

Fra fellesskap til individualisme?

Utdanning som nasjonsbygging i skandinavisk perspektiv

Av Alfred Oftedal Telhaug, Odd Asbjørn Mediås og Petter Aasen

Temaet for denne artikkelen er utdanning som nasjonsbygging i Danmark, Norge og Sverige, med særlig vekt på det sosialdemokratiske gjennombruddet i den første etterkrigstida og på tiårene fram til i dag.¹ Framstillingen tar for seg utdanningens mål, styringssubjektene i styringen av grunnskolen og de virkemidler som kommer til anvendelse i styringens tjeneste. Oppmerksomheten rettes både mot tidsbestemte fellestrekk og mot forskjeller mellom de skandinaviske landene. Det skjelnes mellom fem styringsnivåer: Det sentrale plan, det regionale, det kommunale, det lokale og i siste instans styringen i det enkelte klasserom.

Den sterke staten i den sosialdemokratiske storhetstida

Mellomkrigsårene brakte sosialdemokratiet til makten i alle de tre skandinaviske landene, bare i første omgang i allianse med bondepartiene. Og den klassiske, sosialdemokratiske orden beholdt sitt hegemoni fra 1930-årene og fram til 1970-årenes begynnelse. Samtidig som de sosialdemokratiske partiene overtok regjeringsmakten, ble revolusjonsdrømmene, klassekamptenkningen og troen på kollektivt eide produksjonsmidler stuet bort. Partiene valgte styringsform ut fra ønsket om vekst, effektivitet og trygghet, og de valgte en styringsform som søkte å forene motstridende interesser mellom for eksempel kapital og arbeid, marked og plan og til en viss grad også mellom høyre- og venstresiden i politikken. Innenfor rammen av en sterk og sentralistisk stat skulle interessekonflikter håndteres som overkommelige samfunnsmessige problemstillinger som kunne løses gjennom ekspansjon i den offentlige sektoren. Den store og sterke staten ble på den ene siden forstått som en aktiv stat, og som en reguleringsstat som ikke nøydde seg med å omfordele inntekter, men som også så det som sin oppgave å sikre samfunnsmedlemmene et sett av minimumsrettigheter som de skulle nyte i kraft av deres statsborgerskap. På den andre siden ble staten forstått som en forhandlingsorientert stat, og dermed som en del av et korporativt styringsarrangement. Interessepartene ble nå forstått som samfunnsansvarlige forhandlingspartnere.

Da sosialdemokratiet overtok hegemoniet etter den borgerlige flerpartistatens tid, var den nasjonale skolen allerede etablert i Skandinavia til forskjell fra for eksempel i den anglo-amerikanske verden hvor en lenge holdt seg med en mer eller mindre desentralisert og lokaltstyrt skole. Men i den videre utbyggingen av nasjonen valgte sosialdemokratiet i flere henseender sin egen vei.

Sosialdemokratiet valgte ikke å gjøre *det kulturelle motivet* til hovedsaken i sin forståelse av nasjonen, slik de borgerlige partiene hadde gjort det. Disse partiene

hadde sett det som en hovedoppgave å skape et felles nasjonalt kulturgrunnlag som igjen kunne danne grunnlaget for en nasjonal *identitet*. Ikke minst i Norge, men også i de andre landene, ble den nasjonale kulturen betraktet som et fundament som både demokratiets og innbyggernes samfunnsånd skulle bygges på. Erfaringene fra den andre verdenskrigen gjorde imidlertid nasjonalismen med dens forherligelse av den nasjonale kulturen til en umulighet, og de nasjonale verdier måtte finne seg i å bli si-destilt med overnasjonale og universelle verdier. Men dernest ble det kulturelle motiv nedprioritert av de sosialdemokratiske regjeringene som gjennomgående la stor vekt på skoleverkets strukturelle egenskaper. Ja, de tillot det en slik betydning at de i 1964 og et par-tre år framover arbeidet for at det skulle bygges ut »ei felles nordisk skoleordning« eller »en enhetlig nordisk skoleordning«. Med den norske statsråden Helge Sivertsen i spissen så de fram til en felles skolestruktur for de fem landene.²

Det var den svenske ni-årige enhetsskolen som skulle tjene som rollemodell for den enhetlige nordiske skoleordningen, og enhetsskolen framstod til en viss grad som sosialdemokratienes ideal fordi de var tilbøyelige til å se nasjonsbyggingen i et *økonomisk* eller et *instrumentelt* motiv. De argumenterte for at utdanningsbudsjettet ikke måtte ses på bare som en utgift, men som en generell investering som ville bedre økonomien og dermed også levekårene og livskvaliteten. Enhetsskolen ble sett på som en nasjonsbyggende struktur fordi den var en dyktigere headhunter enn parallellskolesystemet. For jo høyere opp i klassene en skjøv valget av utdanningsvei, jo større ble sjansene for at begavet ungdom fra de skolefremmede miljøene eller kulturene ville søke videregående opplæring og høyere utdanning.

Men heller ikke det instrumentelle motivet ble hovedsaken i nasjonsbyggingen i den sosialdemokratiske storhetstida. Nå som klassepolitikken ble til samfunnspolitikk, og de sosialistiske partiene ønsket å framstå som folkepartier, kom det dominerende målet til uttrykk gjennom ord som solidaritet, fellesskap, »folkhemmet«, samling, samarbeid, samvirke og nasjonalt samhold. Liberalismen i flerpartistatens tid med dens vekt på lokal frihet, vek stort sett for en skoletenkning, særlig i Norge og Sverige, som framfor alt ble dominert av viljen til nasjonal samling eller nasjonal integrasjon, et motiv som vi i denne studien skal omtale som *det sosiale motivet*. Det var ikke tilfeldig at den skolepolitiske retorikken fra denne perioden tok i bruk uttrykk som »gode samfunnsborgere« eller »gode samfunnsmennesker«. Dette motivet inkluderte både et rekrutterings- og et samværsperspektiv. Det første innebar at i nasjonsbyggingens navn burde all ungdom gies like muligheter til utdanning, slik at de menneskelige ressurser ble godt utnyttet, og slik at følelsen av å stå utenfor samfunnet ble erstattet av lojalitet og tilhørighet til det nasjonale samfunnet. Nasjonen skulle bygges gjennom en sterkere sosial rettferdighet som ikke minst likestilte de geografiske områdene. Samværsfellesskapet skulle også tjene nasjonsbyggingen fordi det ville utvikle samfølelse, respekt og gjensidig forståelse mellom elever som hørte til i ulike samfunnslag. Enhetsskolen ble derfor ikke bare begrunnet med dens instrumentelle fortrinn, men også med dens mulighet for å kunne gi vekst i samhörighet og solidaritet. Denne vektleggingen skjedde samtidig som de skandinaviske sosialdemokratiene, kanskje især Sverige, ønsket å øke den enkeltes frihet i skolen bl.a. gjennom en utvidelse av elevenes valgfrihet. Ifølge Sixten Marklund be-

traktet 1946 års skolkommisjon samfunnets utvikling som en konsekvens av en framgangsrik individuell oppdragelse.³

