

Velferdsstat og utdanning i Norge – to sider av samme sak

Af Alfred Oftedal Telhaug

I denne studien av forholdet mellom den norske velferdsstaten og norsk utdanningspolitikk i nyere tid, skjelves det mellom to større epoker: 1) Den sosialdemokratiske statens storhetstid 1940-1970/75 og 2) Globalisering og ny-liberalisme 1980-2006. I begge periodene er velferd og utdanning så å si to sider av samme sak, og de to størrelsene betraktes som hverandres forutsetninger. De bygger begge på likhetsprinsippet eller rettferdighetstanken. Men det er nødvendig å peke på at også i Norge har så vel velferdstenkningen som skoletenkningen gjennom de siste ti-årene blitt sterkere preget av en tydelig markedsorientering og dermed av behovet for å styrke den norske konkurransekraften gjennom en forsterkning av skolens effektivitet. Skolen som en nasjonalt sammenbindende og utjevneende kraft er blitt noe svekket til fordel en internasjonal orientering som går sammen med økt lokal handlefrihet.

»Men en grundig analyse af forholdet mellem opbygningen af den nordiske velfærdsstat og uddannelsespolitik i bred forstand er desværre udeladt i forskningen.« skriver ansvarshavende redaktør Susanne Wiborg i brev til meg av 23. november 2005, og hun oppfordrer meg til å utrede forholdet mellom velferd og utdanning i Norge¹. Som problemstilling mer enn antydes følgende spørsmål: Er den nordiske velferdsmodellen under press, og hvilke konsekvenser har det i så fall for utdanningssektoren?

Hovedbegrepene velferdsstat og utdanning

Temaet og spørsmålet krever aller først en avklaring av begrepene velferdsstat og utdanning, og av forholdet mellom dem. La oss da først slå fast at »velferdsstaten« som et nøkkelbegrep i den norske samfunnsdebatten vant innpass i de første årene etter den andre verdenskrigen. Selve ordet ble for aller første gang introdusert for den norske offentligheten den 9. mai i 1945 i en kringkastet tale holdt av den gamle Venstremannen og høyesterettsjustitarius Paal Berg: »Vi skal bygge opp igjen vår gamle rettsstat, men vår tid krever at Staten ikke bare har til oppgave å verne om liv og eiendom. Staten skal òg være en velferdsstat som ser det som sin oppgave å gjøre livet verd å leve for oss alle.«² Og i løpet av relativt få år vant begrepet innpass i det norske folkets bevissthet som et positivt ladet begrep. Således skrev Samordningsnemnda for skoleverket i en innstilling fra 1951: »Et etter

måten nytt ord i norsk språkbruk er *velferd*. Det har under og etter siste storkrigen fått god klang. Vi anstrenger oss for å bygge velferdsstaten.«³

Dette innebærer at begrepet velferdsstat kom i omløp i Norge samtidig som det norske samfunnet gikk inn i en epoke i vår historie som Francis Sejersted har omtalt som »Sosialdemokratiets lykkelige øyeblikk«. Dette er en periode som han tidfester til årene mellom 1940 og 1970.⁴ Velferdsstaten avløste da sosialhjelpsstaten som hadde som bærende prinsipp at staten, fortrinnsvis gjennom forsikringsordninger, skulle legge til rette for samfunnsmedlemmenes selvhjelp. Hva betyr så begrepet velferdsstat slik det er blitt brukt i Norge siden 1945? Francis Sejersted peker helt riktig på at uttrykket er blitt brukt i to betydninger: »Begrepet »velferdsstat« blir ofte brukt som betegnelse på den sosialdemokratiske statsformasjon som helhet, men det kan også brukes i en mer spesifikk betydning, nemlig som betegnelse på et system »av statlige og juridiske ordninger som garanterer det enkelte samfunnsmedlemmet trygghet for liv, helse og velferd«.⁵ I en relativt fersk analyse av den norske velferdsstatens utvikling, *Hva skjer med velferdsstaten*, hevder Roar Eilertsen at begrepet »velferdsstaten« bør brukes i den første av Sejersteds to innholdsbestemmelser. Velferdsstaten er noe langt mer enn et sett av regler og rettigheter som regulerer det offentliges ansvar for velferdsytelser. Velferdsstaten er betegnelsen på en *statsformasjon* hvor økonomien ikke styres av markedet, men av samfunnets politisk, demokratiske organer: »Velferdsstaten handler i bunn og grunn om hvor store deler av samfunnsøkonomien og –organiseringen som skal tas ut av markedet og i stedet underlegges politisk, demokratisk styring.«⁶ Utdanning blir ut fra denne språkbruken en integreert del av sosialdemokratisk politikk som en helhet.

