tjene som et mønster eller en veiledning for dem som skal lage planer på lokalt hold» (s. 111). Samtidig skulle ikke dette rammeverket føre til en innskrenkning av friheten på lokalt hold. Man ønsket ikke at mønsterplanen skulle bli en «tvangstrøye» (s. 111). Dermed har både grunnskoleloven og formålsparagrafen tatt høyde for at kommuner og skoler kan gjøre unntak og tilføye materiale som ikke er nevnt i rammeplanen. Dette presiseres flere ganger i den generelle delen av M74. I kapittel 1, står det at «Mønsterplanen skal gi en nærmere utforming av de mål som er satt av skolen» (M74, s.

12) og at «For de enkelte fag og faggrupper er det derfor i fagplanen angitt hvilke mål arbeidet skal sikte mot» (M74, s. 12). Det framstår med andre ord nettopp som en ramme og som et overordnet mål, snarere enn en tvangstrøye som blir presset ned over hodet på de lokale rektorer og lærere. Jeg oppfatter denne spissformuleringen som spesielt viktig for å få gjennomført en såpass omfattende skolereform, i en turbulent tid. Det kan igjen minne om Liberalisme mot Sosialisme, som jeg har nevnt tidligere. Dokka sier videre at denne tematikken ikke er ny, og at det stadig er et aktuelt spørsmål i skolepolitikken.

4.1.3 Konklusjon

Idealistisk

Denne perioden i norsk utdanningshistorie var preget av omfattende reformer og nytenkning. Etter krigens slutt var det felleskapstenkningen og nasjonsbyggingen som satte dagsorden. Som med så mye annet, legger denne verdi-orienteringen hos de ulike aktørene i stor grad føringen. Skolen gikk fra å være en individ-orientert kunnskapsskole til å bli en fellesskaps-orientert skole for sosialdemokratiet, i en kristen stat. De sosialistiske verdiene som Arbeiderpartiet fikk kjempet frem, på tross av iherdige konservative krefter, er fortsatt gjeldende i dagens læreplan (LK06), men har kanskje fått en svakere posisjon. Samtidig forsøker formuleringene i Mønsterplanen å inkludere både felleskap, kristendom og livssyn, fagkunnskaper og estetikk. Verdigrunnet i M74 fremstår dermed på mange måter som et kompromiss, som har blitt forhandlet fram i en tid med mange sterke stemmer. Uansett er det ingen tvil om at Eva Nordland, Helge Sivertsen og Arbeiderpartiet var spesielt sentrale under utformingen av Mønsterplanen, og at deres ideologiske forankring har preget den.

Materialistisk

Hvis en heller anser de faktiske samfunnsforholdene, basis, som den utslagsgivende faktoren, kan man konstruere en alternativ konklusjon. Selv om samfunnsendringene før og under M74 ikke var like store som de endringene Marx henviser til (for eksempel den franske revolusjon), var det, som vi har sett, samfunnsendringer. Både det nasjonale og store deler av det internasjonale samfunnet var preget av en motstands-kultur. Dette fenomenet kan minne om en slags revolusjon hvor de unge reiser seg mot de gamle, det progressive mot det konservative. Likevel var det ikke store endringer i den politiske overbygningen i Norge. Arbeiderpartiet hadde dominert helt siden krigens slutt. Dermed ble ikke resultatet et brudd. M74 var heller et uttrykk for kontinuitet, om mulig styrket av de internasjonale strømningene,

som tilfeldigvis sammenfalt arbeiderpartiets fanesaker. Prinsipper om likhet og likestilling fikk dermed et enda fastere forfeste. Mangelen på endringer i produksjonsforholdene, for eksempel en industriell revolusjon, er en annen faktor som kan ha bidratt til denne kontinuiteten. Den endelige læreplanen er derfor et naturlig resultat av de to strømmene i samfunnet: den progressive og den konservative. Den materialistiske konklusjonen blir dermed at: arbeiderne ønsket likhet – borgerskapet ønsket å bevare status quo – læreplanen reflekterte derfor begge ønsker i større eller mindre grad.

4.2 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997

Læreplanen er et resultat av flere utredninger og reformer som kom omtrent på samme tid på 90-tallet. I denne analysen vil jeg se spesielt på forarbeidet til læreplanen for å kartlegge og forklare hvordan læreplanen ble til. Dokumentene som i tillegg til selve læreplanen vil vektlegges spesielt er: NOU 88 – *Med viten og vilje* (1988), St.meld. nr. 40 – *Fra visjon til virke : om høgre utdanning* (1992-1993) og St.meld. nr. 33 – *Kunnskap og kyndighet : om visse sider ved videregående opplæring* (1992). Den endelige læreplanen som ble vedtatt i 1996 var utarbeidet av forskjellige utvalg oppnevnt av Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.

I perioden 1986-1989 satt Ap alene i regjering med Gro Harlem Brundtland (Ap) som statsminister. Statsråd i Kirke- og Undervisningsdepartementet var Kirsti Grøndahl (Ap). I perioden 1989-1990 satt H, KrF og Sp i regjering med Jan P. Syse som statsminister (H). Statsråd i Kirke- og Undervisningsdepartementet var Einar Steensnæs (KrF). I perioden 1990-1996 satt Ap alene i regjering med Gro Harlem Brundtland (Ap) som statsminister. Statsråd i Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet var Gudmund Hernes (Ap).

Læreplanen er på 353 sider fordelt på tre deler. Generell del utgjør 52 sider, Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen utgjør 34 sider, og Læreplan for faga utgjør de resterende. Den generelle delen er inndelt i tre kapitler. 1. Innledning, 2. Forord og 3. De syv mennesketyperne. Disse syv mennesketyperne fungerer som underkapittel, og er en slags strukturering av verdier og praksiser. De er: Det meningsøkende menneske (grunnleggjande verdiar, kulturarv og identitet), Det skapende menneske (skapande evner og kreativitet), Det arbeidende menneske (allsidig og praktisk dugleik), Det allmendannede menneske (grunnleggjande kunnskap og allmenn danning), Det samarbeidende menneske (evne til

samarbeid og sjølvstende), Det miljøbevisste menneske (kunnskap og medvit om natur, miljø og teknologi) og Det integrerte menneske (utvikling av heile menneske). Del to er inndelt i åtte kapittel. 1. Innleiing, 2. Einskapsskulen, 3. Oppvekst- og læringsmiljøet, 4. Læreplaner for fag. Innhald og oppbygging. 5. Lokalt arbeid med læreplanar for fag, 6. Eigenarten til hovudstega, 7. Arbeidsmåtar, læremiddel og vurdering, 8. Fag- og timefordeling. Læreplanen er full av kunst i form av malerier og fotografier, med en overvekt av norske bidrag. Av spesiell interesse for oppgavens problemstilling er del en og kapittel 1 og 2 i del to. Del tre er delvis analysert.

4.2.1 Verdier i læreplanen

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (heretter L97) var en av flere omfattende utdanningsreformer som kom på 90-tallet. Årsakene til de store endringene er mange, og noen av dem vil jeg diskutere under. I forordet til læreplanen kommer disse utfordringene tydelig fram. Kort oppsummert var dette en tid hvor man så en hyppig globalisering, økt innvandring, og store kulturelle endringer i samfunnet (L97, s. 11). L97 skulle takle alle disse utfordringene. Skolestart for seksåringer, ett års utvidelse av grunnskolen, treårig videregående opplæring for alle og en sammenføring av alle utdanningsinstitusjonene skulle imøtekomme det nye kravet til kunnskap. Likhetsprinsippet skulle fortsette å ivareta alle, inkludert innvandrere, og innføringen av skolefritidsordningen skulle legge til rette for at både menn og kvinner kunne delta i arbeidsmarkedet i større grad. Verdigrunnlaget som presenteres i den generelle delen, og som «dermed danner et forpliktende grunnlag for læreplanen» (L97, s. 11) er tilsynelatende også nytt, men som vi skal se, er det selvfølgelig også en fortsettelse av det som hadde kommet tidligere.

I L97 ble «De syv mennesketyperne» videreført fra Reform 94. I tillegg til forordet og en innledning, utgjør disse syv den generelle delen av L97. De syv mennesketyperne fremstår for meg som et forsøk på å systematisere og konkretisere et knippe verdier og praksiser den norske skolen skal bygges på. Målet for opplæringen, selve idealet, er Det integrerte mennesket, en syntese av de seks andre mennesketyperne. Jeg vil ikke behandle de respektive mennesketyperne som enkeltstående verdier i denne oppgaven, men vil heller analysere innholdet i dem. Mennesketyperne har dermed status som underkapittel. Det finnes lite offisiell informasjon om årsakene til at den generelle delen fikk en slik utforming. Jeg har ikke lykket meg i å finne noen offentlige dokumenter som beskriver prosessen uttømmende, og det er lite informasjon om hvorfor og hvorledes man endte opp med en slik generell del.

Heldigvis har flere historikere undersøkt dette tidligere, og jeg vil komme tilbake til det arbeidet. Forordet til den generelle delen er imidlertid signert Gudmund Hernes, en mann vi skal se har hatt en spesielt sentral rolle under alle 90-tallsreformene.

Kunnskap

I forordet gjøres det først rede for noen generelle mål og prinsipp for utviklingen av grunnskolen. Ett av disse er «Ei opplæring som medverkar til eit felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag hos alle, og som sikrar behovet for kompetanse både hos den enkelte og i samfunnet» (L97, s. 4). Det er kanskje ikke så merkelig at en læreplan er opptatt av kunnskap, men til sammenligning er ordet kunnskap nevnt 47 ganger i M74, og hele 264 ganger i L97, tross omtrent like mange sider. Kunnskap er med andre ord meget sentralt i denne læreplanen, som gjør at det vil få mitt hovedfokus i denne analysen.

Kulturarv er et annet begrep som signaliserer at læreplanen ønsker å videreformidle og bygge ut en felles kunnskapsbase. I kapittel 3 i den generelle delen, i underkapittelet om det meningssøkende menneske, står det at «Oppfostringen skal «...» bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden» (L97, s. 17). Videre i samme kapittel står det at:

Utvikling av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden. (L97, s. 19).

Humanisme og kristendom

I kapittel 3 i den generelle delen, i underkapittelet om det meningssøkende menneske, nevnes det i første setning at «Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier» (L97, s. 17). Videre står det at de kristne og humanistiske verdier: «fordrer og beforder toleranse», «begrunner den demokratiske rettsstat», «framhever nestekjærlighet, forbrødring og håp» og «vektlegger muligheten for fremgang gjennom kritikk, fornuft, og forskning» (L97, s. 17). I underkapittelet om det integrerte menneske presenteres «en rekke tilsynelatende motstridende formål» (L97, s. 49). Ett av disse er: «å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv – og kjennskap til og respekt for andre religioner og livssyn» (L97, s. 49). Hva som defineres som spesifikke humanistiske verdier er ikke presisert, og

begrepet tas alltid i bruk som et supplement til kristne verdier. Kristne verdier er derimot utdypet flere steder, blant annet slik: «den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger» (L97, s. 17).

4.2.2 Kunnskapsskolen

At skolen skal fungere som kunnskapsformidler er et allment anerkjent faktum. Det som likevel beskriver L97 best, er fokuset på å utdanne hele det norske samfunnet. Som vil skal se, var dette en gjennomgående trend helt fra midten av 1980-tallet og godt utover 2000-tallet. Som vi har sett, har ikke skolens primære oppgave alltid vært kunnskapsformidling. Ifølge Thuen (2017) har den norske utdanningspolitikken siden 18050-tallet «stått på to ben: et sosialt integrasjonsmotiv og et nytteorientert kunnskapsmotiv» (s. 188). Perioden jeg nå skal gjøre rede for lener seg definitivt mere på det sistnevnte benet, enn det perioden rundt Mønsterplanen gjorde.

Verdiforbidlingen i L97 burde etter mitt skjønn sees som et resultat av endringer som begynte allerede på starten av 1980-tallet. I 1981 fikk øyre regjeringsmakten alene, noe som ikke hadde vært tilfellet siden 1895. Den nye regjeringen anført av Kåre Willoch speilet en internasjonal høyre-bølge, The New Right (Thuen, 2017, s. 180). Denne bølgen var inspirert av nyliberalistiske og nykonservative idealer. Som jeg har gjort rede for i kapittel 2.2 handler nyliberalisme blant annet om å frigjøre samfunnet fra statlig regulering, og å åpne for frie markeder. Organiseringen av det offentlige samfunnet skal ha markedet som forbilde og offentlige virksomheter som likner mer på markedet vil bidra til større effektivitet og høyere kvalitet (Harvey, 2005, s. 65). Disse prinsippene for samfunnsstrukturering har fått navnet New Public Management (NPM). I Norge fikk den nyliberalistiske bølgen politiske følger blant annet ved at Willoch-regjeringen ønsket å myke opp velferdsstaten. Ifølge Francis Sejersted (referert i Thuen, 2017) ønsket man å gå fra et prinsipp om størst mulig likhet til størst mulig frihet (s. 180). Dette økonomiske grunnsynet spredte seg etterhvert også i utdanningssektoren. Både i Norge og internasjonalt begynte man å se skole, utdanning og forskning som avgjørende for økonomisk vekst (Helsvig, 2017, s. 174). Som nevnt i kapittel 4.1.3 var det flere på høyresiden av det politiske spekteret som var misfornøyd med det de mente var et synkende kunnskapsnivå i skolen. Thuen (2017) beskriver således verdidebatten i 1982 som en «grenseoppgang» mellom det som hadde vært og det som skulle komme (s. 182). I skoledebatten sto Arbeiderpartiet og enhetsskolen på den ene siden. De ønsket som før, å styrke det sosiale. På den andre siden sto Høyre og kunnskapsskolen. De fryktet at

fokuset på det sosiale ville svekke kunnskapstilegnelsen, og refererte til diverse forskningsrapporter som de mente bekreftet at nettopp dette var tilfellet (noe som ikke nødvendigvis var sant, ref. Thuen, 2017, s. 182). Venstresiden var tvilende til hvorvidt det faktisk lot seg gjøre å måle det faglige nivået i skolen, men som vi skal se, var det nettopp det som ble den nye standarden i de kommende årene.

Da Arbeiderpartiet fikk regjeringsmakten i 1986, med Gro Harlem Brundtlands andre regjering, begynte et omfattende reformarbeid (Thuen, 2017, s. 182). Tross steile fronter på begynnelsen av 80-tallet, hadde debatten om kunnskapsskole versus enhetsskole mistet futen. Kunnskapsskolen hadde mer eller mindre blitt et tverrpolitisk fellesprosjekt (Thuen, 2017, s. 188). Dette skiftet mener jeg må sees i sammenheng med høyrebølgen jeg har gjort rede for, og som et uttrykk for at nyliberalismens strømninger hadde stor rekkevidde. Kunnskap ble den nye valutaen, og stadig flere politikere, byråkrater og bedrifter «så bedre utdanning som nøkkelen til suksess» (Helsvig, 2017, s. 175). I tillegg til endringer i skolepolitikken, skulle man også omlegge den offentlige sektoren slik at den resonerte bedre med prinsippene fra NPM (Thuen, 2017, s. 189). Nyliberalismens anmarsj var sikret da Brundtland i 1987 sa: «Vi skal bringe konkurransen inn i offentlig sektor» (Thuen, 2017, s. 189).

90-tallsreformene

I tillegg til eksemplene diskutert over, kommer venstresidens overgang til en mer kunnskapsorientert plattform tydelig fram med NOU 1988 – *Med Viten og Vilje*. En ekspertutredning foretatt av OECD konkluderte noen år tidligere med at det norske utdanningssystemet hadde mange gode kvaliteter, men at rekrutteringen til høyere utdanning var for lav (Thuen, 2017, s. 191). Brundtlandregjeringen oppnevnte dermed et utvalg ledet av professor i sosiologi, Gudmund Hernes, hvis oppdrag var å vurdere mål, organisering og prioritering av høyere utdanning og forskning frem mot år 2000-2010. Hernesutvalgets innstilling konkluderte med at utfordringen til den norske skolen var at «landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningen» (NOU 1988: 28, 1988, s. 8). En negativ konsekvens av dette ville bli at befolkningen var underutdannet og at man dermed ikke kunne imøtekomme fremtidens kunnskapskrav. I første kapittel av utredningen begrunnes det nye kunnskapskravet. Her beskrives «kunnskapseksplosjonen» som «en av de viktigste samfunnsformende krefter» (NOU: 1998: 28, 1988, s. 9). Det påpekes blant annet at det har blitt publisert flere bøker siden 1945 enn i alle tidligere århundre tilsammen og at det utvikles

mer enn tusen nye kjemiske forbindelser hvert år. Ny kunnskap og høyere kompetanse er derfor en nødvendighet i den internasjonale konkurransen (NOU: 1998: 28, 1998, s. 21). Videre hevdes det at «Vår velferd avhenger av vår evne til å vinne og anvende kunnskap» (NOU: 1998: 28, 1998, s. 9). Denne påstanden begrunnes med den samme erkjennelsen jeg har diskutert tidligere, nemlig at det er en sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst. I praksis etterlyste Hernesutvalget bedre rekruttering til høyere utdanning, mer spesialkompetanse og høyere elevinnsats. Dette ville kreve en omstrukturering av hele systemet – fra barnehage til universitet (NOU: 1998: 28, 1998, s. 21-23).