Det har hørt med til de uomtvistelige historiske sannheter at den sosialdemokratiske forståelsen av nasjonsbyggingen med sin betoning av likhet og utjevning, fikk den sterke, aktive og intervensjonistiske staten som sin konsekvens i de skandinaviske landene også på skolesektoren. Det offentlige tok på seg et større ansvar og større oppgaver enn tidligere, og en dirigerende, regulerende og kontrollerende stat ble dynamoen i de skolereformene som de skandinaviske landene gjennomførte. Staten framstod som samfunnets sentrum etter at kirken hadde mistet denne posisjonen. Men når dette sies, så taes det alltid en reservasjon for Danmark som et annerledesland. Både i Sverige og i Norge, og særlig i Sverige, ble skolen sett på som en forlengelse av samfunnet eller kanskje snarere av staten, og staten så det som sin oppgave å virke som en progressiv pådriver overfor skolesamfunnet. I Danmark ble skolen mer sett på som en statsstøttet forlengelse av det lokale samfunnet og især av hjemmet. Danskene, også de danske sosialdemokratene, så med skepsis på den uniformering som de andre nordiske landene bekjente seg til, og de takket midt på 1960-tallet nei til det forslaget om en felles nordisk skoleordning som de øvrige sosialdemokratiske utdanningspolitikere stilte seg bak. »Der er, set med mine danske øjne og sagt hviskende ned imod vestlommen, for megen konformitet i det svenske skolesystem«, sa den danske undervisningsminister Julius Bomholt.⁴ Denne protesten mot uniformering var også en protest mot den altfor sterke staten og et altfor sterkt sentrum. For samtidig som sosialdemokratiet har hatt en noe svakere posisjon i Danmark enn i de to andre landene, har grundtvigianismen med sin tillit til folket hatt en klart sterkere posisjon. Også for den danske folkeskolen hadde høyskoleforstanderen Ludvig Schrøders ofte siterte ord fra 1872 gyldighet: »Der, hvor folkets trang, som kan være forskjellig på forskjellige steder og til forskjellige tider, møder lærernes ævner, der ligger høiskolens gjerning«.⁵ Dansk skoleutvikling berodde derfor mer enn i de to andre landene på det lokale initiativet og på foreldrenes (brukernes) samtykke. Statens oppgave var mer begrenset til å kodifisere den utviklingen som hadde funnet sted.

Den sentrale politiske styringen skjedde i alle landene i et samarbeid mellom det politiske systemet, sektorens representanter, lærerorganisasjonene og den vitenskapelige eller faglige ekspertise. Sverige skilte seg ut med en særdeles tett allianse mellom en sektorovergripende politisk styring og en skolesakkyndighet som dyrket en nær forbindelse til forskningsmiljøer som hovedsakelig arbeidet etter naturvitenskapelig forbilde (instrumentalistisk forskning). Den norske styringen var mer sektorbestemt, og den skjedde i allianse både med lærerorganisasjonene og forskningen. Dansk styring bygde ikke på den samme tilliten til en instrumentalistisk forskning som kunne utstede utdanningspolitiske og didaktiske imperativer. Med den tiltro som dansk skoletenkning i det hele tatt hadde til det lokale initiativ, ble den sentrale styringen i det hele tatt »mildere«.

En lang rekke forhold bidrog til å forsterke den sentrale, politiske styringen av den obligatoriske skolen i den sosialdemokratiske storhetstida: De private skolene hadde gjennom lengre tid vært på vikende front, og denne utviklingen fortsatte inn i

etterkrigstida. Alle de tre landene hadde utviklet en styringsordning som omfattet tre nivåer som var hierarkisk ordnet: Det nasjonale eller sentrale nivået, det regionale og det kommunale nivået.

I alle de tre landene styrte det sentrale nivået utviklingen mot større likhet, i første rekke mellom land og by og mellom samfunnsgrupper med ulik økonomisk bæreevne. Dette skjedde dels gjennom *finansielle* virkemidler som var øremerkede for særlige formål og derfor ikke ga de underliggende enhetene store muligheter for selvstendig å vurdere hvordan midlene skulle brukes. Og de offentlige investeringene i utdanning økte gjennom denne perioden. De sentrale myndigheter anvendte der nest i økende grad *legale* eller *juridiske* styringsmidler (regelstyring) som bestod i detaljerte nasjonale bestemmelser. I så måte var Sverige den ledende nasjonen. Da broderlandet fikk sin skolelov om den sjuårige folkeskolen i 1842, ble det også gitt et reglement som bestod av kun 14 paragrafer. I 1882 og 1897 hadde omfanget økt til ti kapitler med henholdsvis 68 og 70 paragrafer, og da reglementet av 1962 forelå, hadde det 29 kapitler med hele 701 paragrafer, hvorav 354 paragrafer gjaldt grunnskolen. I 1969/70 omfattet hele den forfatningssamling som Skolöverstyrelsen publiserte, nærmere 1.500 sider tekst, og det lød ikke som noen overdrivelse da det i en offentlig utredning fra 1973 het at »Den statliga styringen är genomförd nästan till 100%«. Til dette kom at staten i denne perioden også forsterket den *skoleideologiske* påvirkningen gjennom utbyggingen av bl.a. nasjonale læreplaner. Tar vi Norge som eksempel, kan vi konstatere at læreplanene for folkeskolen av 1922 og 1925 ikke beskrev noen overordnet skoleideologi, men nøydde seg med å presentere planer for de enkelte fagene. Normalplanene av 1939 inneholdt derimot en relativt omfangsrik innledende og prinsipiell del hvor myndighetene på normativt sett beskrev en skoletenkning som hadde hentet tydelige impulser fra en europeisk og amerikansk progressivisme. Denne retningen argumenterte for en elevsentrert skole bygd på arbeidsskoleprinsippet. I Danmark ble en tilsvarende skoleideologi for første gang presentert som en nasjonal ideologi med *Den blå betenkning* fra 1960. I Norge og Sverige især ga fagplanene klare og detaljerte beskjeder om det lærestoffet som en forventet at skolene skulle formidle til elevene. I Norge skjedde det i form av det som ble kalt »minstekrav«, og dermed framstod også læreplanene som et eksempel på den sosialdemokratiske hang til stram sentral regulering.