Alternativet til å bestemme velferdsstaten som et uttrykk for den sosialdemokratiske statsformasjonen med et sterkt offentlig ansvar, er å knytte begrepet til noen *statlige kjerneområder*, som gjerne defineres som helse, omsorg og utdanning. Men også i denne bruken av begrepet, er det vanskelig å skjelne mellom hva vi kunne kalle sosialpolitiske oppgaver på den ene siden og utdanningspolitiske oppgaver på den andre siden. Forholdet mellom velferd og utdanning er to sider av samme sak.

Men det er samtidig til dels riktig som redaktør Susanne Wiborg i hvert fall indirekte hevder i sin henvendelse til meg: Velferdspolitikken, forstått som sosialpolitikkenes kjerneområder, og utdanningspolitikken er gjerne blitt behandlet hver for seg i den historiske og samfunnsvitenskapelige forskningen. I Norge har Anne-Lise Seip skrevet det store, kanskje vi kan si klassiske tobindsverket om norsk sosialpolitikk fra 1740 til 1975 uten å ta for seg skolepolitikken i noe særlig omfang.⁷ En lang rekke skolehistorikere som Einar Høigård og Herman Ruge, Hans-Jørgen Dokka og Reidar Myhre har levert oversiktsverk hvor de har neglisjert temaer som helse, omsorg, forsikringer og trygd. Tilløp til en viss integrasjon av kjerneområdene finnes først i de aller siste årenes sterke interesse for

den skandinaviske eller nordiske modellen, slik denne kommer til uttrykk i særdeles stimulerende arbeider av Rune Slagstad og Francis Sejersted, henholdsvis *De nasjonale strateger* (1998) og *Sosialdemokratiets tidsalder* (2005). Det gjelder for dem begge at de er fortrolige med og forholder seg til Gösta Esping-Andersens forfatterskap og hans to innflytelsesrike arbeider *Politics against Markets*. *The Social Democratic Road to Power* (1985) og *The Three Worlds of Welfare Capitalism* (1990).

Den sosialdemokratiske statens storhetstid- 1940-1970/75

Statsformasjonen. Den norske statsformasjonen under sosialdemokratiets storhetstid hadde som en grunnleggende forutsetning at arbeiderklassen og Arbeiderpartiet ble den dominerende politiske kraften i det norske samfunnet fra slutten av 1930-årene og til fram på 1970-tallet.⁸ Med små avbrudd satt Arbeiderpartiet med regjeringsmakten fra 1935 til 1965, og i det store og hele videreførte den borgerlige samlingsregjeringen i årene 1965- 1970 Arbeiderpartiets politikk. Einar Gerhardsen som statsminister fra 1945 til 1965, avløst bare for et par mindre perioder, fikk etter hvert status som »landsfader«. Statsformasjonen i sin alminnelighet kan karakteriseres slik:

Konsensus. Hovedkonflikten i den politiske striden gikk i denne perioden mellom den politiske venstresiden (Arbeiderpartiet, Kommunistpartiet og Sosialistisk Folkeparti) og høyresiden/sentrum eller de borgerlige partiene (Venstre, Høyre, Bondepartiet og Kristelig Folkeparti). Men innenfor rammen av et liberalt og rettslig demokrati var ikke den politiske avstanden mellom hovedgrupperingene og fløyene stor, og overgangen fra den nasjonalistiske staten med et liberalt-konservativt hegemoni og til den sosialdemokratiske staten skapte ikke store konflikter.⁹ Den store svenske redaktøren og statsviteren Herbert Tingsten hevdet i sin tid at ideologiene var døde i de skandinaviske landene. Når det gjelder Norge, er det min oppfatning at den politiske striden dels ble avviklet som en konsekvens av ekspertenes inntog i samfunnsdebatten og dels erstattet av politisk konsensus.

Kompromisset og de grunnleggende verdiene. Mot denne bakgrunnen kan det norske sosialdemokratiets storhetstid karakteriseres på følgende vis: Det politiske hegemoniet i Norge valgte kompromisset, som Georg Simmel har betegnet som »et av menneskehetens største oppfinnelser«.¹⁰ Denne løsningen omfattet spenningen mellom kapital og arbeid, marked og sentral planlegging, og dermed også spenningen mellom samfunnsklassene. Venstresiden i politikken aksepterte en moderat kapitalisme eller markedsorientering, mens høyresiden aksepterte ambisjonen om full sysselsetting, den keynianske økonomiske politikken med en sterk velferdsstat og arbeidernes organisasjonsrettigheter. Samarbeid erstattet

mellomkrigsårenes harde klassekamper. Klassekampen ble oppgitt som strategi i politikkkutformingen og erstattet av et demokratisk-parlamentarisk og korporativt styringsarrangement. Med Francis Sejersteds ord: »Men striden var kommet inn i ordnede former gjennom etableringen av hva vi kan kalle et solidaritetsspill. Partene spilte sine roller og kom fram til kompromisser alle kunne leve med.«¹¹