Da Brundtland for tredje gang dannet en ren arbeiderpartiregjering i 1990 skulle reformarbeidet fortsette. Statsministeren mente Gudmund Hernes var riktig mann for kunnskapsministerposten, og ringte han like godt ved hans arbeidsplass på Harvard. Hun ba han om «å komme hjem og sette i gang» med å «heve kvaliteten i det norske utdanningssystemet» (Helsvig, 2017, s. 181). Hernes takket ja og gikk raskt til verks. Allerede våren 1991 lanserte Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet St.meld. nr. 40. – *Fra Visjon til Virke*. Meldingen bygget på arbeidet fra flere regjeringsoppnevnte utvalg, deriblant Hernesutvalget (St.meld. nr 40 (1990-1991), 1991, s. 5). Meldingen konkluderer omtrent som NOU 88, med at «Kunnskap er både verdi i seg selv og virkemiddel for å opprettholde og videreutvikle velferdssamfunnet» (St.meld. nr 40 (1990-1991), 1991, s. 8). Etableringen av det nye kunnskapssamfunnet krevde en omstrukturering av utdanningssystemet, og stortingsmeldingen kommer med en rekke tiltak. Oppsummert skulle Hernes' kunnskapslinje føres nedover i systemet (Thuen, 2017, s. 192). Helt konkret ønskes et enhetlig system som samsvarer mellom høyere utdanning og videregående skole (St.meld. nr 40 (1990-1991), 1991, s. 9).

Våren 1992 kom St.meld. Nr. 33. – *Kunnskap og kyndighet*. Meldingen beskrev «visse sider ved videregående opplæring» og munnet ut i VG-reformen R94, som kom noen år senere (St.meld. nr. 33 (1991-1992), 1992, s. 5). I kjent Hernes-stil var også dette dokumentet utstyrt med et visjonært forord (Thuen, 2017, s. 193). I *Målet* beskrives den videregående opplæringen som broen mellom barndommens rike og den voksne verden (St.meld. nr. 33 (1991-1992), 1992, s. 3). Videre følger en historieberetning om den videregående skolen som trekker en tråd fra middelalderen og fram til 90-tallet. Konklusjonen er blant annet at ny kunnskap er blitt den viktigste samfunnsomveltende kraften og at ny kunnskap dermed gir grunnlag for nye yrker. Den videregående opplæringen burde derfor ha et tosidig mål: både

spesialisering og breddekunnskap. Årsaken til dette og beskrivelsen av verdiene som skal ligge til grunn er en skikkelig tungekrøller:

Videregående opplæring må derfor gi faktiske kunnskaper som holder i møtet med livets oppgaver, praktiske ferdigheter for arbeidsliv og samfunnsliv, teoretisk viten for overblikk og innsyn, innforlivete holdninger til faglighet og ytelser, etiske verdier for solidarisk yrkesutøvelse, normer for medansvar, likestilling og likeverd og forpliktelse for nasjonens og omverdenens utvikling, estetiske standarder for faglig virke og opplevelse av andres bidrag og personlig styrke både til å treffe valg og gå inn i nytt land. (St.meld. nr. 33 (1991-1992), 1992, s. 3).

Endringene i den videregående skolen ble offisielt iverksatt med R94 i august 1994. Reformen medførte modifiseringer både i henhold til rettigheter, struktur, og innhold (Thuen, 2017, s. 192). Alle ungdommer hadde nå lovfestet rett til videregående opplæring som enten munnet ut i studiekompetanse, yrkeskompetanse eller begge deler. Med utvidelsen av grunnskolen som skulle komme noen år senere betød dette at den norske enhetsskolen nå var på hele 13 år. På under 100 år hadde enhetsskolen altså blitt utvidet fra 5 til 13 år, noe som utvilsomt var de største endringene i norsk utdanningshistorie siden folkeskolereformen i 1889. Hernes omtalte dermed 90-tallsreformene som «den nye norske folkeskolen» (Thuen, 2017, s. 193). De strukturelle endringene var i hovedsak tuftet på ønsket om et enhetlig system som fulgte den norske ungdommen helt inn i høyere utdanning, og det tosidige målet som ble beskrevet i *Kunnskap og kyndighet*. Hensikten med å tilby både spesialisering og breddekunnskap var å hindre frafall fra utdanningen, som en følge av et altfor bundet system. Elever på språklinjen ble bundet til å velge språkfag, elever på realfag ble bundet til å velge realfag osv. Denne strenge strukturen var antatt som en av årsakene til det relativt høye frafallet, og ble nå myknet opp. Endringene i innhold var en følge av det nye, bredere kunnskapsbegrepet (Thuen, 2017, s. 194). Som en fortsettelse av de strukturelle endringene ble nå breddekunnskap sett som viktigere. Spesialiseringen kunne komme senere. Utviklingen av basiskunnskaper og «hele mennesket» ble den videregående utdanningens nye siktemål. Denne overgangen var en av tiltakene som skulle besvare utfordringen som ble beskrevet i NOU 88: at vi ikke fikk nok kompetanse ut av befolkningen, og at den dermed ville være sårbar for fremtidens endringer.

De syv mennesketypene

I forbindelse med godkjenningen av den nye VG-reformen, sa stortinget også ja til en reform av den generelle delen av læreplanen (Bolstad Bergan, 2013a, s. 1). Fordi den generelle delen skulle danne grunnlaget for selve læreplanen, og også den kommende grunnskolereformen (L97), måtte denne ferdigstilles først. I motsetning til tidligere læreplaner var det nå Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet selv som skulle skape den. I januar 1992 oppnevnte departementet en tredelt arbeidsgruppe for arbeidet. En faggruppe for den videregående skolen, en faggruppe for grunnskolen, og en gruppe med et overordnet samfunnsperspektiv. Medlemmene av disse gruppene var ulike referansepersoner fra ulike referansemiljøer. Felles for disse var at de hadde lang og bred erfaring fra utdanningssektoren. Her var både utdanningsdirektører, rektorer, og politikere, men også samfunnsaktører som biskop Finn Wagle og jusprofessor Jon Bing. Denne brede sammensetningen mente departementet var viktig for å få frem flest mulig synspunkter og perspektiver. Likevel var det kun en representant fra lærerorganisasjonene i arbeidsgruppen, et faktum Norsk Lektorlag protesterte mot. Møtsigelsen ble imidlertid avvist av statsråd Hernes, med begrunnelsen at han «ikke ønsket representanter som snakket på vegne av andre enn seg selv» (Bolstad Bergan, 2013a, s. 3). Den generelle delen skulle utvikles med utgangspunkt i formålsparagrafene, Mønsterplan 87 og en analyse av samfunnsutviklingen i de siste ti årene, samt den forventede utviklingen i de kommende årene. Til sammen skulle disse drøftingene utgjøre det overordnede nasjonale målet med opplæringen. Ifølge ryktene var det første utkastet, til den nye generelle delen, basert på et høringsutkast forfattet av Hernes selv (Engelsen, 2020, s. 210). Han ønsket ikke at det nye dokumentet skulle ligne på den generelle delen i M74 og M87, med «lange, kjedelige, lærebokpregede tekster.» (Engelsen, 2020, s. 2010). Hernes ønsket seg heller en læreplan med et litterært preg, prydet med både nasjonal og internasjonal kunst.

Den endelige generelle delen var ferdigstilt og ble behandlet av stortinget i april 1993. Da hadde den vært på høring i tre omganger, med store endringer underveis. Blant annet tok den nå, i motsetning til tidligere utkast, høyde for lokal frihet for skolene og tilpasset opplæring (Bolstad Bergan, 2013a, s. 5). Blant annet fremkommer dette i innledningen til læreplanen, hvor det står at «Opplæringen skal tilpasses den enkelte» (L97, s. 13). Professor Alfred Oftedahl Telhaug, referert i Bolstad Bergan (2013a, s. 5) hevder likevel at planen var preget av kontinuitet. Han viser til at formålsparagrafene som den generelle delen i stor grad er bygget på, baserer seg på utdanningspolitikk fra 60 og 70-tallet. I tillegg har lokal lærerfrihet

og tilpasset opplæring dype røtter i norsk utdanningspolitisk historie. Bolstad Bergan peker på tre aspekter ved planen som gjør at den skiller seg fra tidligere generelle deler. For det første ved at den omfatter og sammenfatter både grunnskolen og den videregående opplæringen. For det andre ved at planen var leservennlig og skrevet for allmenheten, og for det tredje ved at den var utarbeidet av departementet selv. Han omtaler likevel den manglende innflytelsen fra lærerorganisasjonen som «påfallende» (Bolstad Bergan, 2013a, s.6).

Trippestad (2009) har i sin avhandling analysert Hernes' retorikk. Blant annet har han studert den generelle delen og dens utforming. I sitt forfatterskap har Hernes understreket modellenes makt og betydning (s. 300). Modeller, eller modelleringer av mennesket, finnes det rikelig av i læreplanverket generelt, og i den generelle delen spesielt. Modeller kan tolke en komplisert verden og «samtidig omforme den ved deres normative egenskaper» (Trippestad, 2009, s. 300). Modellens hensikt er å gi grunnlag for å forme scenarioer og fortellinger, og å invitere skolens aktører til å se på disse scenarioene i et bestemt, ideelt lys. Hernes selv har beskrevet denne metoden som platonsk, ved at den forsøker å finne idealtypene i en verden av skygger. De syv mennesketypene kan sees som «normative modeller over mennesket» og at «modellene danner utgangspunkt for utledning av dystopier, kritiske samfunnsbeskrivelser og aktørforståelse som opplæringen skal imøtekomme.» (Trippestad, 2009, s. 300). Med andre ord forsøkte Hernes å motivere politikere, skoler og elever ved å vise dem de menneskelige idealtypene, De syv mennesketypene. Hvorvidt den generelle delens utforming har hatt den effekten Hernes ønsket, er umulig å si. Det som er sikkert, er at en slik utforming, med bilder og farger, var lettere tilgjengelig for allmenheten.

I følge Volckmar (2004) var det nettopp den allmenne tilgjengeligheten som var hensikten med en slik utforming (s. 138). I motsetning til M74 og M87 som var skrevet med en pedagogisk fagsjargong, var den nye generelle delen inspirert av språket i *Normalplan for landsfolkeskolen av 1939*. Dette bruddet begrunnet Hernes med at læreplanen ikke var skrevet for ekspertene, men heller for lærere, foreldre og elever. Ifølge Alfred Oftedahl Telhaug (referert i Volckmar, 2004) var den generelle delen preget av «stor språklig spenstighet» og «en viss forkjærlighet for konservative uttrykk og former» (s. 138). Dette grepet kan understreke kulturarvens betydning i Hernes' reformprosjekt (Koritzinsky, referert i Volckmar, 2004, s. 138). For meg fremstår et slikt språk og en slik utforming som litt svevende. Hvis hensikten er å også nå elevene, tror jeg ikke De syv mennesketypene er riktig fremgangsmåte. Konservative uttrykk og former er neppe det som treffer skoleelever best.

Likevel ser det ut som at en slik utforming var populært på det politiske plan, da den generelle delen har fått stå omtrent uendret i 26 år. Den generelle delen som opprinnelig ble utformet i forbindelse med R94 og L97, fikk også plass i Kunnskapsløftet LK06.

Skolestart for seksåringer

Da R97 ble lansert, var det en omfattende grunnskolereform. I forordet til L97 begrunnes nødvendigheten av en ny læreplan med at skolen selv hadde gjennomgått «store reformer» (L97, s. 11). Her nevnes: innføringen av skolefritidsordningen, skolestart for seksåringer, treårig videregående opplæring for alle og større faglig og pedagogisk sammenheng mellom de forskjellige utdanningsområdene. Ifølge Thuen (2017) ble reformen solgt inn i departementene på bakgrunn av disse endringene som en familierreform, en barnereform, en skolereform og en kulturreform i ett (s. 198). Likevel mener han at den først og fremst var en utdanningsreform i to deler: innføring av skolestart for seksåringer og 10-årig grunnskole (Thuen, 2017, s. 198). R97 skulle takle utfordringene i det stadig mere kunnskapsbaserte samfunnet ved å påbegynne skolegangen tidligere. I st. Melding 40, som blant annet vurderer utfordringer knyttet til en slik endring, hevdes det at: «Det er neppe mulig å senke alder for skolestart og samtidig beholde en 9-årig skole uten at det faglige nivået senkes» (40, 1993, s. 7). Departementet konkluderer derfor med at skolegangen også burde utvides. Det var imidlertid ikke Stortinget enige i. Samtidig som at skolestart for seksåringer ble vedtatt, ble utvidelsen av skolegangen først nedstemt. Her var det kun Arbeiderpartiet som mente at dette ville høyne det faglige nivået i skolen, fordi de var motivert av enhetsskoleideen (Thuen, 2017, s. 199). Dette synet kommer tydelig fram i st. Melding 40. En av argumentene departementet anvender er at «Skole fra 6-årsalderen vil, i motsetning til et frivillig tilbud i barnehage, nå alle med et likeverdig pedagogisk tilbud, uavhengig av bosted og familiens økonomi» (Kirke-, 1993, s. 7). På den andre siden hevdet Høyre og Fremskrittspartiet at det ville svekke elevdifferensieringen, og dermed virke uheldig inn på elevenes motivasjon, kunnskap og ferdigheter (Thuen, 2017, s. 199). Tendensen vi så lett kunne se på 70-tallet hadde altså ikke endret seg. Som før, ønsket Arbeiderpartiet en sosialiserende skolepolitikk hvor likhet og sosial utjevning var idealet. De borgerlige partiene var heller individorienterte i sitt ønske om mer differensiering og et økt fokus på kunnskapstilegnelse.

Ønsket om tidligere skolestart var intet nytt forslag. Allerede tolv år tidligere, i 1979, ble et lignende forslag fremmet (Thuen, 2017, s. 199). Den gang handlet debatten om resursmessige, pedagogiske og praktiske forhold. Eksempelvis at barnehagene hadde for liten

kapasitet, at skolen hadde overkapasitet, og at seksåringers lærelyst og motivasjon passet bedre inn i skolen enn i barnehagen. I tillegg hadde de fleste europeiske land allerede innlemmet seksåringene i skolen. Forslaget i 1979 resulterte ikke i senket alder for skolestart, men diverse prøveprosjekt ble til. «4-9 årsprosjektet» var et slikt interkommunalt, frivillig forsøk med mål om å skape en myk overgang fra barnehage til skole. Prosjektet ble anført av Arbeiderpartiets Einar Førde, men fikk dårligere vilkår da Kåre Willoch og Høyre fikk regjeringsmakten (Thuen, 2017, s. 200). Utdanningsforsker Peder Haug, som referert i Thuen (2017) hevder at «[Willoch] hadde liten sans for «mjuke» overganger» (s. 200). Høyres ideal var atter *kunnskapsskolen* og et nytt forsøksprosjekt for seksåringene ble startet opp under den borgerlige samlingsregjeringen. «Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringene» var mer omfattende enn sin forgjenger, men heller ikke denne gang skulle det lede til senket alder for skolestart. Med Kjell Magne Bondevik som undervisningsminister var det kanskje ikke så rart, med tanke på at Kristelig Folkeparti gjerne ønsket å verne om foreldreretten og så med skepsis på tiltak som ville øke institusjonaliseringen av barndommen.

Debatten rundt seksåringsreformen er et tydelig bilde på den politisk-ideologiske uenigheten som stadig gjør seg gjeldende i norsk politikk (Thuen, 2017, s. 200). Thuen beskriver tre ulike institusjoner som ønsket å verne om sine interesser. *Barnehagen, familien og skolen*. *Barnehagen* kan på flere måter sees som en representant for den humanistiske tradisjonen. Ønsket om å bevare barnets egenverdi og personlige utvikling var fremst. For *skolen* handlet det heller om å innlemme barnet i samfunnet, ved å tilføre det kunnskaper og ferdigheter. Til sist sto *familien*, som ønsket å verne foreldreinteressen, ofte med kristelige interesser som sin forkjemper. Som vi har sett passer dette godt inn i verdi-skissen jeg gjorde rede for i 2.2. Her kan man, litt upresist, klemme inn barnehagen under humanismen, skolen under nyliberalismen og familien under kristendom eller konservatismen. Mer presist mener Thuen at denne debatten har røtter i opplysningstiden. Hvis spørsmålet endres, som det etterhvert gjorde, til å dreie seg om hva som skal ha prioritet av «barnet i seg selv» eller «barnet som samfunnets kommende generasjon» gjør motsetningen mellom John Locke og Jean-Jacques Rousseaus seg gjeldende (Thuen, 2017, s. 200). Er barnets natur eller barnets nytte viktigst? Kontrært med sin samtid fremhevet Rousseaus det «naturlige» og en dyrkning av «det indre liv» (Svendsen & Kolderup, 2019). I et oppdragelsesperspektiv vil en slik posisjon fremme barnets egenverdi og erfaringsverden framfor en indoktrinering i samfunnet. Locke på den andre siden, var empirist. Han mente at barn i utgangspunktet var blanke ark som kunne formes av sansninger og erfaringer (Tranøy, Thoresen & Svendsen, 2018). Dermed så han

oppdragelsen som en mulighet til å forme barnet via ytre, rasjonelle metoder (Thuen, 2017, s. 201). I pedagogikken er dette skillet beskrevet som enten «educere» eller «educare», danning eller utdanning. I vår sammenheng kan en si at Arbeiderpartiet og den «myke» overgangen til skolen er inspirert av Rousseaus og educere-tradisjonen, som legger vekt på barnets erfaring innenfra-og-ut. Kunnskapsskolen blir motsetningen, hvor en heller ønsker å utstyre barnet med kunnskaper og ferdigheter i en educare-tradisjon, utenfra-og-inn.