Dette bildet av en hardhendt sentral styring av den obligatoriske skolen modereres imidlertid sterkt om en tar i betraktning at de nasjonale bestemmelsene i første rekke gjaldt skolens *rammefaktorer* i form av for eksempel krav til lærernes utdanning, krav til fagkrets, timetall og regler for vurdering av elevene. Tida var preget av tro på at likheten i *betingelsene* var utjevningens viktigste forutsetninger, og tilsynet fra overordnede organer skjedde for en stor del gjennom kontroll med at betingelsesbestemmelsene ble gjennomført. For fremdeles var tilliten til profesjonen, det vil si lærerstanden, stor, og det med god grunn. For gjennom første halvdel av 1900-tallet var grunnskolelærerne de fremste menn (og kvinner) i lokalsamfunnet i alle de tre skandinaviske landene. De var folkets førere, og deres ord var avgjørende som bank-sjef, ordfører, forlikskommisær og sjelesørger. Mange av lærerne var idealister som kjente seg kallet til å ta del i opplysningsarbeidet;

»Læraren hadde høge hugmål, og var engasjert i fråhaldssak, målsak, nor-skdom og kristendom. Han levde med folket i glede og sorg, og han var kyrkje-songar, og forsongar ved gravferder og slikt. På 17de mai var han sjølskreven talar. Det var han som hadde lengste maisløyfa i jakkeslaget, og dette vart oppfatta som at han var den som stod på høgaste nivå i kunnskap og nasjonal-kjenste«.⁶

Og ettersom tilliten til lærerstanden var stor, kjentes det ikke nødvendig å underka-ste lærerne og den undervisningen som de bedrev, noen systematisk vurdering. Med andre ord: Det skjedde ingen reell oppfølging av hva som foregikk i skolene.

Tendensen til en forsiktigere sentral styring i Danmark enn i de to andre land ble forsterket på det regionale nivået. For selv om dette nivået fantes, med amtsrådet og amtsskolekonsulenten i Danmark, med länsskolenämndene og länsskoleinspektörerne i Sverige og i Norge først og fremst med skoledirektøren, så fortalte den danske ideologien om stor respekt for den lokale selvbevisstheden. Den danske amtskole-konsulenten kunne for eksempel ikke besøke skolene på eget initiativ, bare etter an-modning fra de lokale skolemyndighetene eller fra lærerne ved skolen. Og konsu-lenten hadde klar beskjed om at det ikke var hans oppgave å piske inn nye metoder eller å kritisere lærerne. Han skulle nøye seg med å gi lærerne råd og veiledning, og han skulle gjøre det med takt og varsomhet. For man skulle ha seg frabedt at amts-konsulenten kom til å virke ensrettende, som man også skulle ha seg frabedt at han kom til å ri kjepphester. Det var slett ikke for ingenting at den danske amtskoleskon-sulenten ble omtalt som den »magtløse«. Denne frykten var ikke på tilsvarende måte til stede i Sverige og Norge som også i holdningene til det regionale leddet reflek-terte en tydeligere statsvennlighet. De svenske länsskolenämndene deltok i planleg-gingen av sentralt initierte reformer, de drev etterutdanning og førte tilsyn med at na-sjonalt fastsatte mål og retningslinjer ble etterlevd. Kom den danske amtskolekonsu-lenten fra lærernes rekke med kjennskap til de lokale forholdene, så mønstret stadig flere av de norske skoledirektørene med høyere utdanning i en pedagogisk teori som baserte seg på en psykologisk inspirert amerikansk progressivisme. Dette forholdet forsterket ikke bare amerikaniseringen av norsk skole, men også sektorens og fag-styrets posisjon vis-a-vis lekmannsskjønnet. Skoledirektørembetet som statlig kon-trollorgan, ble forsterket. Mens det i 20 % av paragrafene i landsfolkeskoleloven av 1936 ble krevd at vedtak gjort på det lokale planet, skulle godkjennes av skoledirek-tøren, så økte denne andelen til 50 % med folkeskoleloven av 1959. Skoledirektøren skulle også bidra med råd og veiledning i reformarbeidet, og bemanningen ved sko-ledirektørkontorene ble sterkt utvidet slik at det synes berettiget å hevde at Gerhard-sen-regimet gjennomførte en statlig styring via det regionale leddet som ikke stod tilbake for den svenske.

Ved inngangen til den sosialdemokratiske storhetstida hadde de skandinaviske landene det til felles at de styrende organene på det kommunale planet, kommune-styret og skolestyret, framstod som kollektive refleksjonsorgan, og som lekmannsorg-an. De forvaltet en innsikt som vi kan karakterisere som *den folkelige erfaringsver-*

den eller den folkelige livsverden. Utviklingen gikk imidlertid mot en tydelig utdifferensiering i den forstand at skolen mer og mer ble herre i eget hus. Så skjedde til en viss grad fordi det *geistlige* innslaget som styringssubjekt på det nærmeste ble avvirket, men vel så mye fordi den *faglige* styringen med en egen skoleforvaltning ble utbygd også på det kommunale planet. Etter hvert etablerte alle kommunene i de tre landene skolesjefstillinger, og slike stillinger ble som en selvfølge besatt av skolens egne folk. I Sverige vokste ikke skolesjefstillingene fram som en konsekvens av statlige direktiver, men som en følge av sterk kommunal økonomi og med relativt stort kommunalt handlingsrom. Gradvis ble kommunene også pålagt å opprette rektorstillinger ved de enkelte skoler, eller de gjorde det på eget initiativ. Så skjedde i hvert fall ved de større skolene, og i noen tilfeller fikk skolene flere lederstillinger. Denne utbyggingen førte ikke bare til at skolen i høyere grad enn før ble herre i eget hus, men den tjente også nasjonsbyggingstanken for så vidt som den – i en periode med statlig regelstyring – styrket den sentrale og regionale styringen. For med opprettelsen av skolesjefstillinger og rektorstillinger, kom det til et formidlingsledd mellom på den ene siden stat/region og på den andre siden kommunene/den enkelte skolen som var med på å skape en mer effektiv styringslinje fra toppen av og nedover i systemet. Med de nye stillingene ble det kommunale/lokale nivået bedre i stand til å fange opp signalene som kom ovenfra og til å omsette dem i praktisk handling.

Innenfor denne felles rammen beholdt Danmark sin særstilling når det gjaldt den kommunale og lokale selvråderetten og ikke minst foreldreretten. I Sverige fungerte de kommunale myndigheter i stor utstrekning som en lokalavdeling av statlige myndigheter, og i Norge var de kommunale organer underlagt en detaljert lovgivning og ble overvåket av regionale myndigheter. I Danmark hadde ikke bare kommunene et betydelig frirom, men den enkelte skole hadde også etter 1949 adgang til å opprette et eget styret (skolenevnd). I 1970 ble skolene pålagt å etablere sitt eget styre. Foreldrerettens sterke posisjon kommer klart fram gjennom følgende opplysninger: Mens skolestyrene i Norge og Sverige utelukkende bestod av politiske valgte representanter, var fem av 11 medlemmer i de danske skolekommisjonene foreldrepresentanter. Og mens foreldrene ikke hadde noen reell innflytelse over den enkelte skole i Norge og Sverige, så skulle foreldrene være i flertall i de danske skolenevndene. Dermed kan det slås fast at i Danmark måtte profesjonens eller fagstyrets innflytelse i noen grad vike til fordel for foreldrenes eller – som det heter på dagens språk – brukernes.