Kompromisset hadde som et overordnet mål å integrere samfunnsmedlemmene i et nasjonalt fellesskap som innebar en samfølelse menneskene imellom. Hadde den liberalt-konservative staten betont det individuelle ansvaret for nesten (barmhjertigheten), så betonte det nye kompromisset sterkere solidariteten og samholdet, her forstått som politikkens og kollektivets ansvar for medmennesker. De ulike klassers interesser skulle innordnes under de nasjonale fellesinteresser og det nasjonale fellesansvaret, samtidig som dette fellesskapet innebar en frigjøring for det enkelte samfunnsmedlem, og især for arbeiderklassens medlemmer. Dette store integrasjonsprosjektet hadde så igjen som sin forutsetning at politikken bestrebet seg på å skape likhet mellom samfunnsmedlemmene, i første rekke likhet forstått som like muligheter. Likheten, utjevningen eller rettferdigheten som man også gjerne talte om, betydde at man forsøkte å eliminere den betydningen som forskjeller i utgangspunkt eller klasses tilhørighet utgjorde. Dermed betydde likheten også at kompromisset tok sikte på å fremme den sosiale mobiliteten.

Likhetstanken ga seg kanskje de tydeligste og mest konsekvensrike utslag i forhandlingene om lønnsfastsettelsen. For i Norge ble bransjevise lønnsforhandlinger i løpet av den første etterkrigstida erstattet av direkte lønnsforhandlinger mellom de nasjonale arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner.¹² Med slike sentraliserte lønnsforhandlinger (gjerne omtalt som »solidariske forhandlinger«) skjedde det en gradvis sammenpressing av lønnstrukturen slik at lønnsforskjellene i Norge ble de minste i den kapitalistiske verden. Og med denne utviklingen ble de sentraliserte lønnsforhandlingene ett av de mest karakteristiske trekk ved den norske modellen.

Tillit til vitenskapen. Hva de politiske virkemidlene eller styringsredskapene angikk, stilte norsk som svensk politikk store forhåpninger til vitenskapen, især samfunnsvitenskapen og den ekspertisen som disse vitenskapene med sin positivistiske orientering drev fram. De nærmeste ti-årene etter den andre verdenskrigen ble preget av tro på sannhet, kunnskap, objektivitet, rasjonalitet, nøytralitet og logikk, verdier som vi i dag gjerne omtaler som »saklighetsdiskursen.« Vitenskapen ble tiltrodd evnen til å framskaffe viten om sammenhenger som i neste omgang kunne omsettes i imperativer for den politiske styringen av samfunnet. Slagstad: »Det nye regime etter 1945 ble et politisk regime i samfunnsvitenskapelig kledning: en ny statsform med drastisk utvidet styringskapasitet, festet til nye eksperter og deres kunnskap.«¹³

Forhandlingssamfunnet og den sterke, store staten. I historiske analyser framstilles det klassiske norske sosialdemokratiet som et forhandlingssamfunn (demokratisk korporatisme). Systemet ble preget av sentraliserte, landsomfattende fagforeninger og arbeidsgiverorganisasjoner, av sentrale forhandlingsinstitusjoner på nasjonalt nivå og av rutinemessige konsultasjoner mellom regjering og interesseorganisasjoner i den økonomiske politikken. Organisasjonene ble av de politisk myndigheter forstått mer som samarbeidsparter enn som motstandere som skulle overvinnes. Politikktutformingene søkte dermed ikke bare støtte hos ekspertisen på de ulike fagfeltene, men den etablerte også kanaler til de korporative kreftene.

Det som likevel ga det klassiske, norske sosialdemokratiet dets tydeligste særpreg, var omformingen av den relativt passive, borgerlige staten til den sterke, planleggende og omfangsrike offentlige myndigheten. Mot slutten av mellomkrigsårene og gjennom de første ti-årene etter den andre verdenskrigen vokste det fram et positivt syn på staten og offentlig sektor. Denne nye tilliten kom til uttrykk gjennom et krav om at staten langt mer aktivt enn før måtte styre samfunnsutviklingen og løse samfunnsproblemer. Til forskjell fra utviklingen i andre land i den vestlige verden som trodde på den private sektoren og markedet, kolonisererte staten i Norge oppgaver som markedet eller det sivile samfunnet tidligere hadde tatt ansvaret for. Staten og den offentlige sektoren ekspanderte ut fra det synet at staten især skulle fremme samfunnets kollektive verdier og interesser. Det norske systemet ble følgelig preget av stram offentlig regulering (sentral styring), av store offentlige utgifter med omfangsrike velferdsordninger, en stor offentlig sektor med høy offentlig sysselsetting, en offentlig forvaltning som var sterkt engasjert i organiseringen av tjenester på kjerneområdene utdanning, helse og omsorg. Det offentlige tok kort og godt et stort ansvar.