Med såpass grunnleggende forskjellige oppdragelsessyn er det kanskje ikke så rart at seksåringsreformen og den påfølgende utvidelsen av utdanningsløpet tok tid på Stortinget. Etter en ny høringsrunde fikk Arbeiderpartiet og Gudmund Hernes likevel flertallet de trengte. Argumentet som ifølge Thuen (2017) var avgjørende var at førsteklasse fortsatt skulle videreføre barnehagens tradisjoner, og at leking fortsatt skulle ha en sentral plass (s. 199). Høyrepartiene sto fortsatt på sitt, men Senterpartiet og SV var overbeviste. Man klarte på et vis å forene de to pedagogiske tradisjonene, ved å se leking som et pedagogiske verktøy (Thuen, 2017, s. 201). Denne vridningen er sentral i L97. Som vi har sett er det et stort fokus på tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter, men det er også spor etter et ønske om at dette skal kunne kombineres med en «leken tilnærming», som kan minne mere om educere-tradisjonen. I den generelle delen, under kapittelet «Det skapende menneske» står følgende: «Faktisk viten kan brukes til å stimulere både drøm, fantasi og lek – og evne til å oppdage felles mønstre på ulike områder» og «Mestring gjennom strev, øvelse av følsomhet og evnen til å uttrykke følelser kan oppnås både i lek og virke, i glede og alvor» (L97, s. 22-23). Forøvrig er ordet «lek» nevnt 30 ganger i læreplanen.

Detaljstyring

Da den endelige læreplanen ble presentert i 1996 var den omfattende. 353 sider betød detaljerte beskrivelser om hvorledes undervisningen skulle foregå. I del 3, *Læreplan for faga* har samtlige skolefag detaljerte beskrivelser om hvorfor, hva og hvordan. Eksempelvis innledes hvert fag med en begrunnelse for hvorfor dette faget har en plass i den norske skolen. Samfunnsfag beskrives som et fag som «tek sikte på å førebu elevane på ulike oppgaver i samfunnet ved å gi dei kunnskap, tru på sitt eige verd og lyst til å ta på seg oppgaver til beste for fellesskapet» (L97, s. 176). Videre beskrives «Arbeidsmåter i faget», «felles mål for faget», «mål og hovedmomenter» for hvert klassetrinn (L97, del 3). Sistnevnte kapittel er definitivt det mest omfattende. Her presenteres mål og hovedmomenter i faget for hvert klassetrinn. Hvert trinn har omlag 8-10 hovedmomenter, som tilsammen utgjør 108

hovedmomenter for Samfunnsfag (L97, s. 174-187). hvert moment har beskrivelsen: «I opplæringa skal elevane:» etterfulgt av eksempelvis: «arbeide med til dømes biletbøker, familiebilete, filmar og samtale med eldre menneske for å bli kjende med korleis folk levde for ein til to menneskealdrar sidan» (L97, s. 178). Med andre ord har Hernes og kunnskapsdepartementet sentralt bestemt nøyaktig hva og hvorledes undervisningen skal foregå i det ganske land. Aasen, Prøitz og Rye (2015) beskriver visjonen om at staten skal stå for det samlede perspektivet som paradigmatisk (s. 398). Hernes var fra første stund tydelig på at de skolepolitiske utfordringene måtte «møtes ved en grunnleggende reorientering under et samlende perspektiv» (Gudmund Hernes, referert i Aasen, Prøitz og Rye, 2015, s. 398). Dette er et tema Hernes og L97 har blitt kritisert for i ettertid, og som jeg vil komme tilbake til.

Kristendommen og 90-tallsreformene

I 1993 oppnevnte regjeringen et offentlig utvalg for å gjennomgå opplæringslovverket for skolen. Her ble det fastslått at formålsparafene fra tidligere skulle videreføres, og loven fikk navnet: *Mer kunnskap til flere «...» og for øvrig kan man gjøre som man vil* (Volckmar, 2016, s. 167). Selv om det ikke ble de helt store endringene i opplæringslovverket, skulle det nå omfatte både grunnskolen og videregående opplæring i ett felles hegemonisk lovverk. Kirken mistet på denne måten sin direkte myndighet over skolen. I praksis betød det at Biskopen ikke lenger hadde ansvar for kristendomskunnskap i grunnskolen.

I forbindelse med utarbeidelsen av den nye generelle delen, ønsket man «en utdypning og konkretisering av formålsparafene for den opplæring den omfattet» (Volckmar, 2016, s. 168). En av disse konkretiseringene er kapittelet om Det meningssøkende mennesket. I denne delen kommer det tydelig fram at det er kristne og humanetiske verdier som skal fremmes. «Oppfostringen skal baseres på kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden» (L97, s. 17). Årsaken til at man ønsket å fortsatt videreføre kristne verdier som sådan var den unike posisjonen kristendom hadde hatt i norsk historie. Som nevnt, blir den kristne tro beskrevet som «en dyp strøm i vår historie» og som «en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger» (L97, s. 17). Innføringen av de humanistiske verdiene derimot, kan heller virke som et strategisk grep. Trippestad (2009) hevder formuleringene i Det meningssøkende menneske «slår kristne og humanistiske tradisjoner sammen til det den kaller en sammenflettet tradisjon» noe som «innforliver og oppløser sentrale motsetninger og dilemmaer i

meningsdanningen mellom humanisme og kristendom» (s. 305). Videre påpeker han at «De religionskritiske innsiktene er knapt tilstede.» (s. 305). Her forener altså læreplanen to ulike verdsett, som ofte står i motsetninger til hverandre, under en og samme fane. Trippestads påstand om at dette var et strategisk grep fremstår for meg som logisk. Med en slik formulering blidgjør man tilsynelatende både humanister og kristenfolk. De overveldende positive formuleringen om kristendommen i den generelle delen er heller ikke overraskende med tanke på den store rollen Gudmund Hernes hadde under utformingen av den og hans religiøse overbevisning. Ifølge Slagstad (1998) gikk Hernes til jobben som utdanningsminister med store nasjonsbyggende ambisjoner, og satte kirke og utdanning i sammenheng, fordi nasjonsbyggingen krevde «en fastere, felles basis: Troens grunn» (s. 441). En slik teologiske forankring, som man kan spore i Hernes' retorikk var utenkelig for tidligere generasjoners reformteknokrater (s. 441). Her kan man skimte et lite brudd i tradisjonene jeg har presentert til nå. Under diskusjonen om M74 skisseres Arbeiderpartiet som motpolen til kristendommen, men riktig så enkelt er det selvfølgelig ikke. Helge Sivertsen og Eva Nordland hadde lenge forsøkt en lignende forening av verdigrunnlag mellom kristendommen og arbeiderpartiets programformuleringer (Rossen, 2009). Det som heller betegner 70-tallets politiske reformasjon var at flere sosialdemokrater, herunder Gudmund Hernes, omfavnet den dominerende markedsideologien (Slagstad, 1998, s. 430).

Utvalget som i 1995 fikk som oppgave å revidere kristendoms-, livssyns- og religionsfagene hadde ingen enkel oppgave. Med den tidligere IKO-lederen biskop Erling Pettersen i front, ønsket de å utforme et fag som fremmet et felles kunnskaps-, verdi, og kulturgrunnlag i befolkningen (Volckmar, s. 169). Dette grunnlaget skulle i hovedsak tuftes på kristelige og humanistiske verdier, men måtte også sørge for å inkludere andre kulturer og religioner. Dette utgangspunktet kunne likevel bli problematisk for religiøse og livssynsminoriteter og det ble åpnet for en fritaksordning. Forventningen til at enkelte tok barna sine ut av undervisning var likevel noe samtlige aktører var negative til, da det neppe førte til en styrking av felleskapet. Derfor tilstrebet utvalget å inkludere andre religioner i faget, samtidig som de fremhevet etikken og filosofiens posisjon. Denne utvidelsen hadde i tillegg en positiv egenskap ved at en slapp å utarbeide alternative planer og alternative fag slik man hadde måttet gjøre i de foregående mønsterplanene. Faget endret således navn til: *kristendoms kunnskap med religions og livssynsorienteringer (KRL)*. Her er altså kristendom fortsatt nevnt spesifikt, noe som ble begrunnet med at den kristne tradisjon og tro hadde vært

bærende i det norske samfunnet i 1000 år, og at dens innflytelse berørte både kunst, litteratur, lovverk, tradisjoner og dagligspråket (Volckmar, 2016, s. 170).

KRL-faget ble ved innføringen av L97 et obligatorisk fag for alle i grunnskolen (Volckmar, 2016, s. 171). Dette medførte en overgang fra en teologisk forankring til en pedagogisk. Dermed forsvant også behovet for fullt fritak, da faget ikke lengre var et «tros-bekjennende» fag, men heller et skolefag. I henhold til opplæringsloven kunne man så erstatte fritaksordningen med delvis eller aktivitetsbasert fritak. Innholdet i KRL-faget og mangelen på fritaksmuligheter var noe blant annet Islamsk Råd Norge (IRN) og Human-Etisk Forbund (HEF) stilte seg svært kritisk til (Volckmar, 2016, s. 171). Sistnevnte hevdet at faget, tross opplæringslovens presise formulering, var av forkynnende art. De mente faget tilnærmet seg kristendommen fra et innenfra-perspektiv, og at det øvrige innholdet i faget fortsatt ikke var sidestilt med kristendomskunnskap. Etter behandlinger i Stortinget endret faget så navn til *kristendoms-, religions-, og livssynskunnskap*. I tillegg til å erkjenne likeverdet mellom de ulike retningene skulle denne navneendringen også svekke koblingen til den kristne formålsparagrafen.

Navnendringen var imidlertid ikke tilstrekkelig for kritikerne. Utenriksdepartementet mente formålsparagrafen var i strid med Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen, som erklærte at «det er forbudt for staten å følge en indoktrinerende målsetting som ikke kan sies å respektere foreldrenes religiøse og filosofiske overbevisning» (Volckmar, 2016, s. 172). Utdanningsdepartementet derimot, mente at så lenge det fantes fritaksordninger, var det ingen konflikt mellom menneskerettighetene og det norske lovverket. Det samme kom lagdommer Erik Møse fram til etter en utredning vedtatt av Stortinget i 1996. Han anbefalte likevel en generell fritaksrett med forbehold om at internasjonale tilsynsorganer kunne finne problemer med fagets obligatoriske undervisning. Både foreldrepar, HEF og IRN forsøkte så i 1998 å saksøke den norske staten for mangelen på fullt fritak. De tapte i samtlige rettsorganer, senest i høyesterett som fant at «opplæringsloven og læreplanen var i samsvar med Norges folkerettslige forpliktelser» (Volckmar, 2016, s. 173). Likevel tok tre av foreldreparene saken videre til FNs menneskerettighetskomité. Her fikk de medhold i 2004, i at KRL som et obligatorisk fag uten generelle fritaksordninger, var i strid med Artikkel 18, Religionsfrihet. Artikkelen erklærer at «Enhver har rett til tanke-, samvittighets- og religionsfrihet. «...» å gi uttrykk for sin tro gjennom undervisning, utøvelse, tilbedelse og ritualer» (FN Generalforsamling, 1948). Fire andre foreldrepar tok også saken til Den europeiske menneskerettighetsdomstolen, hvor de også fikk medhold. Dette ble begrunnet med at

kristendom neppe ville være sidestilt med *religion* og *livssynskunnskap* når det hele var overskygget av den kristne formålsparagrafen (Volckmar, 2016, s. 173).

4.2.3 Konklusjon

Idealistisk

Arbeidet med flere av landets største skolereformer var en møysommelig prosess. Som vi har sett – strekker debattene seg langt tilbake i tid, kanskje helt til opplysningstiden. Aktørene og tankegodset som var sentrale under utarbeidelsen av M74 gjorde seg definitivt gjeldende i denne omgangen også, men dagsorden var endret. Det var ikke lengre bare solidaritet og en samling av folket som var siktemål, det var i tillegg å hindre at Norge sakk akterut på den internasjonale arenaen. Samtidig spilte ideologi en sentral rolle da Norge ble kalt inn på teppet for brudd på menneskerettighetene. Striden om KRLE-faget vitner om mange ulike verdiorienteringer, og kanskje også om et tradisjonelt og til tider konservativt, kristent skolesystem. Hernes' ideologiske forankring er ikke like enkelt å kategorisere som Eva Nordland og Helge Sivertsen. Han har utvilsomt hentet inspirasjon fra etterkrigstidens nasjonsbygger-ideal, og ønsket å verne både om kulturen og kristendommen. Han fremstår således mere konservativ enn sine forgjengere. Den generelle delen i L97 fremstår samtidig som meget idealistisk. Læreplanen legger fortsatt stor vekt på skolens dannelsesmandat.

Materialistisk

Det store fokuset på anvendelig og fremtidsrettet kunnskap gir grunnlag for en materialistisk konklusjon. Som vi så var OECDs vurdering av norsk utdanning selve startskuddet for 90-tallsreformene. Hvis en så tenker at basisen i denne sammenhengen er nasjonaløkonomien manifestert som kunnskap, kan man påvise en endring i produksjonsforholdene. Man kan dermed logisk konkludere med at kunnskapssynet formet den ideologiske overbygningen. Den politiske enigheten kan sees som et resultat av at overbygningen hadde endret seg i takt med basis. Norge var ikke preget av de store uenighetene vi så var så tydelige på 70-tallet. Kunnskaper og ferdigheter var skolens viktigste oppgave. Denne enigheten er utvilsomt en faktor som gjorde at arbeiderpartiregjeringene kunne få gjort mye på kort tid, og er igjen et tegn på at 60 og 70-tallets verdidebatter ble tilsidesatt.

En annen faktor var Gudmund Hernes. Hernes ledet tross alt utvalget som presenterte NOU88, med sin utfordring: «vi får ikke nok kompetanse ut av samfunnet» og hadde i tillegg svært stor makt over reformene som besvarte denne utfordringen. Kanskje har makten vært

for konsentrert, men det var i alle fall effektivt. Mye ble gjort på kort tid. Det er i tillegg lite ved utarbeidelsen av den nye læreplanen som vitner om de tradisjonelle arbeiderpartiverdiene som kom til synet under utarbeidelsen av M74. Brundtland og Hernes bryter dermed litt med der tradisjonelt sosialistiske verdisynet, som gjorde seg spesielt tydelig i Mønsterplanen. Som vi så, anså man da sosialisering som skolens primære formål. Slik var det ikke lengre. Skolen skulle heller sikre den stadig viktigere samfunnsressursen – kunnskap.

4.3 Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006

Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006 (heretter LK06) er et resultat av flere rapporter og vurderinger foretatt på starten av 2000-tallet. Den 5. oktober 2001 ble Utvalget for kvalitet i grunnopplæringen oppnevnt av Stoltenberg 1 regjeringen, med mandatet å «bidra til en enda bedre grunnopplæring som er tilgjengelig for alle – uavhengig av alder, funksjonsnivå, etnisk og sosial bakgrunn, kjønn og bosted.» (NOU 22:10, 2002, s. 46). Utvalget leverte en delinnstilling, NOU 2002:10 – *Førsteklasses fra første klasse (2002)* og hovedinnstillingen NOU 2003:16 – *I første rekke (2003)*. På bakgrunn av disse utredningene vedtok Stortinget en evaluering av L97 som skulle ledes av Norges forskningsråd. Deretter utarbeidet Utdannings- og forskningsdepartementet St.meld. nr. 30 – *Kultur for læring (2003-2004)* som utgjør hovedgrunnlaget for læreplanen .

I perioden 2000 – 2001 satt Ap alene i regjering med Jens Stoltenberg (Ap) som statsminister. Statsråd i Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet var Trond Giske (Ap). I perioden 2001- 2005 satt KrF, H og V i regjering med Kjell Magne Bondevik (KrF) som statsminister. Statsråd i Utdannings- og forskningsdepartementet var Kristin Clemet (H).

Læreplanen er på 144 sider, fordelt på fire deler. Generell del utgjør 20 sider, Prinsipper for opplæringen utgjør fire sider, Fag- og timefordeling utgjør en side og Læreplaner for fag utgjør de resterende. Den generelle delen består av en innledning etterfulgt av kapitlene om De syv mennesketypene. Innholdet i den generelle delen, inkludert innledningen, er identisk med L97, med unntak av illustrasjonene. Den tradisjonsrike kunsten som preget den generelle delen i L97 er byttet ut til fordel for moderne illustrasjoner og fotografier fra undervisningssituasjoner. I tillegg finner man sitater fra kjente personer som Albert Einstein og Johan Heinrich Pestalozzi som omhandler læring. Av spesiell interesse for oppgavens problemstilling er den generelle delen, dog i et annet lys enn tidligere. I tillegg er kapitlet

om Læreplaner for fag delvis analysert, da de grunnleggende ferdigheter og kompetansemålene er beskrevet her.

4.3.1 Verdier i læreplanen

Som nevnt, er den generelle delen i LK06 overført fra L97. Dette valget blir ikke redegjort for i læreplanen, men i en e-post fra Kristin Clemet skriver hun at «det var et sterkt ønske i skole-Norge» (Kristin Clemet i en e-post til forfatteren, 06.06.20). Som vi skal se, var det mange andre reformer hun kanskje heller ønsket å få igjennom. Videreføringen av læreplanens generelle del kan dermed framstå som en konsesjon til lærere og skolefolk innenfor rammen av en ellers dyptgripende og kontroversiell reform.