Denne danske brukerinnflytelsen til tross, kom likevel fellesskapet forstått som likhet og uniformering med en felles nasjonal skole til å bli den sosialdemokratiske storhetstidas særpreg. Dette kan med sikkerhet sies fordi undervisningen med dens vekt på kulturformidling i klasserommene i hovedsaken foregikk som en samlet klasseundervisning uten annen differensiering enn den som skjedde gjennom det individuelle arbeidet med et felles pensum. Undervisningen var i hovedsaken lærerstyrt og lærerledet, og den foregikk med stor vekt på lærerens formidling av en felles nasjonal kultur og på elevenes reseptive og reproduktive virksomhet.⁷ Hovedutfordringen for elevene var tilegnelsen av lærebøker som både i Norge og Sverige måtte igjennom statlig godkjenning før skolene kunne ta dem i bruk.

Regeldesentralisering i venstreradikalismens gylne tiår

På overgangen fra 1960- til 1970-årene ble den klassiske sosialdemokratiske orden, eller «uskyldens tidsalder», i noen grad avløst av en ny tidsånd, «Det radikale oppbrudd». Av den grunn har de historiske oversiktsverkene tillatt seg å tale om 1970-årene som «venstreradikalismens gylne tiår». Denne perioden hadde som sin klare hovedtendens at Danmark tapte noe av sitt annerledes-preg fordi utviklingen i Norge og Sverige gikk mot en svekkelse av den sentrale regelstyringen.

Fram gjennom venstreradikalismens gylne tiår vek stort sett den positivistisk inspirerte troen på forskningen brukt som sosial ingeniørkunst plassen for forståelsen av kunnskapsproduksjonen som en del av maktkampen i samfunnet, og det ble vanskeligere å forstå skolen som en relativt ukritisk formidler av en nasjonal felleskultur. På den politiske arenaen kom det tilsvarende til et oppbrudd hvor venstresiden talte sterkere for *vern og trivsel* enn for *vekst, nytte og effektivitet*, mer for de *små enheter* enn for de *store*, mer for *minoritetenes rettigheter* enn for *majoritetens interesser*, mer for *frihet, emansipasjon og individualisme* enn for *trygghet* og innordning i et *monokulturelt fellesskap*, mer for *selvbestemmelse/ medbestemmelse* enn for *ekstern kontroll*.

De skandinaviske landene holdt i denne fasen fast ved nasjonsbyggingens sosiale aspekt, både rekrutterings- og samværspektivet. De like muligheter som ideal ble gjort gjeldende for nye grupper i samfunnet, og den sosiale integrasjonen av elevene ble videreført med for eksempel avskaffelsen av linjedelingen på ungdomstrinnet og med intensjonen om å integrere de funksjonshemmede i den lokale skolen. Nasjonsbyggingen i dens instrumentelle variant ble derimot nedprioritert fordi verdier som nytte og effektivitet i den venstreradikale retorikken måtte vike for individorienterte verdier som trivsel eller et «rikt», «menneskelig» eller «fullstendig» liv. Og dessuten: Denne epokens individualisme og multikulturalisme førte med seg at det kulturelle fellesskap i det sosialdemokratiske og monokulturelle prosjektet måtte finne seg i å eksistere side om side med arbeidet for delkulturelle identiteter. Konkret dreidde det seg i Norge om å gi samene rett til å ivareta sin egen kultur. Mer generelt i de nordiske landene ble det sett som en oppgave å sikre lokalkulturen rom i skolen ved siden av rikskulturen.

De tre skandinaviske landene fant nå sammen i en felles innovasjonsteori som kan karakteriseres som «bottom-up». Folkeskolens Læseplansvalg skrev i 1971: «Utviklingen i den danske skole har i høy grad været præget af lokalt initiativ fra lærere og myndigheder og i de seneste år tillige gennem elevernes medvirken. Læseplansudvalget ønsker denne linje fortsat...»⁸ Det norske Forsøksrådet for skoleverket skrev i 1969: «Hver lokal skoleenhet må være med på å ta ansvar for sin skoles utvikling».⁹ I den svenske utredningen Skolans Inre Arbete fra 1974 het det at fornyelsen i skolen må komme *innenfra skolen selv*, og ikke *utenfra* eller *oppefra*. Derfor ble den sentrale detaljreguleringen til en viss grad erstattet av rammelover, rammeplaner, rammetimetall, lokal frihet over valgfagene og over undervisningsorganiseringen. I Danmark og Sverige ble til en viss grad også den finansielle detaljreguleringen fra sentralt hold med øremerkede tilskudd erstattet av blokktilskudd som ga de kommunale enheter større frihet i vurderingen av hvordan midlene skulle brukes.

Og på det regionale nivået skjedde en tilsvarende nedprioritering av tilsynet, godkjennings- og kontrolloppgaven.

På tross av gode intensjoner beholdt den obligatoriske skolen likevel i det store og hele sin hierarkiske organisasjon. Dette hadde flere forklaringer: De faglige og byråkratiske organene på sentralt hold ble bygd kraftig ut i denne perioden i Danmark og Norge, og det skjedde en veldig opptrapping av den sentrale ideologiske styringen og av en sentralt kontrollert forsøksvirksomhet. Informasjonsspredningen fra sentralt hold, bygd på de nye nasjonale læreplanenes ideologi, fikk et ganske annet omfang enn det hadde hatt fram til 1960-årene. I denne ideologiske påvirkningen fikk nå også det regionale leddet sin hovedoppgave, engasjert som det ble i å bistå kommunene i forsøks- og utviklingsarbeid og i utarbeidelsen av nye planer. Også på dette nivået kom det til en veldig utvidelse av informasjonsarbeidet. Denne utviklingen hadde delvis som sin forutsetning at det skjedde en betydelig opprustning av kommunene. I alle de tre landene ble de større. Deres antall ble redusert fra 2.498 til 284 i Sverige ved reformer i 1964 og 1971, i Danmark fra 1.388 til 275 med Kommunalreformen i 1970 og i Norge fra 744 til 443 i løpet av 1960-årene. Dermed ble kommunene i stand til å styrke sitt eget fagstyre og sin egen veiledningstjeneste, og de kunne på denne måten bidra mer effektivt enn før i formidlingen av den nasjonale skoleideologien. I Norge opprettet de største byene i denne perioden egne pedagogiske sentra som stod for informasjon, veiledning, forsøks- og utviklingsarbeid. Fra og med skoleåret 1972/73 ble det over hele landet innført en 38. skoleuke som innebar at inntil fem dager av det ordinære skoleåret kunne benyttes til planleggings- og kursdager. Dette bidro i betydelig grad til å styrke de vertikale styringsstrukturene mellom det sentrale, regionale og lokale planet.

Men denne utviklingen bidro også til en forskyvning av makten fra det politiske lekmannsperspektivet og over til den faglige ekspertisen med dens forankring i skoleerfaring og progressiv pedagogisk teori. Selvbevisstheten hos den pedagogiske ekspertisen vokste, og mot slutten av denne perioden kunne det komme til sammenstøt mellom den politiske makt og ekspertisen. I en artikkel i 1978 hevdet den danske undervisningsministeren Ritt Bjerregaard at ekspertisen hadde kommet i skade for å overvurdere seg selv:

»Det er for mig ikke tvivl om at grunden til, at den agtværdige erhvervsbetegnelse »pædagog« i stigende grad anvendes som skældsord, skal søges i det forhold, at uddannelsesvæsenets personale, på en måde, der for udenforstående virker latterlig og selvovervurderende, undertiden er henfaldet til at tro, at det er dem selv, der kan bestemme, hvordan væsenet skal fungere og hvilket indhold, det bør formidle.«¹⁰

Det var Ritt Bjerregaards oppfatning at pedagogers og utdanningsplanleggeres mening om skolen ikke var mer verdt enn meningen til en hvilken som helst borger i landet. Antydning var ikke med det at tida var inne for å gjenreise tilliten til folket?

Målstyring med deregulering

Fra slutten av 1970-årene og med økende styrke framover til første halvdel av 1990-årene fikk de vestlige land problemer med økonomien. En arbeidsløshet som i omfanget ga assosiasjoner til mellomkrigsårene gikk sammen med behovet for å stramme til og å skjære ned på de offentlige utgiftene. Krisen rammet alle de skandinaviske landene, men Sverige desidert sterkest mens Norge slapp billigst fra det. Mens Sverige skar ned antallet offentlig ansatte med hele 200.000 stillinger i 1990-årene, så kunne Norge vise til en økning på hele 50 % i perioden fra 1980 til 1998. I et tilbakeblikk fra år 2000 på de europeiske velferdsstatene har Pål Eitrheim og Stein Kuhlne hevdet at Norge befant seg i en klasse for seg i Norden: »Norway has been in a Nordic world of its own«.¹¹

I det samme tidsrommet ble nasjonalstaten utfordret sterkere enn før av en globalisering som betydde at de relativt autonome nasjonale markedene i økende grad ble erstattet av en global markeds plass for produksjon, distribusjon og konsum.¹² Kommunikasjonsrevolusjonen kom ikke bare med økte krav om fleksibilitet, omstilling, effektivitet, men den førte også med seg at kunnskap og viten fikk større betydning som selvstendige produksjonsfaktorer og som konkurransefortrinn. »Kunnskaps-økonomi« som begrep fikk sin plass i den politisk korrekte retorikken, og den nye tids begrep om kunnskap fokuserte ikke bare på den robuste og varige viten, men også på at kunnskapen kontinuerlig forandres. Betoningen av intellektuell kapital som instrument i det økonomiske kappløpet mellom nasjonene gikk sammen med en forskyvning i mentalitet som kan beskrives som en utvikling fra solidaritet til individualisme. Den svenske demokratiutredningen fra 1994, *Demokrati och makt i Sverige*, sa at den tradisjonelle oppfatningen av individet som medlem av et kollektiv og av et selvstendig folk holdt på å bli erstattet av en individsentret forståelse av demokratiet. Utgangspunktet ville etter hvert bli det suverene individet som selv var ansvarlig for sin skjebne.¹³

I dette klimaet kom den store og sterke staten, men særlig den store staten med sin planlegging, regulering, kontroll og subsidier under skarp kritikk. Det ble nå hevdet at den offentlige sektoren var lite effektiv, og at den stod i fare for å skape en avhengighetskultur som betydde at det personlige ansvaret, selvhjelpsevnen og arbeidsiveren ble svekket. Det ble uttrykt ny tillit til markedet, til den internasjonale kapitalen og til det sivile samfunnet. Resultatet av kritikken ble ikke noen radikal utskiftning av 1930-til-1970-årenes »sosiale sikkerhetsstater« til fordel for nye »liberale konkurransestater«, men det skjedde likevel en forskyvning til fordel for en forståelse av nasjonen som en konkurrent som deltok i et stort internasjonalt økonomisk kappløp. Resultatet ble et kompromiss mellom kapital og velferd og mellom regulering og frihandel. Eller med et slagord fra de tyske sosialdemokrater: »Så mye marked som mulig, så mye regulering som nødvendig.« Løsningen var med andre ord å finne i et både-og: Statlig regulering i kombinasjon med markedsstyring, likhet og trygghet kombinert med effektivitet og frihet, men med større vekt på effektivitet enn i de tidligere fasene som her er analysert. Blant de skandinaviske landene hadde likheten best kår i Norge mens Danmark og ikke minst Sverige betonte friheten sterkere.

På den utdanningspolitiske fronten vendte både liberalisten Bertel Haarder (dansk

undervisningsmister 1982 til 1993) og sosialdemokraten Gudmund Hernes (norsk undervisningsminister 1990 til 1995) seg mot det sterke fagstyret på det sentrale planet, og mot det korporative innslaget, og de satte sine krefter inn på gjenreise politikken som maktens sentrum. Etter deres oppfatning ivaretok organisasjonene heller ensidig sektorens interesser og ikke et helhetsperspektiv på utdanningspolitikken. Begge de to statsrådene avvirket sakkyndige råd og tok nødvendig organisasjonens representanter med i utredningskomiteer.

I den styringsfilosofien for utdanningssystemet som de tre skandinaviske landene utviklet i denne ny-liberalistiske og ny-konservative fasen, søkte de alle etter et både-og. På den ene siden bekjente de seg til desentralisering gjennom deregulering. Fra den svenske Skolkommittens betänkande fra 1997 siteres ofte følgende ord:

*»Vi slår fast att vi tror på decentraliseringen... Man kan skriva in hur många önskvärda mål som helst i de statliga styrdokumentet, men utan en dynamisk, lokal utvecklingsmiljö och utan skolpersonalens aktiva och engagerade medverkan, faller dessa skrivningar som torra löv till marken«.*¹⁴

Bertel Haarder var ikke mindre innstilt på en vidtgående deregulering når han hevdet at lokale behov og muligheter, brukernes frie valg og de ansattes engasjement i institusjonens kvalitet, utvikling, profil og omdømme måtte få spille en langt større rolle i styringen enn tilfellet hadde vært til nå. Avreguleringen som ble introdusert på 1970-tallet, måtte derfor føres videre. Den som holdt igjen, var Gudmund Hernes. Også han talte for desentralisering, men hele veien med klar beskjed om at den lokale frihet ikke skulle finne sted på bekostning av nasjonalt ansvar og et felles nasjonalt kunnskaps- og verdigrunnlag.¹⁵ I 1990-årene var Hernes nasjonsbyggingens fremste talsmann.