I tillegg har læreplanen et nytt kapittel: Prinsipper for opplæringen. I dette kapitlet sammenfattes og utdypes «bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket for opplæringen, og må ses i lys av det samlede regelverket.» (LK06, s. 26). Hensikten med dette kapitlet er blant annet å «inngå i grunnlaget for opplæringen for å videreutvikle kvaliteten i grunnopplæringen og for systematisk vurdering av skolen.» (LK06, s. 26). Kapitlet innledes med Læringsplakaten. Plakaten minner om «vær varsom-plakaten» ved at den lister opp et knippe prinsipper og mål som skolen skal forholde seg til. Blant annet står det at skolen skal: «stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet», «legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid» (LK06, s. 25). Videre i kapitlet utdypes noen overordnede prinsipper. Jeg vil fremheve ett av dem: Læreres kompetanse og rolle. Her står det at «Som tydelige ledere skal lærere skape forståelse for formålene med opplæringen og framstå som dyktige engasjerte formidlere og veiledere.» og at «Lærernes kompetanse må vurderes ut fra de krav og forventninger som til enhver tid framgår av lov og forskrift, herunder læreplanverket, og ut fra utviklingen i fagene» (LK06, s. 27). En slik ordlyd har jeg ikke observert i de foregående læreplanene. Lærere kan måles basert på elevenes læringsutbytte. I utgangspunktet kan dette tolkes som at elevenes måloppnåelse er direkte knyttet til lærerens.

Utover dette må jeg tolke funnene mine i en større kontekst. Da den generelle delen ikke har endret seg nevneverdig, må jeg heller fokusere på verdigrunnlaget som ligger bak alle endringene læreplanen iverksatte, for å fange det typiske. De ulike rapportene og læreplanen selv fremhever flere ganger det internasjonale som en årsak til endring. Jeg vil derfor behandle «globalisme» som en verdi. I motsetning til tidligere lærerplaner har nasjonsbyggingen fått en mindre sentral plass, de har gått fra nasjonalisme til globalisme.

Samtidig fremheves verdier som kulturelt mangfold, som unektelig må sees i sammenheng med globaliseringen.

Grunnleggende ferdigheter

I forordet til læreplanen konstateres det at de grunnleggende ferdighetene «skal bidra til utvikling av elevenes og lærlingenes fagkompetanse» (LK06, s. 2). Disse grunnleggende ferdighetene er: muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og digitale ferdigheter. I læreplanens del 4, Læreplaner for fag, beskrives de grunnleggende ferdighetene i hvert respektive fag. Eksempelvis blir muntlige ferdigheter i samfunnsfag beskrevet slik: «Muntlige ferdigheter i samfunnsfag inneber å kunne forstå, beskrive, samanlikne og analysere kjelder og problemstillinger ved å bruke fakta, teoriar, definisjonar og fagomgrep i innlegg, presentasjonar og meningsytringar» (LK06, s. 70). Disse basisferdighetene er ansett som tverrfaglige og skal fremmes i alle skolefag.

Kompetansemål

I forordet til læreplanen beskrives kompetansemålene. De «angir hva elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike trinn.» (LK06, s. 2). I hvert fag gjelder ordlyden «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne ...» etterfulgt av gjeldende kompetansemål (LK06, s. 2). Eksempelvis har samfunnsfag følgende kompetansemål i Historie etter 10. årssteg: «finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis» (LK06, s. 73). Denne måten å definere læringsutbytte på, er i stor grad basert på OECDs Programme for International Student Assessment (PISA). Hensikten med PISA er «the aim of monitoring the extent to which students near the end of compulsory schooling have acquired the knowledge and skills essential for full participation in society.» (OECD, 2005, s. 3). I deres viktige dokument som stammer fra 90-tallet, beskrives en rekke «Key Competencies» de deler inn i tre brede kategorier. Kategoriene er: Use tools interactively, Interact in heterogenous groups og Act autonomously (OECD, 2005, s. 5).

Globalisme

LK06 er den læreplanen til nå som etter mitt skjønn retter størst fokus utover i verden. Dette kan være en naturlig følge av den generelle globaliseringen vi har opplevd i de siste tiårene, men som vi skal se kan det også være en følge av reformatorenes ideologi. I del 4, Læreplaner for fag, er fagets formål beskrevet. Min analyse konkluderer med at majoriteten av fagene er delvis vinklet mot det internasjonale. Eksempelvis står dette om Norskfaget:

«Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale» (LK06, s. 30). Om matematikk står det: «Matematikk er ein del av den globale kulturarven vår.» (LK06, s. 36). Om religion, livssyn og etikk står det: «Kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over.» (LK06, s. 42). Om engelsk står det: «Engelsk er et verdensspråk.» (LK06, s. 55). Om samfunnsfag: «Kunnskap om andre urfolk og minoriteter i verda er også viktig» (LK06, s. 69).

4.3.2 Markedsskolen

Høsten 2001 oppnevnte regjeringen et utvalg for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Den 4. desember 2001 ble utvalgets mandat «endret noe» (NOU 22:10, 2002, s. 3). Tidligere denne dagen hadde nemlig resultatene fra den internasjonale PISA-testen blitt publisert. Testen er skapt og administrert av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, og har som hensikt å teste 15-åringers skoleferdigheter, spesielt lesing, matematikk og naturfag (Schleicher, 2018). De norske resultatene var nedslående. Sammenlignet med de da 31 OECD-landene scoret de norske 15-åringene bare gjennomsnittlig bra. Helt i toppen var imidlertid Finland, som i utgangspunktet var rimelig lik Norge, men brukte langt mindre resurser på utdanning (Ramnefjell, 2001). Norge fremsto dermed som en «skoletaper» og «PISA-sjokket» var et faktum (Malkenes, 2015). Som vi så i kapittel 4.1.2 hadde Høyre lenge hatt et ønske om å dokumentere et kunnskapsfall med arbeiderpartiskolen. De middelmådige PISA-resultatene ble dokumentasjonen man hadde ventet på, og ifølge Clemets statssekretær Helge Ole Bergersen var nå «scenen satt for det store norske oppgjøret om kunnskap i skolen» (Helsvig, 2017, s. 232).

Det første Clemet gjorde var å endre Kvalitetsutvalgets mandat, tidsfrist og sammensetning (NOU 22:10, 2002, s. 26). Mandatet er omfattende og rommer ca. 1.5 sider med skrift i NOU: 2003:16 – *I første rekke*. Blant annet fremgår det at: «Grunnskolen og videregående opplæring skal ses som en samlet grunnopplæring og i et livslangt læringsperspektiv», «innholdet i opplæringen skal være tilpasset behovene i et samfunn og arbeidsliv preget av stadig ny læring, utvikling og endringer», «Grunnopplæringen skal betraktes i et internasjonalt perspektiv og fremme aktiv deltakelse i samfunnet» (s. 26). I tillegg ba Clemet personlig om at utvalget vurderte et knippe tiltak for å styrke fremmedspråk. Tidsfristen ble forskjøvet med ca. 2 måneder, som en følge av ekstraarbeidet utvalget ble pålagt. Hvilke medlemmer som ble skiftet ut eller lagt til står ikke spesifisert i dokumentet, men lederen var

alltid Astrid Søgne. Søgne var fra 1995-1997 statssekretær i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet under Gudmund Hernes og hadde dermed en sentral rolle under arbeidet med R94 og L97 (Skagen, 2011). I ettertid jobbet Søgne som utdanningsdirektør i Oslo kommune fra år 2000- 2018. Hun måtte til slutt gå av som en følge av det media beskriver som en «rå maktkamp i osloskolen» (Fladberg, 2018).

Den 6. mars 2002 ble utvalget bedt om å levere en delinnstilling for å «foreslå et rammeverk for en helhetlig tilnærming til kvalitetsundervisning i grunnopplæringen, herunder rapportering og oppfølging» (NOU 22:10, 2002, s. 5). De leverte dermed sin delinnstilling *Førsteklasses fra første klasse* 14. juni 2002. Utredningen konkluderer blant annet med at «Det mangler systematiserte data på resultater i opplæringen i en slik form at læresteder og skoleeiere kan nyttiggjøre seg disse» og at «Et nasjonalt system for kvalitetsvurdering må ansvarliggjøre skoleeiere som den fremste garantist for gode læresteder» (NOU 22:10, 2002, s. 9). De foreslår således en innføring av nasjonale prøver for å måle basisferdigheter, eller grunnleggende ferdigheter. Disse grunnleggende ferdighetene beskrives som «grunnleggende ferdigheter i lesing og skrivning, regneferdigheter og ferdigheter til å kommunisere skriftlig på engelsk som første fremmedspråk» (NOU 22:10, 2002, s. 9). Det påpekes også at de nasjonale prøvene skal «tilrettelegges slik at de ses i sammenheng med internasjonale prosjekter Norge til enhver tid deltar i» (NOU 22:10, 2002, s. 9). Det internasjonale aspektet berører også utvalgets mandat. Vanligvis skal de offentlige utredningene stå fritt til å hente inn og anvende informasjon selv, men dette utvalget «stod ikkje fritt» (Malkenes, 2015). Dette fremgår i utredningens kapittel 1.9. Her beskrives utvalgets mandat slik:

Utvalget skal i delutredningen beskrive, analysere og vurdere hovedtrekkene i dagens system for kartlegging og vurdering av kvaliteten i grunnopplæringen «...» Dette må sees i lys av internasjonale prosjekter og initiativ på dette feltet (bl. A. I regi av OECD) og systemer for kvalitetsvurdering som er utviklet i andre land. (NOU 22:10, 2002, s. 12)

Utvalget var altså pålagt å vurdere det daværende norske skolesystemet ut ifra OECDs markører. Disse markørene er ifølge Løvlie (2005) inspirert av «den gamle skolen» og består av kunnskaper, ferdigheter og tester (s. 269). Man kan allerede med kvalitetsutvalgets delinnstilling skimte en radikal omlegging av skolesystemet.

Ifølge Thuen (2017) ønsket Clemet en «grunnleggende endring av styrings- og forvaltningssystemet etter mønster av New Public Management (NPM)» (s. 205). Som vi har sett i kapittel 2.2 og 4.2.2 medfører en innføring av NPM en overgang til et markedsinspirert statsapparat. I praksis skulle skolen driftes mer som en bedrift. Kvalitetsutvalgets hovedinnstilling, NOU 2003:16 – *I første rekke* kommer med en lang liste med forslag til hvordan skolen bedre kan nå målsetningen om hevet kvalitet i opplæringen. Samlet kan en si at mange av forslagene bærer preg av det Thuen (2017) beskriver som «målstyrt valgfrihet» (s. 206). Blant annet legges det stor vekt på kompetansebegrepet i utredningen. Dette fordi «det som opplæringen skal utrette og sette den enkelte i stand til, må tydelig beskrives» (NOU 2003:16, 2003, s. 13). Forslaget til hvorledes dette skal foregå er blant annet ved hjelp av de tidligere nevnte basiskompetansene. Disse skal uttrykkes gjennom egne kompetansemål i alle læreplanene for fagene. Utvalget ser for seg at så lenge man kan definere et knippe med kompetanser den enkelte skal tilegne seg i undervisningen, så kan dette også etterprøves enklere ved hjelp av målesystemer som nasjonale prøver og det vil bli enklere å vurdere kvaliteten på undervisningen. Veien til målet – kompetansen, var «skoleeierens», rektorens og lærernes ansvar. Som vi har sett manifesterer disse kompetansemålene seg som tydelige definerte læringsmomenter i læreplanen. Disse endringene er uttrykk for gjennomgående karakteristikk av den nye læreplanen. Det tydelige definerte innholdet som L97 hadde etablert, ble nå erstattet. (Aasen, Prøitz og Rye, 2015, s. 418). Dette beskrives som en ny styringsfilosofi, der statlig regelstyring og detaljstyring skal erstattes av målstyring, rammestyring og resultatstyring.

St. Meld. 30. – *Kultur for læring* bygget videre på prinsippene fra Kvalitetsutvalget. I innledningen presiseres det at «Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar» (St.meld. nr. 40 (2003-2004), 2004, s. 3). Frihet er et ord som går igjen flere ganger i st. Meldingen. Ordet beskriver blant annet lærere, skoleeiere og kommuner, og denne endringer blir i tillegg omtalt som et systemskifte. I kapittel 3.3.2: *Frihet, tillit og ansvar: et systemskifte* beskrives den nye skolen som en «kunnskapsorganisasjon» (s. 25). Videre presenteres noen grunnprinsipper for styringssystemet. Blant dem er: klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og stor lokal handlefrihet (s. 25). Frihet og ansvar blir av Thuen (2017) beskrevet som et sentralt begrep i NPM-filosofien (s. 205). Omtalelsen av skolen som en kunnskapsorganisasjon er trolig også hentet der.

Den endelige læreplanen var en omfattende reform (Thuen, 2017, s. 205). I motsetning til sin forgjenger L97, omfattet den både grunnskolen, videregående skole og opplæring i bedrift. Samtidig ble den generelle delen beholdt og utdanningsstrukturen fra 90-tallsreformene med utvidelse av grunnskolen og 13- års skolegang ble fortsatt skolens rammeverk. Kunnskapssynet var heller ikke endret nevneverdig, og det utdanningspolitiske grunnlaget for reformen var fortsatt å heve kvaliteten på skolegangen. Det som imidlertid skiller LK06 fra alle tidligere læreplanreformer, er at den i tillegg til å berøre skolens *fag- og undervisningsinnhold*, også medførte endringer på *styrings og strukturnivå*. Oppsummert betød styringsreformen et nytt nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i form av nasjonale prøver, større lokal valgfrihet som følge av færre hovedmomenter/kompetansemål, og en styrket skoleledelse. Skoleledelsen, eller rektorrollen, kunne frem til 2000-tallet blitt beskrevet som en representant for lærerne, «en såkalt «primus inter pares», den første blant likemenn» (Kim Helsvig i «Færre vil bli rektor», Forskning.no, 20.2.2020). Rektors ansvar var i hovedsak å drifte skolen og å representere lærernes interesser utad. Den nye læreplanen endret denne rollen både direkte og indirekte, med innføringen av mål- og resultatstyring og endringer i utdanningshierarkiet. Rektor måtte heretter stå ansvarlig for skolens resultater ovenfor kommunen og senere Utdanningsdirektoratet. «Rektor har altså gått fra å være en representant for lærerne til å bli en leder med resultatansvar.» (Dæhlen, 2020). Strukturreformen medførte en ny fag- og timefordeling og større fokus på lese- og skriveopplæringen. Det som kjennetegner LK06 best er likevel kvalitetsvurderingssystemet, kompetansemålene og basisferdighetene, som fikk det endelige navnet «grunnleggende ferdigheter» (Thuen, 2017, s. 205).

Moderniseringsprosjektet

Et par måneder etter offentliggjøringen av PISA-resultatene påbegynte Kristin Clemet det hun kalte «et omfattende moderniseringsprosjekt for norsk grunnopplæring» (Helsvig, 2017, s. 235). Prosjektet fikk etterhvert navnet *Skolen vet best* og publiserte sin endelige rapport i juni 2003. I forordet beskrives prosjektets hensikt slik: «å bidra til en kunnskapsbasert virkelighetsforståelse av utfordringene og løsningsalternativene i norsk grunnopplæring.» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Rapporten fokuserer på det den kaller «de viktigste kildene vi har til informasjon om resultat kvaliteten i skolen» (s. 2) som er nasjonale og internasjonale kartlegginger av elevers kunnskaper og ferdigheter. De konkluderer, som Clemet gjorde under offentliggjøringen av PISA-resultatene, med at skolen har et høyere ressursbruk enn lignende land og at man dermed må kunne forvente bedre resultater (s. 43).

De antyder at en mulig årsak til «ressurskrisen» i den norske skolen er at lærerne har forhandlet seg til høyere lønn uten å undervise i flere timer, som i praksis fører til at det er for mange lærere i skolen. Deretter peker de på at «læreren er den ubestridt viktigste suksessfaktoren» for elevenes læring, og at en god lærer krever en arbeidsplass «som belønner god innsats» (s. 44).

Prosjektet var i de første fasene etablert som en selvstendig enhet utenfor de tradisjonelle departementsavdelingene og Clemet sto dermed fritt til å hyre inn McKinsey-konsulenten Karl-Christian Agerup til å planlegge en prosjekt-skisse. I sluttrapporten for fase 1 kommer det meget tydelig fram hvilken retning man ønsket at prosjektet skulle ta. Blant annet ønskes et nytt, markedsbasert nasjonalt målingssystem for nasjonal vurdering (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002, s. 42). Det foreslås videre at skolen skal «øke graden av brukervalg og etablere finansieringsordninger hvor pengene følger eleven for å oppnå etterspørselsdrevet kvalitetsforbedring og sikre konkurranse mellom skolene» (s. 73). Et siste moment jeg vil påpeke er at rapporten foreslår en belønningsordning for lærere, at «Lærere kan få lønn etter dyktighet» (s. 87). Det påpekes at det enkelte steder i landet allerede er etablert slike løsninger, for eksempel i Bærum kommune. En forutsetning for at et slikt system skal kunne fungere mener de blant annet er at man har klare og tydelige mål for det som skal belønnes, og at resultatene må kunne identifiseres (s. 88). Med andre ord ser det ut til at rapporten som konkluderer med at man burde belønne lærere med god innsats, allerede fra starten av var preget av en liberalistisk markedstenkning.

Utdanningsdirektoratet

I 2003 hadde det lenge vært snakk om å opprette et direktorat for skole og utdanning. Allerede rundt midten av 1800-tallet var Kirke- og undervisningsdepartementets oppbygning og sammensetning diskutert (Helsvig, 2017, s. 25). Den gang besto departementet utelukkende av embetsmenn med juristbakgrunn. I 1839 ble dette monopolet utfordret da grev Herman Wedel Jarlsberg og Anton Martin Schweigaard ønsket å opprette et overskoleråd som et skolesakkyndig kollegium. Regjeringen avviste forslaget, men et kompromiss ble likevel konstruert som førte til at skoleavdelingen i Kirke- og undervisningsdepartementet fikk en ny konsulentstilling og kirkeavdelingen fikk to. Denne perioden blir av Helsvig (2017) beskrevet som en brytningstid mellom lovstyre og fagstyre, som førte til at «Den sektorspesifikke fagkyndigheten kom mer og mer inn i den norske sentraladministrasjonen» (s. 25). For Kirke- og undervisningsdepartementet som fulgte den

såkalt danske modellen, betød dette at sakkyndigheten ble plassert innad i departementet, direkte under den politiske ledelsen. De andre departementene fulgte i større grad den svenske modellen. Som vi har sett i forbindelse med COVID-19 pandemien, oppretter man i Sverige sakkyndige direktorater utenfor departementene, og beholder lovkyndigheten innad. Dette var også tilfellet for organer som veivesenet, telegrafverket og kanalvesenet. Tradisjonelt ble den svenske skolen fulgt av organer som ble oppfattet som politisk ukontroversielle og tekniske, og som dermed ikke behøvde store politiske vurderinger. At Kirke- og undervisningsdepartementet heller valgte den danske modellen «viser hvor tett departementets forvaltningsområde var vevd inn i politiske vurderinger som man ikke ville sette ut til en mer teknisk innrettet ekspertise.» (Helsvig, 2017, s. 25).