På den andre siden: Færre regler gitt av de sentrale myndighetene, forutsatte tydeligere mål. For det frie valget skulle realiseres innenfor rammen av en nasjonal utdanningstenkning, og det var også innenfor en slik ramme at den aktive kommunen sammen med de engasjerte skolene skulle kunne utfolde seg. Konsekvensen av denne dobbelheten ble at myndighetene i alle de tre landene bekjente seg til management by objectives eller målstyring som et alternativ til tidligere tiders sentrale regelstyring. Og forståelsen av målstyringen var identisk i Danmark, Norge og Sverige: Det var statens eller det sentrale nivåets oppgave å formulere de overordnede målene for den nasjonale utdanningspolitikken, og de skulle formuleres så klart, presist og entydig som mulig slik at det nedover i systemet ikke skulle kunne herske noen tvil om hva de betydde. Men deretter skulle det så være de underordnede enheters oppgave å velge de virkemidler som etter enhetenes oppfatning best kunne realisere målene. I siste omgang var det så statens oppgave å komme tilbake med et evalueringssystem som ga informasjon om de resultater som ble oppnådd, en informasjon som dermed ville fungere som et nødvendig styringsredskap for de sentrale myndighetene.

Målstyringsprinsippet ble møtt med skepsis og avvísning fra lærerorganisasjonenes side så vel som fra den pedagogiske fagekspertisen. Mål var lite egnede sty-

ringsredskaper, ble det sagt, målstyringen kunne øke forskjellene mellom de underliggende enhetene, og friheten som prinsippet lovet, kunne lett bli illusorisk når de lokale miljøer ble underkastet en nasjonal vurdering. De skandinaviske landene har likevel holdt fast ved det nye styringssystemet. De har følgelig svekket regelstyringen og avvirket de øremerkte midler til fordel for blokktilskudd. Sverige og Danmark har også gjort målstyringen langt på vei gjeldende for oppbygningen av læreplanen for den obligatoriske skolen. Innenfor rammen av relativt vide nasjonale mål betraktes valget av lærestoffet for de enkelte fag for de ulike klassetrinn som en profesjonell oppgave som i siste omgang avhenger av lærerens faglig/pedagogiske skjønn. Dette sagt med den reservasjon for Danmarks vedkommende som kommer til uttrykk i folkeskoleloven av 1993 hvor det heter at ministeren skal angi »centrale kundskabs- og færdigetsområder«. Det er også karakteristisk for planene i Danmark og Sverige at de betoner det individuelle dannelsesprosjektet eller elevenes identitetsutvikling. I det overordnede danske læreplandokumentet fra 1994 uttrykkes essensen i danskfagets legitimering slik: »Formålet med undervisningen i dansk er at fremme elevernes oplevelse af sproget som en kilde til udvikling af personlig og kulturell identitet, der bygger på æstetisk, etisk og historisk forståelse«. ¹⁶ I motsetning til den frihet som de danske og svenske planene ga det lokale skolesamfunnet og den enkelte lærer, tvang Gudmund Hernes i Norge igjennom en ny plan for grunnskolen av 1996 som reduserte den frihet lokalmiljøet og lærerne hadde etter planen av 1987. Den planen som han etterlot seg, opererte med en detaljert beskrivelse av et forpliktende lærestoff for hvert fag og for hvert klassetrinn. Hans parole lød slik: »Det nasjonale fellesstoffet må være *tydelig spesifisert og konkret i de enkelte fag* – det må angi *hva* elevene skal møte når. Og det må være sentralt gitt«. ¹⁷ Til forskjell fra den danske planen med vekten på individuell identitetsutvikling betraktet Hernes norskfaget som en nasjonalt samlende kraft i en fragmentert verden og følgelig som et ledd i et nasjonsbyggingsprosjekt. Om faget norsk heter det i den nye læreplanen fra 1996: »Læreplanen for norskfaget skal vere eit middel til å gi elevane eit felles kunnskapsgrunnlag, verdigrunnlag og kulturgrunnlag som femner om dei alle«. ¹⁸ Gudmund Hernes holdt også fast ved den sentrale godkjenningen av lærebøker for grunnskolen, og han sørget for at planene for de enkelte fag fikk status som en forskrift og følgelig ble juridisk bindende. Konklusjonen så langt blir: Den svenske og i noen grad den danske skoletenkningen skjøv den nasjonale kulturbyggingen noe til side fordi den siktet seg inn mot elevenes individuelle identitetsutvikling og baserte seg på læreren som en profesjonell og autonom størrelse. Den resignerte også i noen grad overfor en allianse mellom et næringsliv som krevde en skole med rask omstillingsevne og en elite som raskt tilpasset seg tidas kulturelle fragmentering og individualisme. Gudmund Hernes forsøkte – i kamp mot tidas mentalitet og profesjonens krav om selvråderett – å holde fast ved skolen som en institusjon for kulturell nasjonsbygging.

Dereguleringen med særlig sikte på legale og finansielle virkemidler har i 1980- og 1990-årene gått sammen med en betydelig ideologisk påvirkning fra sentralt hold. I samsvar med målstyringsprinsippet har den i 1990-årene også fått følge av en ny betoning av resultatmålinger og rapporteringer der skolene og lærerne mer enn

elevene gjøres til gjenstand for vurdering. Og har den nasjonale kulturbyggingen satt sitt sterkeste preg på norsk skoletenkning, så har tilsvarende den nasjonale evalueringen skjedd med størst bredde og nærgående i Sverige. Der blir det ikke bare innhentet statistisk vurdering av forhold som måloppnåelse, kvalitet, prestasjoner, kostnader, personalets kompetanse og kompetanseutvikling i alle skoler, men der er det også satt igang inspeksjoner som gjennomføres ved enkeltskoler og som foretas av statlige utdanningsinspektører.

Tendensene til en svekket kulturell nasjonsbygging i Sverige og Danmark, ble forsterket ved overgangen fra 1980- til 1990-årene gjennom den omorganisering som da skjedde av styringen på det regionale planet. I Norge forsøkte Norske Kommuners Sentralforbund å få skoledirektørembetet avskaffet ut fra ønsket om å styrke det kommunale selvstyre, men på politisk hold ble embetet vernet om ut fra et sosialt nasjonsbyggingsperspektiv. Den statlig-regionale instansen skulle være med på å forhindre at det utviklet seg regionale forskjeller med hensyn til kvalitet og nivå i grunnskolen. Stortinget nøydde seg i 1992 derfor med å erstatte skoledirektørembetet med statlige utdanningskontorer som i prinsippet skulle ha ansvaret for hele skoleverket og for øvrig legge mer arbeid i evaluering og rapportering. I Danmark derimot ble amtskolekonsulenten i 1989 avskaffet ut fra Bertel Haarders sterke ønske om avbyråkratisering og maksimal disposisjonsfrihet for de kommunale og lokale organer. I Sverige gikk en handlekraftig Göran Persson i 1990 drastisk til verks og avviklet så godt som uten forvarsel länskolenämdene, og det skjedde uten at noen debatt om deres eksistens hadde vært ført på flere år.

Var det en ambisjon i alle de tre skandinaviske landene å utvide det kommunale og lokale handlingsrommet med større muligheter for enhetene til å velge sin egen profil, så var det igjen Sverige og dernest Danmark som tok det skarpeste oppgjøret med fortida og med nasjonsbyggingen. For mens Norge beholdt Staten som forhandlingspartner, så reiste Göran Persson i Sverige spørsmålet om ikke kommunene burde overta arbeidsgiveransvaret for lærere og skoleledere, en sak som ingen tidligere minister hadde våget å sette på spissen. Og Persson fikk i 1989 flertall i Riksdagen for den kommunalisering han la opp til. Danmark kom etter i 1993 i og med at lærernes avtaler fra da av skjedde med kommunene og uten ministeriell innblanding.

Gikk desentraliseringen i Norge som i de to andre landene mot en tydelig avsektorisering av skolen på det kommunale nivået, så skjedde det igjen en tydeligere avnasjonalisering i Danmark og Sverige enn i Norge når den borgerstyrte skolen i de to landene nå mer ble definert som en brukerstyrt skole.¹⁹ I dette ligger det at makten til en viss grad forflyttes fra de politiske lekmannsorganene og over til brukerne, som i denne sammenhengen i første rekke er foreldrene. I Danmark ble den sterke foreldreinnflytelsen videreført med folkeskoleloven av 1989. Da ble skolenevndene erstattet av en skolebestyrelse ved hver skole, og kommunene fikk rett til å delegere betydelig avgjørelsesmyndighet til skolebestyrelsene. I Danmark kom det også til en betydelig økning i antallet private skoler fram gjennom 1980- og 1990-årene. I Sverige, som lenge neglisjerte foreldrenes medvirkning i det praktiske skolearbeidet, fattet myndighetene i 1990-årene vedtak som på det nærmeste skapte danske tilstander. Fra og med 1. juli 1993 fikk foreldrene rett til å velge grunnskole innenfor kommunens gren-

ser, og foreldrene ble gitt rett til å avgjøre om deres barn skal begynne på skolen som 6-åringer eller 7-åringer. Fra 1994 av ble det langt lettere å få adgang til å etablere frittstående skoler. Etableringen av slike skoler kontrolleres nok av staten, og myndighetene gjennomfører også kontroll med undervisningens kvalitet. Men de frie skolene får full økonomisk støtte fra de offentlige myndigheter slik at de ikke behøver å kreve skolepenger av elevene.²⁰ Fra og med 15. juli 1996 er det også åpnet for langt større foreldreinnflytelse i den offentlige skolen i Sverige. Det er åpnet for forsøk med ett styre for hver skole og med få grenser for hva styret skal kunne ta ansvar for. Foreldrene skal ha flertallet i styret. Det foregår for tida en utprøving av den nye styringsordningen, og den følges med stor interesse og debatt. Sammenliknet med Danmark og Sverige har Norge i liten grad villet overlate skolen i foreldrenes hender. Tallet på private skoler er langt mindre enn i de to andre landene, og de aller fleste skoler trekker bare foreldrene inn som medlemmer av et samarbeidsutvalg som hovedsakelig har en rådgivende status. Det er ikke innført fritt skolevalg i Norge, og foreldrene kan heller ikke bestemme over når deres barn skal begynne i skolen.

På det kommunale/lokale planet har ytterligere to forhold forsterket avnasjonaliseringen av grunnskolen/folkeskolen. Det ene finner vi i den delegering av avgjørelsesmyndighet fra det kommunale planet og ut til den enkelte skole som har funnet sted i 1990-årene. Det andre, og kanskje det aller viktigste, finner vi i den eliminering av klassefellesskapet som har aksellert i 1990-årene. Det er nå ingen av de tre skandinaviske landene som opererer med statlig godkjenning av lærebøker. Dessuten viser de ferskeste studier fra de tre landene at den lærerstyrte undervisningen med en lærer som henvendte seg til alle elevene under ett, mer og mer har veket plassen for et læringsarbeid som skjer i grupper og individuelt.²¹ Læreren som formidler av en felles nasjonal kultur er erstattet av en organiserende og veiledende lærer som langt mer enn før trer støttende til på elevenes premisser og med respekt for elevenes ulike valg av arbeidsoppgaver.

Status år 2000

Ved begynnelsen av et nytt århundre preges skoletenkningen av en deregulerings-tenkning som er ment å skulle ivareta den instrumentalistiske forståelsen av nasjonsbyggingen, men som gjennomgående svekker den med hensyn til det kulturelle og sosiale motivet. Dette utviklingstrekket kommer bare enda klarere fram om en flytter blikket fra de nasjonale intensjonsdokumentene og til de lokale forsøkene.²² Norge med Gudmund Hernes som utdanningsminister markerte avstand til denne utviklingen både med sin betoning av enhetsskolen, sin kamp mot private skoler og med sin tro på skolens forpliktelse til å formidle en nasjonal kulturell kanon. Med sentrumsregjeringen som overtok i 1997 og med Jon Lilletun som kirke-, utdannings- og forskningsminister har det skjedd en oppmykning av Hernes' linje, spesielt med tanke på formidlingen av en felles kultur. Tross dette framstår Norge fremdeles som 1990-årenes annerledesland mens Sverige er den nasjonen som har tatt det mest dramatiske bruddet med tradisjonen. Men om det kan se ut som om dereguleringslinja har betydelig støtte både i Sverige og Norge, er det i den aller siste tida gjort sterke innvendinger mot den i Danmark. Høsten 2000 har rektor ved Danmarks Pædagogik-

Petter Aasen, født 1952. Direktør ved Norsk institutt for studier av forskning og utdanning i Oslo. – Har skrevet om skolens historie i lyset av Foucaults sosialiseringsteori, om pedagogisk forskning, bl.a. om spesialpedagogisk forskning i Norge i 1990-erne, om utdanningsreformer i etterkrigstidens Sverige og Norge (1999) og om statens skoleverk som kunnskapsorganisasjon (2000). Utgav s.m. Telhaug »Takten, takten, Pass på takten« (1992); anm. af Ellen Nørsgaard i *Uddannelseshistorie* 1993, s. 147f.

ske Universitet, professor Lars-Henrik Schmidt, ved flere anledninger beklaget seg meget sterkt over at desentraliseringen sprenger folkeskolen som enhetssystem i stykker. Han beklager seg »Fordi folkeskolen er samfundets sidste kulturbærende institution, som er fælles for oss alle. Det er her, vi skal sikre, at der er et fælles værdigrundlag i samfundet, som kan kitte os sammen som folk og reproducere en dansk identitet i al dens variation«. ²³ Danmarks Lærerforening har på et tilsvarende grundlag beskyldt Kommunenes Landsforening for å ødelegge folkeskolen. ²⁴

Noter

Følgende personer har lest artikkelen og gitt oss nyttige kommentarer: Generaldirektør Mats Ekholm, professor Inga Wernersson, professor Vagn Skovgaard-Petersen, skoledirektør Peter Ussing Olsen og professor Rune Slagstad. En hjertelig takk til dem alle.