I 1961 ble den tradisjonelle organisasjonsformen for Kirke- og utdanningsdepartementet atter fastlagt (Helsvig, 2017, s. 115). Man ønsket heller ikke nå et mere frittstående direktorat, fordi det kunne true det nære samarbeidet mellom skoleverket og departementet. De ofte kontroversielle skolesakene burde fortsatt være under departementet. En av årsakene til at spesielt Arbeiderpartiet motsatte seg dette forslaget, var at de fryktet at det ville svekke deres overordnede utdanningspolitikk. Som vi har sett, var Mønsterplanen er svært omfattende reform, som i tillegg hadde en dyp forankring i sosialistisk ideologi. At Helge Sivertsen og hans partifeller beholdt sin store innflytelse fremstår dermed som avgjørende. Arbeiderpartiet som i lang tid hadde hatt regjeringsmakt, hadde meget stor innvirkning på de allerede eksisterende mellom-løsningene: Forsøksrådet og Lærerutdanningsrådet. En opprettelse av et uavhengig direktorat ville trolig ha ført til en avvikling av begge to. Det er dermed lite som tyder på at Arbeiderpartiregjeringen ønsket et nytt og selvstendig direktorat. Den skolepolitiske opposisjonen derimot, skulle nok gjerne «ha vingeklippet både Forsøksrådet og Lærerutdanningsrådet» (Helsvig, 2017, s. 116).

Da utdanningsminister Clemet i 2003 ga klarsignal for opprettelsen av et selvstendig Utdanningsdirektorat, var årsaken igjen å avlaste departementet (Helsvig, 2017, s. 241). Året etter, i 2004 ble det en realitet, overaskende nok til få protester. I tråd med prinsippene fra Clemets moderniseringsprosjekt og mål- og resultatstyringen som skulle komme med LK06, kunne man nå overføre mange av departementets oppgaver til direktoratet. De pedagogiske aspektene derimot, fikk foreløpig bli i departementet. Utdanningsdirektoratets direktør, siviløkonom Petter Skarheim, ønsket ikke at direktoratet skulle framstå som et «pedagogisk fyrtårn» (Helsvig, 2017, s. 242). Direktoratets oppgaver skulle i hovedsak være å føre tilsyn med landets skoleeiere, kommuner, fylkeskommuner og privatskoler. På

Kunnskapsdepartementets nettsider beskrives i dag direktoratets hensikt som å «sikre at norsk utdanningspolitikk iverksettes slik at barn, unge og voksnes rettigheter til likeverdig tilbud i barnehage, skole og opplæring blir ivaretatt» (Regjeringen.no, 2020). Innføringen av direktoratet markerer således et brudd i departementets da 190 år lange historie. For første gang ble arbeidsoppgaver satt bort til et eksternt organ, som samsvarte med den svenske modellen.

I denne oppgavens kontekst kan dette sees som en viktig overgang fra en skole styrt av politikk, herunder verdiorienteringer, til en mer teknisk anlagt skole. Opprettelsen av Utdanningsdirektoratet markerer dermed et brudd i den tradisjonelle skolepolitiske strategien. Der Helge Sivertsen og Eva Nordland forsøkte å skape «sosialismens kulturform» ønsket Kristin Clemet og den borgerlige regjeringen heller å separere skolen fra slike ideologiske ambisjoner. Skolen skulle heretter, i likhet med for eksempel veivesenet, styres etter fastsatte, sentrale mål. Kunnskap, prestasjon og kompetanse fikk hovedvekten. Hvis vi så tolker videreføringen av den generelle delen i det samme lyset, at det verdimeslige ikke var så vesentlig, forsterker dette tesen om at Clemet heller ønsket å få gjennomslag for andre ting. Dette er utvilsomt en av årsakene til at Thuen (2017) kaller perioden 1945-1982 «En skole for likeverd» og perioden 1982-d.d for «En skole for prestasjon» (s. 10). Nasjonsbygging, verdidebattene og de religiøse impulsene som preget tiårene før, under og etter Mønsterplanen har blitt erstattet av et økonomisk motivert grunnsyn. Iverksatt av Gudmund Hernes og realisert av Kristin Clemet.

Sosialdemokrati eller nyliberalisme?

Som vi har sett, hadde LK06 mye til felles med sin forgjenger L97, og tross politiske forskjeller hadde både Hernes og Clemet som hovedmål å styrke kunnskapen/kompetansen i den norske skolen, ofte motivert av internasjonale tendenser. Likevel kan man spore store forskjeller i den ideologiske forankringen imellom Hernes og Clemet, og imellom L97 og LK06. Ifølge Thuen (2017) var Kunnskapsloftets ankerfeste, liberalismens grunnidé (s. 206). I motsetning til Hernes' sentraliserte detaljstyring, ofte motivert av enhetsskoleidealet om en lik skole for alle, ønsket Clemet å overlate ansvaret til de lokale kommunene, skoleeierne og lærerne. Hun utstyrte dem heller med en rammeplan og målingsinstrumenter, og introduserte dermed også konkurranse i skolen. På flere måter minner disse forskjellene om de grunnleggende forskjellene i sosialismen og liberalismen/nyliberalismen. Som vi har sett – er det flere grunner til å betegne Hernes som sosialist, men kanskje også å betegne Clemet som

nyliberal. I den tidligere nevnte epost-korrespondansen min med Kristin Clemet, spurte jeg også om uenigheten mellom henne og Gudmund Hernes. Hun svarte:

Jeg tror ikke Gudmund Hernes og jeg var så veldig uenige, bortsett fra på ett punkt: Han ønsket i større grad å detaljstyre *aktivitetene* i skolen – mens jeg i større grad vektla å sette *mål* og overlate til skolene selv å bestemme hvordan man best kunne nå dem. (Kristin Clemet i en e-post til forfatteren, 06.06.20).

Dette bekreftes blant annet igjennom en polemikk publisert i Dagbladet i 2005. Hernes retter sin skarpe penn mot Clemet først, i forbindelse med Kunnskapsløftets offentliggjøring. Han kaller sin kommentar «Kunnskapsfall med Clemet» (Hernes, 2005). I artikkelen omtaler Hernes utkastet til den nye læreplanen som «skjebnesvangert, ikke bare for elevenes læring, men også for norsk identitet». Han peker så på Clemets valg om å fjerne det tydelige innholdet som L97 hadde, for eksempel har ikke norskfaget nevnt «- ingen Ibsen, ingen Holberg, ingen overhodet». Videre argumenterer han for at «kunnskap er alltid kunnskap om noe» og «det er ikke likegyldig hva man får kunnskap om». Han sier deretter at den nasjonale identiteten, som skolen er en bærer av, vil svekkes. En følge av dette for skolen og elevenes læring er at man dermed også svekker den felles bakgrunnskunnskapen, som han hevder er desto viktigere i en mer uensartet elevmasse og i et mere mobilt samfunn. Avslutningsvis sier han at «Ingen som sammenlikner de foreslåtte planer med tidligere kan si at kravene til kunnskaper er hevet eller skjerpet – selv om ordet «kunne» stadig gjentas» (Hernes, 2005). Oppsummert vil jeg fremheve Hernes' ønske om å bevare den felles kulturarven, og at han ønsker å møte fremtidens utfordringer med et nasjonalt fellesgrunnlag.

Det gikk ikke mere enn tre dager før Clemet publiserte sitt svar, også i Dagbladet. Hennes artikkel var derimot kalt «Kunnskapsfall etter L97» (Clemet, 2005). Innledningsvis kaller hun Hernes' kommentar et «kunststykke» fordi han spår et fremtidig kunnskapsfall som følge av læreplaner som enda ikke er vedtatt eller satt ut i livet. Videre antyder hun at norske elevers ferdigheter i realfagene har sunket som en følge av L97. Årsaken til dette mener hun er at «de [L97-reformene] er for detaljerte, overlesset med lærestoff og altfor lite forpliktende med hensyn til hva elevene skal lære». Hun hevder så at Hernes ønsker å styre skolen og lærernes arbeid ned i minste detalj, noe hun hevder «overlater svært lite til fantasien og til den enkelte lærers profesjonalitet». Hun avslutter med en kraftsalve: «Hernes prioriterte å detaljstyre lærernes aktiviteter, men gjorde ingenting for å forsikre seg om at elevene faktisk lærte det de

skulle. Dermed stengte han også veiene til den litteratur og kultur han selv har så stor glede av». Oppsummert vil jeg fremheve Clemets ønske om å gi skolene og lærerne frihet til å velge hvordan de skal nå målene som departementet har satt.

PISA-sjokket som grunnlag for en nyliberal omveltning?

Som vi har sett er det mange aspekter ved LK06 og forarbeidet som er inspirert av nyliberale tanker, der staten skal legge til rette for at skolesystemet i større grad skal fungere som et marked. Jeg har i teoridelen definert dette begrepet og nevnt det utover i oppgaven ved flere anledninger. Som vi så, var dette tendenser som preget norsk politikk allerede med Willoch-regjeringene. Det som kan være interessant i denne sammenhengen er å sammenlikne Kristin Clemet og LK06 med nyliberalismens store ideolog, Milton Friedman. Ifølge Malkenes (2015) skriver Friedman i sin bok *Capitalism and Freedom* at første ledd i en nyliberalistisk omveltning er å etablere et problem eller en krise, «for berre ei krise kan skape virkelig forandring» (Malkenes, 2015). Mediene hadde allerede definert og vedtatt denne krisen: Norge er skoletaper, og Clemet uttalte at PISA-resultatene «var nesten som å komme hjem igjen fra vinter-OL uten en eneste norsk medalje» (Helsvig, 2017, s. 231). Hvorvidt Norge faktisk var og er en skoletaper er imidlertid ikke like enkelt å fastslå ved kun å peke på resultatene fra PISA. Som vi så i kapittel 2.1.1 er det flere som hevder at norske elever er blant de beste i verden når det kommer til «mykere data», for eksempel demokratiforståelse (Løvlie, 2005).

PISA-sjokket ga likevel Clemet en «flying start» under det norske oppgjøret om kunnskap i skolen, og som utdanningsminister var det opp til henne å redde nasjonen fra denne krisen. Clemet selv kaller dette fenomenet «problemformuleringsprivilegiet». Hun formulerte problemet og hadde dermed makt over løsningen (Malkenes, 2015). Som vi har sett, minner dette om tematikken i 4.2.2. Den gang var det Hernesutvalget som presenterte problemet i NOU-88. Det var altså ikke første gang en reformator fikk et slikt privilegium, Gudmund Hernes hadde også fått oppleve det. Neste punkt i Friedmans nyliberalistiske håndbok er at reformatoren må handle raskt. Friedman anslår at en administrasjon har seks til ni måneder på å oppnå betydelige endringer (Malkenes, 2015). Som vi har sett, tok Clemet grep allerede samme dag som krisen oppsto, og fremskyndet kvalitetsutvalgets innstilling med en delinnstilling. Som vi også har sett, er kvalitetsutvalgets utredninger noen av de viktigste byggesteinene for den endelige læreplanen, og sånn sett rakk Clemet kjapt å utnytte sjokktilstanden. På den annen side var heller ikke dette noe helt nytt i norsk

utdanningshistorie. NOU 88 – *Med viten og vilje* var i likhet med Kvalitetsutvalgets utredninger, delvis motivert av OECDs omtale av det norske utdanningssystemet og utredningene gjort i denne anledning, grunnlaget for 90-tallsreformenes sluttprodukt, L97. Den gang var problemet at Norge sakk akterut på den internasjonale arenaen, og som vi så, ble svært mye gjort på kort tid.

PISA-undersøkelsen er som nevnt skapt og distribuert av OECD. Testens etos henger dermed tett sammen med OECDs. Både Kvalitetsutvalget og St.meld. 30 – *Kultur for læring* fremstiller OECD som en nøytral organisasjon uten egne motiver (Malkenes, 2015). Blant annet som «et av de største analytiske fagmiljøene for utdanning i verden. Gjennom studier, komparative analyser og ikke minst gjennom indikatorutvikling får arbeidet i OECD stor oppmerksomhet i de nasjonale utdanningspolitiske debattene» (NOU 2003:16, 2003, s. 42). Man kan imidlertid sette spørsmålsteget ved hvorvidt OECDs markører er riktige for den norske skolen, når de selv har uttrykt at en av hensiktene til PISA er å samordne deltakerlandenes utdanningspolitikk (Malkenes, 2015). Som jeg har vært inne på tidligere i dette kapitlet, er kanskje formatet på læreplanen en følge av nettopp dette. Den er iallfall meget lett målbar og enkel å forholde seg til hvis en skulle ønske å sammenlikne den med andre. Det Kvalitetsutvalget derimot ikke legger stor vekt på i sin omtale av OECD, er at organisasjonen til syvende og sist skal fremme økonomisk samarbeid og utvikling mellom medlemslandene. Dette er også tilfellet for PISA, hvis formål blir beskrevet slik: «PISA is not only the world's most comprehensive and reliable indicator of students' capabilities, it is also a powerful tool that countries and economies can use to fine-tune their education policies» (Schleicher, 2018, s. 2). En indikasjon på at Norge likevel burde følge egne markører er at de «mykere dataene» som Løvlie (2005) hevder neglisjeres av PISA-testen, får, som vi skal se, en vesentlig posisjon i fornyelsen av Kunnskapsløftet.

4.3.3 Konklusjon

Idealistisk

Som vi har sett, er det mange argumenter for at denne læreplanens ideologiske forankring er kraftig inspirert av nyliberalistiske momenter. Den offentlige utdanningspolitikken hadde lenge vært påvirket og i visse sammenhenger blitt dominert av den blå vinden som også var representert på sosialistisk side (jf. Brundtland som ønsket konkurranse i offentlig sektor). Jeg vil likevel hevde at dette i hovedsak dreide seg om skolen på styringsnivå, og ikke på verdinivå. Introduksjon av konkurranse i skolen, mål og resultatstyring, bonus til lærere som

presterte, et tydeligere definert hierarki og en endring i rektorollen så den ble mer lik rollen til en daglig leder, er alle grep som samsvarer godt med Milton Friedmans håndbok. Hvorvidt Clemet og resten av departementets initiativ var forankret i en ideologisk overbevisning eller ei, tør jeg ikke spekulere i. Likevel er det helt tydelige nyliberale momenter i læreplanen. Den idealistiske konklusjonen kunne derfor være at skolen nå skulle driftes i henhold til NPM-filosofien, med «frihet» som det øverste ideal. Skolens verdigrunnlag derimot, ble ikke endret nevneverdig, da den generelle delen fikk bestå som den var.

Materialistisk

Endringene som fulgte etter PISA-sjokket kan ha vært sterkt motivert av et ønske om å hevde seg internasjonalt, men også av økonomiske årsaker. «Markedsskolen» er definitivt opptatt av nytteverdien i opplæringen, som igjen kan antyde økonomiske ambisjoner.

Strukturomleggingen i den norske skolen kan i denne sammenheng betegnes som overbygningen som endret seg for å møte de nye kravene basis (kunnskap som resurs) fremsatte. Som vi så i kapittel 4.2.2, hadde utdanning lenge blitt knyttet til samfunnsøkonomien, og er ofte en markør på en stats generelle utviklingsnivå. Hvis en så tar mediernes narrativ for gitt, at Norge er skoletaper, er det underforstått at den norske økonomien ville komme til å lide i fremtiden, med mindre gjennomgripende reformer finner sted. Kunnskapsløftet gjorde ingen store endringer på verdigrunnlaget til skolen. Den fremstår dermed som langt mindre ideologisk motivert enn M74 og L97. Det viktigste var (fortsatt) kvaliteten på kunnskapen.

4.4 Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2020

Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2020 (heretter LK20) er en videreføring og fornyelse av LK06. Juni 2013 oppnevnte regjeringen et utvalg ledet av professor Sten Ludvigsen for å vurdere «grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2014:7, 2014, s. 14). Ludvigsenutvalget leverte så to utredninger: NOU 2014: 7 – *Elevenes læring i fremtidens skole* (2014) og NOU 2015: 8 – *Fremtidens skole* (2015). Disse ble hovedgrunnlaget for St. Melding 28 – *Fag – Fordypning – Forståelse* (2016).

I perioden 2005-2013 satt Ap, SV og Sp i regjering med Jens Stoltenberg (Ap) som statsminister. Statsråd i Kunnskapsdepartementet var fra 2005-2007 Øystein Djupedal (SV),

fra 2007-2009 Bård Vegar Solhjell (SV), fra 2009-2013 Kristin Halvorsen (SV). I perioden 2013-d.d. sitter en borgerlig koalisjon i regjering med Erna Solberg (H) som statsminister. Statsråd i Kunnskapsdepartementet var fra 2013-2018 Thorbjørn Røe Isaksen (H), fra 2018-2020 Jan Tore Sanner (H), januar 2020 – mars 2020 Trine Skei Grande (V) og fra mars 2020 – d.d. Guri Melby (V).

Læreplanen er på 128 sider fordelt på to deler. Overordnet del utgjør femten sider, Fag og timefordeling utgjør de resterende. Overordnet del består av tre kapitler: Opplæringens verdigrunnlag, Prinsipper for læring, utvikling og dannelse, og Prinsipper for skolens praksis. Fag og timefordeling beskriver hvert skolefag på tre områder: Om faget, Kompetansemål og vurdering, og Vurderingsordning. Læreplanen er noen steder pyntet med enkle illustrasjoner, for eksempel en harpe i kapitlet som beskriver musikkfaget.

4.4.1 Verdier i læreplanen

I motsetning til de foregående læreplanene, er verdigrunnlaget som læreplanen skal fremme meget tydelig og skjematisk presentert. Det litterære språket som preget De syv mennesketyper er erstattet av et saklig, nesten juridisk språk. I del en, overordnet del, er verdigrunnlaget tilegnet et eget kapittel: Opplæringens verdigrunnlag. I innledningen til overordnet del, er dens hensikt beskrevet slik: «utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen.» (LK20, s. 6).

Etter mitt skjønn er dette den læreplanen der det overordnede verdigrunnlaget er best bearbeidet og innlemmet i planen for øvrig. Et av målene med denne reformen var nettopp å «gi en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, slik at både skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt» (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 6). Dette presiseres også i Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S, som er et verktøy og føringer for læreplangrupper i utforming av læreplaner for fag (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 2). I dokumentet fremgår det at den overordnede delen alltid skal påtenkes under utformingen av fagplanene. Dette er en arbeidsmåte vi skal se har preget læreplanen. I kapittel en, i overordnet del, listes seks verdier som er utdypet fra formålsparagrafen. Disse seks minner litt om De syv mennesketyper, da de seks i praksis fungerer som kapitler eller kategorier. Innholdet i disse kategoriene framsto ikke alltid like logisk for meg. De seks verdiene omtales som «verdier som samler Norge som samfunn», og at verdiene «er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid» (LK20, s. 8).

Verdiene er tydelige definerte, men er i liten grad avgrenset til kapitlet om verdigrunnlaget. Som i skal se, inngår de fleste verdiene i andre sentrale deler av læreplanen, for eksempel i tverrfaglige temaer og kjerneelementer. Samtlige seks verdier vil gjøres rede for i det følgende:

Menneskeverdet

Menneskeverdet er den første overordnede verdien som beskrives. I tillegg til den innlysende koblingen til kristendommen (som for øvrig ikke påpekes i dette underkapitlet) refereres det til FNs menneskerettigheter slik: «Menneskerettighetene har sitt grunnlag i menneskeverdet og er en viktig del av fundamentet for rettsstaten» (LK20, s. 8). Likeverd og likestilling er i LK20 også en del av menneskeverdet. Disse verdiene beskrives som «verdier som er kjempet fram igjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes» (LK20, s. 9).

Identitet og kulturelt mangfold

I dette underkapitlet forenes verdiene identitet, kulturelt mangfold og kulturarv. Innledningsvis erklæres det at «Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet.» (LK20, s. 9). Deretter nevnes den kjente ordlyden fra De syv mennesketypene, at «Kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utvikling av vårt demokrati.» (LK20, s. 9). Til slutt legges det stor vekt på de fem nasjonale minoritetene i Norge. Kunnskap om disse folkegruppene blir beskrevet som viktig fordi de «har bidratt til å forme den norske kulturarven» (LK20, s. 10).

Kritisk tenkning og etisk bevissthet

Kritisk og vitenskapelig tenkning blir beskrevet som «å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer.» (LK20, s. 10). Denne egenskapen er viktig for at elevene skal forstå at deres egen virkelighetsoppfatning kan være mangelfull eller feilaktig og opplæringen skal derfor «søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap.» (LK20, s. 10). Etisk bevissthet blir beskrevet som «å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske.» (LK20, s. 10).

Skaperglede, engasjement og utforskertrang

Disse tre egenskapene blir beskrevet som viktig for dybdeløring, som vi skal se har stort fokus i læreplanen generelt. Utover dette erklæres det at «Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape.» (LK20, s 11). Ett område som presenteres som spesielt viktig for utviklingen av disse egenskapene er arbeidet med Kunst og kultur. Utviklingen av vår estetiske sans skjer «i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver» (LK20, s. 11). Avslutningsvis settes en skapende læringsprosess i sammenheng med utviklingen av elevenes dannings og identitet.

Respekt for naturen og miljøbevissthet

Bærekraftig utvikling har en sentral plass i LK20. Det fremgår at «Mennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte.» (LK20, s. 11). Videre begrunnes dette fokuset slik: «Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden» (LK20, s. 11).

Demokrati og medvirkning

Som vi skal se, er disse verdiene sentrale i en rekke momenter i læreplanen. I overordnet del presiseres dette fokuset. «Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform» blant annet fordi «Et demokrati hviler på at hele befolkninger har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser» (LK20, s. 12). Dermed blir det viktige å verne mindretallet, urfolk, minoriteter og mangfold.

4.4.2 Fremtidsskolen

Ifølge Thuen (2017) var begrunnelsen for en revisjon av Kunnskapsløftet todelt (s. 210). For det første har vurderinger av LK06 avslørt at det er for dårlig sammenheng mellom de ulike delene av læreplanen, den generelle delen som ble videreført fra L97 er utdatert, og at det er for mange og upresise kompetansemål. For det andre ønsket man nå et større fokus på dybdeløring i fagene. Stortingsmelding 28 – *Fag – Fordypning – Forståelse* utdyper disse begrunnelsene. Her hevdes det at evalueringer av Kunnskapsløftet i praksis har vist at: «Skolene lyktes i ulik grad med å konkretisere kompetansemålene til konkrete opplegg for undervisning og vurdering, og skoleeier og skoleleder støttet skolens arbeid i ulik grad.» Dette førte til at «kvaliteten på opplæringen varierte.» (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 11). I tillegg ble det påvist en manglende sammenheng mellom generell del og læreplaner for

fag, for eksempel i synet på kunnskap og kompetanse. Kompetansemålene manglet også sentrale momenter for det 21. århundre, som kritisk tenkning, problemløsning og samarbeid. Årsaken til dette skal blant annet være at myndighetene ikke hadde en tydelig implementeringsstrategi, og at de ikke formidlet tydelig nok at lokalt arbeid med læreplanen skulle være langt mer omfattende enn arbeid med tidligere læreplaner. Videre viser klasseromsstudier at lærere «i liten grad ga støtte til elevenes utvikling av dybdeforståelse av lærestoffet.» (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 11). Ifølge Kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen hadde det ikke skjedd noe grunnleggende nytt i samfunnsutviklingen det siste tiåret som tilsa at det var behov for en total fornyelse av læreplanen. Dermed var en revisjon av kunnskapsløftet tilstrekkelig (Thuen, 2017, s. 210).

Ludvigsenutvalget hadde likevel en omfattende oppgave. Deres formål var i hovedsak å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014:7, 2014, s. 14). Dette skulle de forsøke å løse igjennom to utredninger, en delinnstilling og en hovedinnstilling. Delinnstillingen skulle danne kunnskapsgrunnlaget for hovedinnstillingen og analysere følgende tema: historisk utvikling i grunnopplæringens fag, grunnopplæringens fag i forhold til land det er naturlig å sammenlikne oss med og utredninger og anbefalinger fra nasjonale og internasjonale aktører knyttet til fremtidige krav til kompetanse. Hovedinnstillingen skulle besvare følgende spørsmål: i hvilken grad dagens faglige innhold dekker de kompetanser og ferdigheter som utvalget vurderte som nødvendige i fremtiden, hvilke endringer som eventuelt burde gjøres, om dagens fagstruktur burde revideres og om det er en god nok kobling mellom formålsparagrafen og opplæringens faglige innhold.

Delinnstillingen konkluderte med at utviklingen beveger seg «mot et samfunn med større mangfold, høy grad kompleksitet og hurtige endringer.» (NOU 2015:8, 2015, s. 8).

Eksempler på dette er blant annet hyppige nyvinninger innenfor teknologi, utfordringer knyttet til miljø og klima, endringer lokalt med etnisk, kulturelt og religiøst mangfold og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv. Denne trenden er ikke ny, men endringene skjer i et høyere tempo og endrer samfunnet i større grad enn før. Utvalget mener derfor det er viktigere enn før å legge et fundament for den enkelte til å kunne tilegne seg nye kompetanser gjennom hele livet. (NOU 2015:8, 2015, s. 7).

Ludvigsenutvalgets hovedinnstilling, NOU 2015: 8 – Fremtidens skole bygget videre på premissene som ble vedtatt i delinnstillingen. Deres forslag tar utgangspunkt i følgende

prinsipp: «Målene for elevenes læring må reflektere skolens verdimeslige grunnlag uttrykt i formålparagrafen, samfunnets behov og forskningsbasert kunnskap» (NOU 2015:8, 2015, s. 8). Dermed presenteres fem anbefalinger: *Fire kompetanseområder, Dybdelæring og progresjon, Fagfornyelse, Undervisnings- og vurderingspraksis og Implementering.*

Oppsummert har kompetanseområdene tatt form som overordnede prinsipper i kapittel to i overordnet del. Dybdelæring og progresjon er også et overordnet prinsipp, i tillegg til å bli omtalt i verdigrunnlaget. Fagfornyelsen innebærer en fornyelse av fagenes struktur og innhold, samt en tilretteleggelse for større dybde (dybdelæring). Undervisning- og vurderingspraksis har blant annet tatt form som egne kriterier for vurdering i hvert enkelt skolefag i læreplanen. Implementering handler blant annet om hvorledes den nye læreplanen skal iverksettes. De ulike anbefalingene vil diskuteres i større detalj utover i kapitlet.

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen hadde klare mål for den nye læreplanen. I en kronikk publisert i Aftenposten oktober 2016 omtaler han begrunnelsen for revisjonen av Kunnskapsløftet (Isaksen, 2016). Her presenterer han samme årsaksforklaring som Ludvigsenutvalget, at vi er inne i en tid med store endringer, og at skolen burde rustes bedre for å møte disse endringene. Samtidig ønsker han at skolen skal «bevare en kjerne som ikke endres over tid, noen felles verdier og et fundament av kunnskap» (Isaksen, 2016). Med dette fremhever hans skolens doble samfunnsoppdrag, altså både danning og utdanning. Han ønsker derfor en fornyelse av fagplanene, men også av den generelle delen.

Stortingsmeldingen utdyper Isaksens intensjoner. Som før, er det «Norge som kunnskapsnasjon» som er idealet (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 5). Det som imidlertid skiller Isaksens kunnskapsskole fra Clemets, er «frihetsprinsippet» (Thuen, 2017, s. 211). Som vi har sett, var frihet et gjennomgående tema og prinsipp i *Kultur for læring*. Dette er ikke tilfellet i Isaksens melding. Her fremgår det at en heller skal «lytte til lærere, skoleledere, skoleeiere og andre som uttrykker at kravene til lokalt arbeid i dag er for omfattende og tidkrevende» (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 44). Videre står det at læreplanen skal gi tydeligere føringer enn før, men ikke så detaljerte at det hindrer lærere i å selv velge aktuelt innhold. En kan derfor si at Isaksen plasserer seg et sted imellom Kristin Clemets frihetsideologi og Gudmund Hernes' detaljstyring (Thuen, 2017, s. 211).

Ny generell del

Den 15. mars 2013 annonserte St. Meld. 20 – *På rett vei* at en ny generell del skulle utvikles. Årsaken til at man ved innføringen av LK06 hadde valgt å videreføre De syv

mennesketypene er ifølge st. Meldingen «blant annet fordi formålet med opplæringen ikke ble endret.» (s. 21). I 2013 hadde forskningen imidlertid antydning at en fornying av den generelle delen ville kunne bidra til et tydeligere læreplanverk som det ville være «lettere å forholde seg til for lærere, skoleledere og andre.» (s. 59). Helt konkret ønsket Ludvigsenutvalget at sammenhengen innad i læreplanverket skulle tydeliggjøres ved å «vise hvordan mål for elevene i læreplanen henger sammen med mål for skolen» (NOU 2015:8, 2015, s. 68). Stortingsmelding 28 slo dermed fast hensikten med den nye generelle delen i flere punkter. Jeg vil sette søkelys på fire av punktene som er beskrevet i kapittel tre i st. Meldingen. For det første skal den «*få tydelig frem betydningen av opplæringens brede lærings- og dannelsingsoppdrag for skolens daglige virksomhet.*» (s. 7). For det andre skal den *utdype verdigrunnlaget i formålsparagrafen*. For det tredje skal den *vise skolens rolle i samfunnet*. Og sist, den skal «*reflektere at nøkkelen til å utvikle elevenes kompetanse og læring, er det profesjonelle lagarbeidet på skolen*» (s. 17).

I LK20, i den overordnede delen, er de fire punktene over realisert i varierende grad. Det første punktet, at den skal tydeliggjøre det brede lærings- og dannelsingsoppdraget til skolen, adresseres i innledningen og defineres indirekte i henholdsvis Fag og timefordeling og i Overordnet del. Den overordnede delen er som nevnt inndelt i tre kapittel. I kapittel to og tre beskrives dannelsingsoppdraget i detalj: «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.» (LK20, s. 13). Deretter beskrives fem prinsipper som ligger til grunn for et slikt oppdrag. De er: sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene, grunnleggende ferdigheter, å lære å lære og tverrfaglige temaer.

Punkt to, at læreplanen skal utdype verdigrunnlaget i formålsparagrafen, er tydelig definert i kapittel en av overordnet del. Min analyse konkluderer med at samtlige ledd i formålsparagrafen er utdypet i dette kapittelet. Som vi har sett i kapittel 4.1.2, har formålsparagrafen en lang historie og har ofte stått i sentrum for omgripende politiske debatter. Den ble sist endret i 2009 uten store uenigheter, og endte med at «alle partier er enige om den nye bestemmelsens ordlyd.» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Den gamle formuleringen om at grunnopplæringen skal gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse er fjernet. Som vi så i L97, anvendte man heller begrepet «kristne og humanistiske verdier» (L97, s. 17). Det er denne ordlyden som nå har blitt gjeldende ved lov, fordi den «anerkjenner den historiske og kulturelle påvirkningen som både kristendom og humanisme har hatt» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det påpekes samtidig at den nye formålsbestemmelsen

som skolen skal bygge sin virksomhet på er «grunnleggende i samfunnet, uavhengig av religiøst og livssynsmessig ståsted». I rundskrivet som fulgte lovendringen er det i tillegg et lite avsnitt som erklærer at skolens ansvar må utøves i «overenstemmelse med øvrig lovgivning, blant annet menneskerettsloven og barneloven» som innebærer at skolen skal «utøve sitt ansvar med respekt for foreldrenes rett til å sikre opplæring i overenstemmelse med deres egen religiøse og filosofiske overbevisning.» (Kunnskapsdepartementet, 2009). En slik ordlyd vil forhåpentligvis hindre fremtidige brudd på menneskerettighetene, jamfør kapittel 4.2.2. Utover dette er det gjort en rekke mindre endringer, som en styrking av skole-hjem-samarbeid, at opplæringen skal være fremtidsrettet og at eleven/lærlingen nå settes tydeligere i sentrum.

Punkt tre, at læreplanen skal vise skolens rolle i samfunnet, kommer relativt klart fram i kapittel en, to og tre av den overordnede delen. Som vi har sett, definerer kapittel en verdigrunnlaget for opplæringen. I de ulike beskrivelsene av de forskjellige verdiene, refereres det hyppig til samfunnet ellers. I kapittel to står det at «Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsniv» (LK20, s. 13). Dette kommer kanskje tydeligst fram i det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap. Hensikten med dette temaet er i hovedsak å gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser på en gjennomtenkt og god måte. Dette innebærer blant annet: «forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet» (LK20, s. 16), forholdet mellom individ og felleskap, forholdet mellom flertall og mindretall og å respektere uenighet. På denne måten fremstår skolen i stor grad som en samfunnsoppdrager. Utover dette er skolens rolle i samfunnet beskrevet indirekte, for eksempel ved de mange normative erklæringer som finnes i overordnet del.

Punkt fire, at læreplanen skal reflektere at nøkkelen til å utvikle elevens kompetanse og læring er det profesjonelle lagarbeidet på skolen, kommer ganske klart fram i kapittel tre av Overordnet del. Her er tematikken tilegnet et eget underkapittel ved navn «Profesjonsfelleskap og skoleutvikling». I underkapittelet erklæres det at «Skolen skal være et profesjonsfaglig felleskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (LK20, s. 20). Videre utdypes samarbeidet mellom skoleeiere, skoleledere og lærere. Sammenliknet med LK06, er dette tilegnet betydelig større plass, og ordlyden fremstår som mindre formanende. For eksempel beskriver LK06 lærerens rolle slik: «Som tydelige ledere skal lærere skape forståelse for formålene med opplæringen

og framstå som dyktige og engasjerte formidlere og veiledere» (LK06, s. 27). I LK20 blir den beskrevet slik: «En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen» og «Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg» (LK20, s. 20). På denne måten kan lærerens rolle oppfattes som mere autonom, og det profesjonelle lagarbeidets status fremstår som styrket. Det skal nevnes at LK20 også benytter ord som «lærere skal» og «lærer må» som selvfølgelig er naturlig i en læreplan, men altså i mindre grad enn i LK06. Kapittelet som omhandler denne tematikken er i tillegg omtrent tre ganger større i LK20.