1. Artikkelen hovedkilder er: Alfred Oftedal Telhaug og Rolf Th. Tønnessen: *Dansk utdanningspolitikk under Bertel Haarder 1982-1992. Nyliberalistisk og nykonservativ skoletenkning*, 1992. Alfred Oftedal Telhaug og Petter Aasen (red.): *Både-og. 90-tallets utanningsreformer i historisk perspektiv*, 1999. Se særlig Petter Aasen: »Det sosialdemokratiske prosjektet. Utdanningsreformer i Sverige og Norge i etterkrigstiden«, s. 13-64. Alfred Oftedal Telhaug m.fl: *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000. En studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer*, 1999. Odd Asbjørn Mediås: *Skoledirektørembetet i Norge 1860-1992*, 1996. Odd Asbjørn Mediås og Alfred Oftedal Telhaug: *Fra sektor- til helhetstenkning. Statlig, regional styring av norsk utdanning i 90-åra*, 1999. Odd Asbjørn Mediås og Alfred Oftedal Telhaug: *Fra sentral til desentralisert styring. Statlig, regional styring av utdanningen i Skandinavia fram mot år 2000*, 2000.
2. Alfred Oftedal Telhaug: »Er vi på vei mot en felles nordisk skoleordning? I: »*Prismet*, nr. 7, 1966.
3. Sixten Marklund: *Skolsverige 1950-75. Del 1: 1950 års reformbeslut*, 1980, s. 79f.
4. A.O. Telhaug a.a. 1966, s. 199.

Alfred Oftedal Telhaug, født 1934. Allmennlærerutdannet; seinere magistergrad; doktorgrad ved Universitetet i Trondheim. Fra 1966 knyttet til Pedagogisk institutt ved Universitetet i Trondheim. Skolehistorisk forskning med hovedvekten på norsk utdanningspolitikk i etterkrigstida. – Har skrevet bl.a. *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984* (1990) og *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000* (1999).

5. Sitert etter Ove Korsgaard: »Folkehøjskolen i Danmark og Norge«, 2000, manus under publisering, s. 4.
6. Sitert etter Rune Slagstad: *De nasjonale strategier*, 1998, s. 106.
7. Se for eksempel Asbjørn Hove: »Lærerutdanningen og arbeidet i skolen«. *Forskning og danning*, nr. 5, 1960. Mats Ekholm: *Styrning av skolor i Europa – i skärningspunkten mellan centralism och decentralism*. Utrykt manus, 2001.
8. Sitert etter Norges almenvitenskapelige forskningsråd: *Skoleforskning i Norge. Om videreføring av norsk skoleforskning og utviklingsarbeid*. En utredning utarbeidet av Kontaktutvalget mellom Norges almenvitenskapelige forskningsråd og Forsøksrådet for skoleverket, 1975, s. 65.
9. Sitert etter Alfred Oftedal Telhaug og Ove Kristian Haugaløkken: *Forsøksrådet – fornyer i norsk skole. Historisk beskrivelse*, Oslo 1984, s. 89.
10. Ritt Bjerregaard: »Debat om skolens mål og indhold for vigtigt til at den kun skal føres blant fagfolk«. *Uddannelse*, 1978, s. 607f.
11. Pål Eitrheim and Stein Kuhnle: »Nordic welfare states in the 1990s: institutional stability, sign of divergence«. I: Stein Kuhnle: *Survival of the European Welfare State*, 2000, s. 48.
12. Se for eksempel Ove Korsgaard: *Kundskabs-kapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*, 1999, Zygmunt Baumann: *Globaliseringen og dens menneskelige konsekvenser*, 1998, Anthony Giddens: *The Third Way and its Critics*, 2000.
13. Se for eksempel også Ove Korsgaard: *Kampen om lyset. Dansk voksenoplysning gennem 500 år*, 1997, særlig s. 375ff.
14. Sitert etter Lars Lindkvist, Jan Lövstedt, Ulf Torper (red.): *En friare skola. Om styrning och ledning av den lokala skolan*, 1999, s. 9.
15. Se for eksempel *St. meld. nr. 37 (1990-91) Om organisering og styring i utdanningssektoren*, særlig s. 15f.
16. Gjengitt etter Finn Aarsæther: »1990-åras danskfag, norskfag og svenskfag. Tre nordiske læreplaner«. *Nordisk pedagogik*, vol 17, nr. 1, 1997, s. 44.
17. Sitert etter Alfred Oftedal Telhaug: *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*, 1997, s.206.
18. KUF: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996, s. 113.

Odd Asbjørn Mediås, født 1930. Allmennlærerutdanning, hovedfagseksamen i pedagogikk, dr. philos. 1996 på avhandlingen: *Skoledirektørembetet i Norge 1860-1892. Skolesjef og senere skoledirektør (Nord-Trøndelag)*. – Har endvidere skrevet lokal skolehistorie samt – s.m. A.O Telhaug – tre rapporter (1999-2001) indenfor prosjektet »Utdanning som nasjonsbygging«.

19. Se Anders Lindbom: *Medborgarskapet i välfärdsstaten. Föräldrainflytande i skandinavisk grundskola*. Acta Universitatis Upsaliensis, 1995.
20. »En av fire skoler privateid om fem år, tror skolebyråd i Stockholm«. I: *Skolefokus* nr. 18, 2000.
21. Se Kirsti Klette: »Klasseromsforskning som evalueringsforskning«. Innlegg på Fagkonferansen i pedagogikk – år 2000. Universitetet i Oslo, 29. November-1. Desember 2000.
22. Se Alfred Oftedal Telhaug: »Skoleidealene – skal de hentes fra Sverige?«. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2-3.
23. Sitert etter intervju med Lars-Henrik Schmidt, *Politiken*, 14. oktober 2000.
24. *Norsk Skoleblad*, nr. 28, 2000, s.7.