Ifølge Engelsen (2020) er den nye generelle delen en «relativt tradisjonell læreplantekst» (s. 212). Der De syv mennesketyperne brøt med ordlyden og utformingen i de generelle delene fra M74 og M87, reproducerer heller LK20 den gamle sjargongen. Språket er «en byråkratisk preget tekst med bydende form» (Engelsen, 2020, s. 212). Den skiller seg samtidig fra alle tidligere generelle deler, ved at tekstene er korte og konsise. Denne påstanden er lett beviselig ved å se på læreplanenes lengde. Som vi har sett, er LK20 den klart korteste læreplanen jeg har studert, og det samme gjelder for den generelle delen. Generell del i M74 er på 81 sider, og De syv mennesketyperne i både L97 og LK06 er på 20 sider, samt at begge læreplaner har andre omfattende kapitler underordnet generell del. Overordnet del i LK20 derimot, er som nevnt kun femten sider. Det byråkratiske språket er meget tydelig hvis en sammenligner den nye overordnede delen med ordlyden i De syv mennesketyperne. Et eksempel på denne kontrasten er dette sitatet fra Hernes' generelle del: «Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep» (L97, s. 20).

Et annet interessant og lignende trekk ved den nye generelle delen, er dens formuleringer rundt verdigrunnlaget. Lars Løvlie hevder at den nye overordnede delen skiller seg fra de tidligere læreplanene ved å «stadfeste skolens formål og verdier som forskrift» (Løvlie, 2017). Dette funnet er enkelt sporbart i verdigrunnlaget. Samtlige underkapitler har ordlyden «Skolen skal» som introduksjon (LK20, s. 8-12). Dette er problematisk fordi det gir verdigrunnlaget status som forskrift, noe som igjen gir en rekke implikasjoner. Blant annet gir det staten og kommunen mer makt de potensielt kan utøve mot lærere (Løvlie, 2017). Som vi har sett, er verdigrunnlaget direkte utledet fra formålsparagrafen. Dette tror jeg er hovedårsaken til ordlyden i overordnet del. Hvis en likevel bygger ut disse føringene til et prinsipp, at staten pålegger lærere et visst verdigrunnlag eller forteller dem hva de skal tenke og føle, begynner det å bli skummelt. Man kan antyde omrisset av en totalitær-stat.

«Departementet kan forplikte læreren til å respektere sine elever, men ikke til å elske dem; til

å gi dem omsorg, men ikke til å føle omsorg» (Løvlie, 2017). Løvlie konkluderer derfor med at læreplanen burde ha et tydeligere skille mellom rett og moral og mellom verdier og regler.

Dybdelæring

Tematikken i Ludvigsenutvalgets utredninger minner om spørsmålene man stilte seg i NOU 88 – *Med viten og vilje* og under 90-tallsreformene. Som den gang handler disse utredningene i hovedsak om å sikre at Norges kunnskapsbase ikke sakker akterut i møtet med en verden i stadig utvikling. Som vi så i kapittel 4.2.2, var Hernesutvalgets konklusjon, som er beskrevet i Stortingsmelding 33 – *Kunnskap og kyndighet*, blant annet at man burde fokusere på både dybde og breddekunnskap for å løse fremtidens utfordringer. Ludvigsenutvalget retter heller søkelyset mot dybdekunnskap alene. Dybdelæring blir i læreplanen beskrevet som viktig «slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (LK20, s. 14). I Meld. St. 28 begrunnes dette med forskning, spesielt foretatt av OECD. Der har man konkludert med at dybdelæring bidrar til utvikling av kompetanse slik at elevene forstår sentrale begreper, prinsipper og sammenhenger i et fag (Meld. St. Nr. 28, 2016, s. 27). Begrepet blir ifølge Thuen (2017) presentert som en motsats til overflatelæring, altså overfladisk faktatilegnelse uten at en evner å se den nye kunnskapen i en større sammenheng (s. 211). Dybdelæring skal derimot sørge for en kvalitativt bedre læringsprosess og fremme elevenes læringsutbytte.

Konkrete tiltak som skal styrke dybdelæring er ifølge meldingen at læreplanene må være mere konsentrerte om det viktigste elevene skal lære, at kjerneelementene skal bli tydeligere, og at innholdet i fagplanen må vurderes av fagpersoner (Meld. St. Nr. 28, 2016, s. 7).

Forskning har nemlig vist at «mange og omfattende kompetansemål kan bidra til å legge begrensninger for demokratiopplæringen» (Sætra og Stray, 2017). Dette har ført til at de ulike fagene har kuttet mange av kompetansemålene fra LK06. Eksempelvis har LK06 hele 103 kompetansemål i samfunnsfag, mot 62 i LK20.

Kjerneelementene ser ut til å ha erstattet Hovudområdene som beskrev noe av innholdet i LK06. I samfunnsfag var hovudområdene: *Utforskaren, Historie, Geografi og Samfunnskunnskap*. I LK20 er kjerneelementene: *Undring og utforsking, Samfunnskritisk tenking og samanhengar, Demokratiforståing og deltaking, Bærekraftige samfunn og Identittutvikling og felleskap*. I tillegg til kjerneelementene har hvert enkelt fag en beskrivelse

av hvorledes de tverrfaglige temaene kan implementeres. Læreplanene for fag ble tilsynelatende utarbeidet av fagfolk. I følge Utdanningsdirektoratet besto læreplangruppene av «Grupper med lærere, pedagoger og andre fagfolk, [som] jobbet sammen med oss i Utdanningsdirektoratet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hvor stor innflytelse disse gruppene hadde i forhold til departementet har vært tema i noen av debattene som har fulgt læreplanarbeidet og er noe jeg vil komme tilbake til. Uansett kan det se ut til at den endelige læreplanen lagt til rette for dybdelæring, men omfanget står ikke i forhold til fokuset begrepet hadde i Ludvigsenutvalgets utredninger og i stortingsmelding 28. Som lærer savner jeg mere konkret informasjon som utdyper nøyaktig hva man kan gjøre i undervisningen for å fremme dybdelæring, og hvorledes det er forankret pedagogisk.

Tverrfaglige tema

Basert på forslag fra Ludvigsenutvalget, presenterte stortingsmelding 28 tre tverrfaglige tema. Konseptet tverrfaglighet blir av meldingen beskrevet som: «problemstillinger eller tema elevene jobber med på tvers av fag og vil i tillegg til å bli omtalt i generell del, være en del av læreplaner for fag – der det er relevant» (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 24). De tre temaene er: *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*. Disse temaene er ifølge læreplanen «aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og felleskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (LK20, s. 16). Hensikten med det tverrfaglige arbeidet er at elevene skal få kunnskap om hvilke utfordringer og dilemmaer som er knyttet til temaene. De skal i tillegg forstå hvordan man gjennom samarbeid kan finne løsninger og forstå sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser. Da dette er brede temaer, finnes kunnskapsgrunnlaget om dem i flere fag. De ulike fagplanene inneholder således en slags definisjon på hva de ulike teamene betyr i de respektive fagene. Dette var et viktig prinsipp for departementet fordi «Temaene er uttrykk for en prioritering, og de må derfor være tydelig definert» (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 39).

Folkehelse og livsmestring skal gi elever kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (LK20, s. 16). Årsaken til at disse temaene er så prekære, blir ikke gitt. Men det påpekes at «Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen» (LK20, s. 16).

Livsmestring beskrives som evnen til å kunne påvirke og dermed mestre eget liv. Deretter nevner læreplanen en rekke områder innenfor temaet, for eksempel: fysisk og psykisk helse,

seksualitet og kjønn, rusmidler, og verdivalg og betydningen av mening i livet. I samfunnsfag handler temaet blant annet om at elevene skal bli bevisste på sin egen og andres identitet, innsikt i hvorledes relasjoner og tilhørighet blir påvirket av samhandling med andre, å kunne identifisere områder der menneskeverdet blir utfordret (LK20, s. 48).

Demokrati og medborgerskap skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å ta del i demokratiske prosesser (LK20, s. 16). Et sentralt moment i læreplanen og i stortingsmelding 28, er at elevene skal få forståelse for sammenhengen mellom demokratiske rettigheter og demokratiske plikter (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 38). For eksempel sammenhengen mellom demokrati og menneskerettigheter, ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet (LK20, s. 16). I Kroppsøving handler temaet om å fremme evne til samspill i aktiviteter og refleksjon over hva egen deltakelse og egen innsats betyr, både for læring og klassefelleskapet (LK20, s. 41).

Bærekraftig utvikling «skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres» (LK20, s. 17). Temaet handler om å tilrettelegge for mennesker som lever på jorda i dag, uten å ødelegge for fremtidige generasjoner. I tillegg skal elever få en forståelse for sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. De skal utvikle kompetanse som gjør en i stand til å ta ansvarlige, etiske og miljøbevisste valg. I Naturfag skal elevene for eksempel få kunnskap om sammenhenger i naturen slik at de kan forstå hvordan vi mennesker er med på å påvirke den. Slik kompetanse kan bidra til at vi finner løsninger på sentrale klimautfordringer (LK20, s 62).

Som vi har sett var implementeringen av tverrfaglige tema et forslag fra Ludvigsenutvalget. De foreslo imidlertid en litt annen ordlyd. Deres temaer var: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring (NOU 2015:8, 2015, s. 12). Departementet har med andre ord valgt å endre temaet flerkulturelle samfunn til demokrati og medborgerskap. Stortingsmelding 28 understreker samtidig at «Temaet demokrati og medborgerskap omfatter blant annet samhandling i et flerkulturelt samfunn» (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 38). Denne påstanden er ikke særlig tydelig i læreplanen. Det flerkulturelle er ikke nevnt i kapittelet som beskriver det tverrfaglige temaet (LK20, s. 16). Det flerkulturelle er likevel nevnt mange andre steder i læreplanen, som for eksempel i kapittelet som beskriver verdigrunnlaget. At departementet gjør endringer på utvalgenes forslag, er ikke uvanlig. Det er heller regelen snarere enn unntaket. Det som derimot har vært

grunnlag for kritikk rettet mot departementet, er endringer gjort etter læreplanutvalgenes siste uttalelser. Dette var tilfellet i mai 2019, da tverrfaglig gruppe hadde levert sitt siste innspill, og gruppen var oppløst (Ruud, 2019). Departementet valgte da å fjerne de tverrfaglige temaene fra flere fag. Eksempelvis forsvant bærekraftig utvikling fra fagene engelsk og matematikk. Dette ble forståelig nok møtt med misnøye fra enkelte medlemmer i læreplangruppene, blant annet Judith Klein som var medlem i tverrfaglig gruppe. «Vi som i to år har jobbet med læreplanene, sitter igjen med en følelse av å ha blitt overkjørt med dampveivals. Arbeidet med fagfornyelsen begynner nå å ligne en skinnprosess» (Judith Klein i «Mener departementet overkjørte læreplangruppene», Utdanningsnytt.no, 03.05.2019). Som vi så i beskrivelsen av de tverrfaglige temaene i stortingsmelding 28, skulle temaene kun implementeres der det er relevant. Det er også dette faktum departementet svarer kritikken med. At bærekraftig utvikling ikke er en naturlig del av matematikkfaget framstår forøvrig som rimelig for undertegnede. Uansett beskriver denne tematikken litt av den samme tendensen jeg har vært inne på ved flere anledninger. Som vi så i kapittelet om L97, var det Kunnskapsminister Gudmund Hernes som i praksis definerte hvorledes den nye generelle delen skulle se ut. Igjen ser vi at det er departementet som har siste ord.

Premissleverandøren OECD

For å løse utfordringene presentert i delinnstillingen, konkluderer hovedinnstillingen NOU 2015: 8 – *Fremtidens skole* med at skolen burde ha spesielt fokus på fire kompetanseområder: *fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, kompetanse i å utforske og skape* (NOU 2015:8, 2015, s. 8). Disse kompetansene skal utvikles gjennom arbeid med fagene som fordrer en fornyelse av samtlige skolefag, slik at de reflekterer de nevnte kompetanser. Disse fire kompetanseområdene inkluderer ifølge utvalget både kognitive og praktiske ferdigheter, samt sosial og emosjonell læring (NOU 2015:8, 2015, s. 9). Fagspesifikk kompetanse vil ifølge utvalget gi elevene et fundament for ulike utdannings- og yrkesvalg, over tid. Dette er desto viktigere i en tid i rask endring. Kompetanse i å lære innebærer at elevene kan reflektere over det de lærer, hva de har lært, og hvordan de lærer. Dette er egenskaper utvalget mener rustet elevene til å løse problemer på en reflektert måte. Å kunne kommunisere, samhandle og delta er egenskaper utvalget anser som enda viktigere i dagens og fremtidens arbeids- og samfunnsliv enn før. Derfor burde lesing, skriving og muntlig kompetanse fortsatt være en del av kompetansemålene i alle fag. Å kunne utforske og skape er kompetanser som ifølge

utvalget er tett knyttet til kritisk tenkning. Evne til å utforske og kreativitet er egenskaper som vil bidra til nytenkning og innovasjon i arbeidslivet (NOU 2015:8, 2015, s. 9-10).

De ovenfornevnte kompetanseområder og de ulike begrunnelsene vi har sett for revisjonen av Kunnskapsløftet, er slående lik OECDs Key Competencies. PISA-dokumentet som jeg har omtalt i kapittel 4.3.2 er sammen med fjorten andre kilder fra OECD referert i Fremtidens skole. Dokumentet beskriver, i likhet med Ludvigsenutvalget, kompetanseområder for skolen de anser som spesielt viktige i fremtiden og hvorfor (OECD, 2005, s. 10-15). Som nevnt, presenteres dette i tre brede kategorier: 1. *Use tools interactively*, 2. *Interact in heterogenous groups* og 3. *Act autonomously*. En kjapp gjennomgang av disse kompetanseområdene antyder trenden som Ludvigsenutvalget har fortsatt. Kompetanseområde 1, de såkalte interaktive verktøy, innebærer både språkkunnskaper, å kunne anvende kunnskap og informasjon interaktivt og å kunne anvende teknologi. Kompetanse 1-A – The ability to use language, symbols and text interactively, blir beskrevet som kommunikasjonskompetanse og er en «essential tool for functioning well in society and the workplace and participating in an effective dialogue with others» (OECD, 2005, s. 10). Kompetanse 1-B – The ability to use knowledge and information interactively, er ifølge OECD en stadig viktigere egenskap i dagens informasjonssamfunn. Kompetansen fordrer kritisk refleksjon om epistemologiske spørsmål av typen: «Recognise and determine what is not known» (OECD, 2005, s. 11). Kompetanseområde 2 innebærer sosiale ferdigheter som samarbeid, relasjonsbygging og konflikthåndtering. Kompetanse 2-A – The ability to relate well to others, blir beskrevet som viktig for sosiale samhandlinger, men også for økonomisk suksess. Kompetansen krever at en kan samarbeide, at en har empati og at en kan håndtere egne følelser. Kompetanse 3-A The ability to act within the picture, krever at individer forstår at deres handlinger og beslutninger har konsekvenser i en større sammenheng. Forøvrig er dette også en av beskrivelsene st. Melding 28 bruker om dybdelæring (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 14).

Poenget med denne sammenligningen er å belyse hvor stor innvirkning OECD har og har hatt på norsk utdanningspolitikk. Igjen vil jeg fremheve at det var OECD som la grunnlaget for NOU: 88, og som på mange måter la grunnlaget for endringene LK06 bragte. Det samme gjelder tilsynelatende også LK20. De samme årsakene som er presentert i Ludvigsenutvalgets utredninger og Stortingsmelding 28, finner vi igjen i OECD-dokumenter. At deres forskning er grundig og at deres konklusjoner er treffende, er det liten tvil om, men det representerer altså et tydelig brudd med tidligere læreplaner, spesielt M74.

4.4.3 Konklusjon

Idealistisk

Verdidebatter som på mange måter forsterkes i informasjonssamfunnet, har ført til at verdiene har fått stor plass i denne læreplanen. I en internasjonal kontekst er det likevel lite ved læreplanens verdigrunnlag som tyder på at det er en (konservativ) borgerlig regjering som har hatt det siste ordet. Identitet og kulturelt mangfold ville for eksempel vært en totalt ukjent kampsak for republikanerne i USA. Erna Solbergs regjeringskoalisjoner har vært preget av intern uro i lang tid, med mange sterke, uenige røster. Fram til 2018 besto denne koalisjonen likevel kun av Høyre og Frp. Man kan dermed konkludere med at A: Norsk politikk generelt befinner seg i internasjonal sammenheng langt til venstre på en tradisjonell politisk akse, og B: Opplæringslovens føringer gir liten grad av frihet, noe som betyr at regjeringspartiene har relativt liten grad av frihet hva angår verdigrunnlaget for den norske skolen. Sannheten er trolig, som alltid, et sted imellom: En noe splittet regjeringen har forsøkt å tøye læreplanen i borgerlig retning samtidig som de har måttet forholde seg til opplæringslovens trange rammer. Likevel ser vi at ideen om at «skolen må tilpasses fremtiden» er utgangspunktet for omtrent alle endringene LK20 innfører.

Materialistisk

Ludvigsenutvalgets utredninger er veldig tydelige på at de skal besvare fremtidens utfordringer, som i overført forstand kan bety fremtidige endringer i basis. Deres mandat var blant annet å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. LK20 kan dermed sees som et forsøk på å endre overbygningen før endringene i basis finner sted. Resultatet er likevel ikke spesielt radikalt. Sett i en historisk kontekst bringer LK20 både kontinuitet og endring. Slik tilfellet var for både L97 og LK06, er det OECD som på mange måter setter dagsorden. LK20 og dens relativt store fokus på danning fremstår dermed som en slags syntese av tidligere læreplaner. Kunnskapssynet som ble introdusert med L97 og kompetansemåls-tenkningen som ble etablert med LK06 er videreført. Samtidig har dannelses-perspektivet etter mitt skjønn blitt styrket. Verdier og prinsipper som vi så var så tydelige i mønsterplanen har fått en sentral plass i den nye læreplanen. Det ligger tilsynelatende til grunn for alle andre føringer i dokumentet. Marx ville kanskje hevdet at dette er en naturlig konsekvens av det relativt nye, globaliserte, teknologiske og flerkulturelle samfunnet.

5.0 Avslutning

Problemstillingen: «Hva er forholdet mellom kontinuitet og endring i verdigrunnlaget for norske læreplaner i perioden 1970-2020, og hvilke aktører, strukturer og systemer har påvirket dette verdigrunnlaget?» er relativt bredt formulert og gir dermed rom for mange ulike tolkninger og svar, som jeg har vært inne på i drøftingen. I det følgende skal jeg oppsummere de generelle trekkene jeg mener kan spores, samtidig som jeg besvarer de tre forskningsspørsmålene: 1. Hvilke verdier er mest sentrale i læreplanene fra 70, 90, 10 og 20-tallet? 2. Hvordan har verdigrunnlaget endret seg over tid? og 3. Hvilke aktører, strukturer og systemer har definert verdigrunnlaget?

M74

M74 var tydelig preget av 70-tallets nasjonsbyggingsideal, og av at Arbeiderpartiets Helge Sivertsen og Eva Nordland ønsket å skape et nytt samfunn preget av sosialismen, ved å fremheve det som da var relativt radikale verdier, som likestilling, individ og felleskap. Samtidig ønsket de at skolen skulle prioritere estetisk opplæring, og unngå det faglige presset på elever og lærere. Skolen var sett som et viktig ledd i overgangen til sosialismens kulturreform.

Læreplanen fremstår likevel som et kompromiss. Den borgerlige opposisjonen ønsket å holde fast ved den tradisjonelle skolen, og hindre at skolens nye siktemål førte til en faglig svekkelse. Kirken var i denne oppgavens historiske avgrensning på sitt mest innflytelsesrike, men ble for første gang alvorlig utfordret av andre livssynsminoriteter. Dermed kunne ikke Arbeiderpartiet gjøre en så omfattende reform som de kanskje hadde ønsket. Hans-Jørgen Dokka fikk forhandlet fram et sluttprodukt flere kunne leve med. Som nevnt, beskriver likevel Thuen (2017) denne perioden i norsk utdanningshistorie som «en skole for likeverd» (s. 8). Utdanningssystemets primære formål, slik det fremgår i læreplanen, var da å sosialisere den norske ungdommen inn i samfunnet. Dermed skiller M74 seg fra de tre andre læreplanene, den er den eneste planen som i Thuens skisse om utdanningshistoriens to ben (jf. Kapittel 4.2.2), lener seg på det første benet. Den prioriterer sosial integrasjon fremfor nytteorientert kunnskap.

Sentrale verdier i læreplanen: *sosialisme, nasjonalisme, kristendom.*

L97

L97 representerer et brudd ved at læreplanens nye hovedformål er *kunnskapstilegnelse*. Som vi har sett, var ikke dette tilfellet i M74. I henhold til Thuens skisse har utdanningsinstitusjonene dermed skiftet ben, fra sosial integrasjon til nytteorientert kunnskap. De fleste endringer som ble gjort på struktur og systemnivå ble gjort i kunnskapens navn. Norge skulle henge med i det internasjonale kappløpet, som førte til at OECD fikk fotfeste i den norske utdanningspolitikken. Den blå vinden som fikk moment på 80-tallet fortsatte å blåse utover 90-tallet, og førte til at også Gro Harlem Brundtland ønsket NPM-filosofien velkommen.

Samtidig har vi sett at Gudmund Hernes bevarte noe av nasjonsbyggingsidealet som var så tydelig på 70-tallet, og holdt fast ved troens grunn. Han ønsket å verne om den nasjonale kulturarven. Resultatet ble en læreplan med et meget omfattende innhold. Den nasjonale identiteten skulle innprentes gjennom Ibsen og Askeladden. Den generelle delen, som Gudmund Hernes i stor grad skapte selv, har likevel et kunstnerisk preg som trolig hadde passet godt i Eva Nordlands skole. Både Kristne og Humanistiske verdier nevnes ved navn, uten at jeg kan se hvordan de humanistiske verdiene har fått innpass utover det.

Sentrale verdier i læreplanen: *nasjonalisme, verdikonservativisme, humanisme, kristendom, nyliberalisme*.

LK06

LK06 fortsatte trenden som ble startet på slutten av 80-tallet, og tok den til et helt nytt nivå. Kunnskap var etter PISA-sjokket blitt skolens absolutte siktemål. Kristin Clemet videreførte Brundtlands introduksjon av konkurransen i den offentlige sektor, og omfavnet nyliberalistiske prinsipper. Læreplanen skulle ikke lengre være nedtyngt av innhold, men skulle heller presentere klare og presise kompetansemål, som skolene sto fritt til å oppnå på egenhånd. De nye nasjonale prøvene skulle være skolenes rettesnor. Utdanningssystemet ble dermed endret slik at det resonnererte bedre med prinsippene fra NPM, og slik at man enklere kunne forholde seg til det øvrige internasjonale samfunnet, spesielt OECD-landene.

Verdigrunnlaget ble derimot ikke endret nevneverdig, da den generelle delen fra L97 ble videreført. Dette faktum vitner om at skolen på verdinivå ikke var så interessant for de avgjørende aktørene, strukturene og systemene. Så lenge elevene tilegnet seg aktuell kompetanse, herunder er også sosial kompetanse, kom alt annet i andre rekke.

Sentrale verdisyn i læreplanen: *nyliberalisme*.

LK20

LK20 er igjen et eksempel på kontinuitet, snarere enn et brudd. Thorbjørn Røe Isaksen fortsatte på kunnskapens sti. Ludvigsenutvalgets store ambisjoner om å skape en skole for fremtiden lener seg definitivt i stor grad på OECD, og er trend som vi har sett startet allerede med Gudmund Hernes på slutten av 80-tallet. I likhet med LK06 er læreplanen utformet med klare og konsise kompetansemål, uten et tydelig definert innhold. Skolene har frihet til å legge opp undervisningen som de vil. Men, i motsetning til LK06 legges det meget stor vekt på opplæringens verdigrunnlag. Dette verdigrunnlaget skal i teorien være førende for alle andre praksiser i skolen. Læreplanen fremstår dermed som en slags syntese av M74 og dens sosiale integrasjonsideal, L97s kunnskapsideal og LK06s markedsideal.

Dette resultatet er ganske interessant med tanke på hvor splittet Erna Solbergs regjeringer har vært. Som vi så, var det derimot ingen uenighet rundt den nye formålsparagrafen, som i praksis utgjør verdigrunnlaget i skolen. Det kan se ut til at man nå har landet på et verdigrunnlag med bred politisk oppslutning, som igjen kan tyde på at Norge er et forent land. Som jeg nevnte innledningsvis, kan det altså se ut til at det ikke er grunn til å bekymre seg for en kulturkrig i Norge, iallefall ikke med det første.

Sentrale verdisyn i læreplanen: *humanisme, nyliberalisme, sosialisme, kristendom*.

Veien videre

Med et overordnet perspektiv kan en si at læreplanene i større eller mindre grad har vært et resultat av samtidens tematikk og utfordringer. Vi har sett at etterkrigstiden førte til en sosialistisk oppblomstring, at økt globalisering førte til en nyliberalisering, og at den foreløpige enden på visa er en slags syntese av det hele. Likevel har vi sett at enkelte aktører kan gå inn og få gjennomslag for mye. Derfor synes jeg det blir meget spennende å se hvordan endringene vil fortsette inn i fremtiden. Implementeringen av den nye læreplanen vil starte allerede i høst. Jeg tror at Fagfornyelsens siktemål på dybdekunnskap, kritisk tenkning og etisk bevissthet er helt riktig, og at et felles nasjonalt verdigrunnlag vil gjøre at enhver elev har et bedre utgangspunkt for å møte morgendagens utfordringer.

Litteraturliste

- Andresen, A. (2015). *Å gripe fortida : innføring i historisk forståing og metode* (2. utg. utg.). Oslo: Samlaget.
- Berg, T. O. & Thoresen D. E. (2019). Sosialisme. I Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/sosialisme>
- Bergerud, F. (1965). *Hva har kirken med skolen å gjøre? : en historisk oversikt, debatt om skoleloven av 1959, gjeldende bestemmelser om forholdet skole-kirke*. Oslo: Fabritius.
- Bolstad Bergan, A. (2013a). *Reform 94 - Departementet fra byråkratisk bremsekloss til revolusjonens stormtropp?* Upublisert notat, Kim Helsvigs privatarkiv.
- Bourdieu, P. (2007). *Viten om viten og refleksivitet : Forelesninger holdt ved Collège de France 2000-2001*. Oslo: Pax.
- Bøhn, E. D. (2020). Nasjonalisme. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/humanisme>
- Clemet, K. (2005). *Kunnskapsfall med L97*. *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/kunnskapsfallet-etter-197/66094055>
- Davis, M. (2020). The New Left. Hentet fra <https://www.britannica.com/topic/New-Left>
- Den Norske Kirke. *Om Troen*. Hentet 6. mai 2020 fra: <https://kirken.no/nb-NO/kristen-tro/kristen-tro/en-evangelisk-luthersk-kirke/>
- Dokka, H.-J. (1986). *Reformarbeid i norsk skole : 1950-årene - 1985* (Rev. utg. utg.). Oslo: NKS.
- Emil, S. & Janicke Heldal, S. (2019). Læreplan og demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1). Hentet fra: <https://doi.org/10.7577/njcie.2440>
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104, 11. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/67215125/laereplanens_generelle_del_et_historisk_perspektiv.pdf
- Gaare, O. (2017). Hva er opplæringens verdigrunnlag? - Om bruk av verdibegreper i ny overordnet del for læreplanverket i lys av to essays av Hans Skjervheim. *Kirke & Kultur* (2), 155-168.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, G. (1999, 05.02.1999). Nekrolog - Hans Jørgen Dokka. *Aftenposten*.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford ;,New York: Oxford University Press.
- Helsvig, K. G. (2005). *Pedagogikkens grenser - Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Helsvig, K. G. (2017). *Reform og rutine : Kunnskapsdepartementets historie 1945-2017*. Oslo: Pax.
- Human-Etisk Forbund. (2020). Om Humanismen. Hentet 08. mai 2020 fra: <https://human.no/om-humanisme/>
- Hernes, G. (2005). Kunnskapsfall med Clemet - De nye læreplanene er lansert under slagordet «Kunnskapsløftet», men resultatet vil bli motsatte. *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/kunnskapsfallet-etter-197/66094055>
- Isaksen, T. R. (2016). Fremtidens skole må ha mer dybdekunnskap og mindre overflatelæring. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/AmV4x/kronikk-fremtidens-skole-maa-ha-mer-dybdekunnskap-og-mindre-overflate/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Informasjon om endringer i opplæringslovens formålsbestemmelse. Hentet fra:

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-10-09-endringer-i-opplarings/id563184/>
- Knudsen, O. F. (2019). Nasjonalisme. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/nasjonalisme>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK 20 og LK20S - Til bruk for læreplangrupper som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet eller Sametinget. Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/d17329d700824c6386d1a1b41acb61c5/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd-ny-11.10.2018-004.pdf>
- Langslet, L. R. (1977). *Uro i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Leitch, C. (2020). What Does the Bible Say About Christian Values and Christian Life? Hentet 24. desember 2020 fra: https://www.christianbiblereference.org/faq_ChristianValues.htm
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lov om folkeskolen av 10. april 1959. (1959). *Lov om folkeskolen av 10. april 1959 og Lov om framhaldsskular av 8. november 1946 med seinare endringar*. Oslo: Sem & Stenersen.
- Løgstrup, K. E. & Engen, B. (2000). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (04), 269-278.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (1996). Oslo: Kirke- utdannings og forskningsdepartementet. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Malkenes, S. (2015). Då PISA-sjokket lamma nasjonen. *Agenda Magasin*. Hentet fra: https://agendamagasin.no/artikler/da-pisa-sjokket-lamma-nasjonen-2/#_edn1
- Malnes, R. & Midgaard, K. (2017). *Politisk filosofi*. Oslo: Universitetsforl.
- Marx, K., Elster, J. & Lorenz, E. (1970). *Verker i utvalg : 2 : Skrifter om den materialistiske historieoppfatning*. Oslo: Pax.
- Mønsterplan for grunnskolen av 1974 (1974). Oslo: Kirke- og utdanningsdepartementet. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0>
- Regjeringen.no (2020). Regjeringer siden 1814. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/tidligere-regjeringer-og-historie/sok-i-regjeringer-siden-1814/id2578015/>
- Regjeringen.no. (2020). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/etater-og-virksomheter/underliggende-etater/utdanningsdirektoratet/id426533/>
- Robinson, D. S. (2018). Idealism. I *Encyclopædia Britannica*. Encyclopædica Britannica, inc. Hentet fra: <https://www.britannica.com/topic/idealism>
- Rockmore, T. (2004). *Hegel, Idealism, and Analytic Philosophy*. New Haven: New Haven: Yale University Press.
- Rossen, E. (2009). Helge Sivertsen i Norsk biografisk leksikon på snl.no. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: https://nbl.snl.no/Helge_Sivertsen
- Rowlands, M. (2004). *Externalism - Putting Mind and World Back Together Again* London: Routledge.

- Schleicher, A. (2018). PISA 2018 - Insights and interpretations. *OECD*. Hentet fra: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Sivesind, K., Karseth, B., Morken, I., Hjordemaal, F., Engelsen, B. U., Elstad, E., ... Læreplanstudier: utdanning og reformer, s. o. v. (2009). *Læreplan : et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Skagen, K. (2011). Astrid Søggen. I S. N. Leksikon (Red.), *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: https://snl.no/Astrid_S%C3%B8ggen
- Slagstad, R. & Ledelse, o. o. s. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Svendsen, L. & Kolderup, T. (2019). Jean-Jacques Rousseau. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Jean-Jacques_Rousseau
- Thorsen, D. E. (2020). Sosialdemokrati. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/sosialdemokrati>
- Tranøy, K. E., Thorsen, D. E. & Svendsen, L. (2018). John Locke. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: https://snl.no/John_Locke
- Trippestad, T. A. (2009). *Kommandohumanismen. En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk* Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet fra: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481533/PhD%20Tom%20Are%20Trippestad.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002). Moderniseringsprosjektet - Sluttpresentasjon fase 1.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). Skolen vet best - Situasjonsbeskrivelse av grunnutdanningen. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2003/0069/ddd/pdfv/182763-svb_versjon_2_juni_2003.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Slik ble læreplanene utviklet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Volckmar, N. (2004). *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet : det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes* Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie : grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (06), 417-433.

Stortingsmeldinger og NOU-er

- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). - *På rett vei : Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). - *Fag - Fordypning - Forståelse : En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- NOU 1988: 28. (1988). *NOU 1988: 28 Med viten og vilje : innstilling fra Universitets- og*

- høyskoleutvalget oppnevnt ved kongelig resolusjon av 22. juli 1987 : avgitt til Kultur- og vitenskapsdepartementet 9. september 1988.* Oslo: Kultur- og vitenskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007081704023
- NOU 2002:10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse : forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring : delutredning fra et utvalg oppnevnt ved kgl. res. 5. oktober 2001 : avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 14. juni 2002.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: https://www.nb.no/nbsok/content/pdf?urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2009063004035.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle : Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 5. oktober 2001 : Avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 5. juni 2003.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole : Fornyelse av fag og kompetanse : Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 33 (1992). *St.meld. nr. 33 (1991-1992). (1992). Kunnskap og kyndighet : om visse sider ved videregående opplæring.* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1991-92&paid=3&wid=b&psid=DIVL1572&s=True&pgid=b_1401
- St.meld. nr. 40 (1991). *St.meld. nr. 40 (1990-1991). (1991). Fra visjon til virke : om høgre utdanning.* Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL638&s=True>
- St.meld. nr. 40 (1993). *St.meld. nr. 40 (1992-1993). (1993) ... vi smaa, en alen lange : om 6 åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold.* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/6bcfb26154f0946eb81c8256195f9438?lang=no#0>
- St.meld. nr. 30 (2004). *St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). Kultur for læring.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/?ch=1>

Avisartikler

- Agenda magasin. (2019). Ulikhetenes verdenshistorie. Thomas Pikettys «Capital et idéologie» forklart. Hentet fra: <https://agendamagasin.no/artikler/ulikhetenes-verdenshistorie-thomas-pikettys-capital-ideologie-forklart/>
- Dagsavisen. (2018, 13.09.18). Rå maktkamp i Oslo-skolen: Søgnen trolig allerede på vei ut. *Dagsavisen*. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/oslo/ra-maktkamp-i-oslo-skolen-sognen-trolig-allerede-pa-vei-ut-1.1201778>
- Dagbladet. (2001). Norge er skoletaper - Hermed er det solid dokumentert: - Det er typisk norsk å være middels! *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/nyheter/norge-er-skoletaper/65772609>
- Forskning.no. (2020). Færre vil bli rektor - Er rektorjobben blitt så omfattenden at ingen vil ha den? *forskning.no*. Hentet fra: <https://forskning.no/skole-og-utdanning/faerre-vil-bli-rektor/1640213>
- Utdanningsnytt. (2019). Mener departementet overkjørte læreplangruppene. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-kunnskapsdepartementet-laereplaner/mener-departementet-overkjorte-laereplangruppene/173156>
- Washington Post. (2020). "We're asking 2020 Democrats where they stand on key issues" Hentet fra: <https://www.washingtonpost.com/graphics/politics/policy-2020/>