Sosialpolitisk ekspansjon

Kvelende enighet. Vender vi oss så mot velferdspolitikken forstått som sosialpolitikk, kan vi konstatere at den prinsipielle opposisjonen kom fra ikke-politisk hold. Biskop Eivind Berggrav tok i 1952 kraftig til orde mot en sekularisering og statliggjøring av det sosiale arbeidet. Han var redd for at velferdsstaten ville bety slutten for den kirkelige diakoni, og for det åndelige livet som fulgte den. Næringslivsorganisasjonen Libertas som befant seg på ytterste høyre fløy, var redd for at et heldekkende trygdesystem ville ta fra enkeltmennesket ansvar for eget liv. Partiet Høyre hevdet derimot at det ikke fantes noen motsetning mellom »den enkeltes ansvar» og sosial sikkerhet.¹⁴ Og det karakteristiske for norsk etterkrigstid, dels til forskjell fra mellomkrigstiden, var at politikerne var glade når de kunne hevde at det var enighet om sosialpolitiske spørsmål. Anne-Lise Seip skildrer den partipolitiske iveren og enigheten slik: »Det var om å gjøre å være først og best. Dette drev saker fremover og utgifter oppover. I valgprogrammene

i etterkrigstiden lå partiene tett opp til hverandre når det gjaldt å introdusere reformer, med et lite forsprang for Arbeiderpartiet og i noen saker Kristelig Folkeparti.¹⁵ Sosialpolitikken var et fredet område, preget av pragmatisme og kompromisser. Francis Sejersted finner grunnlag for å tale om en »nesten kvelende enighet«.¹⁶

Vitenskapeliggjøring. Enigheten kvilte dels på sosialpolitikkenes verdigrunnlag, men dels også på denne politikkenes vitenskapeliggjøring.¹⁷ Ut fra en umåtelig tillit til fagkunnskapen, etablerte politikken et nært samarbeid med ekspertisen, det vil si den vitenskapelige eller faglige ekspertisen. Forskerne ble trukket inn i utredning og byråkrati, og i Norge fikk profesjonene spesielt stor betydning i det forebyggende helsearbeid. Forskerne utarbeidet standarder for det gode livet som igjen forutsatte sterkere styring og en utbygging av fagstyret.

1935-1975: Velferdsstatens storhetstid. Den norske som den nordiske og europeiske velferdsstaten fikk sin storhetstid i årene mellom 1935 til 1975.¹⁸ I Norge innledet Nygaardsvolds regjering i årene mellom 1935 og 1940 en sosialpolitisk offensiv som brøt med »søndagsstillheten« i Sosialdepartementet: Syketrygd til fiskere (1935) og sjøfolk (1936), blind- og vanføretrygd (1936), alderstrygd for alle (1936), utvidet arbeidervernlov (1936) og arbeidsløshetsstrygd (1938). Offensiven fortsatte etter den andre verdenskrigen ut fra hovedprinsippet om at det skulle skapes kompensasjon for bortfall av inntekt på grunn av sykdom, alderdom eller andre grunner. Barnetrygd ble innført i 1945, syketrygden ble gjort generell og obligatorisk i 1956, behovprøvingen for alderstrygd ble avvirket i 1957, yrkesskadetrygd for alle lønntakere kom i 1960, uføre- og alderstrygd for alle i 1961, enke- og morstrygd i 1964. Sluttsteinen i velferdsbygget kom på plass i 1966/67 da Stortinget med et borgerlig flertall vedtok loven om folketrygd som var en samordning og videre utbygging av en rekke tidligere frivillige og obligatoriske trygdeordninger. Folketrygden hadde tre viktige oppgaver: 1. Den sikret alle rett til inntekt under kortvarig sykdom, rimelig legehjelp og fritt sykehusopphold. 2. Den sikret de eldre (over 67-70 år) mulighet til å opprettholde en inntekt som utgjør ca. 2/3 av inntekt før pensjonsalder. 3. Den sikret egen inntekt til en rekke grupper som av ulike grunner ikke kan skaffe seg inntekt ved lønnet arbeid, framfor alt ved uførhet, bortfall av familieforsørger, yrkesskade og krigsskade. Av helsemessige grunner innførte noen kommuner skolebespisning. Som et velferdsgode må det også vises til at arbeidsuken på 48 timer, introdusert i 1918, ble redusert til 45 timer i 1967 og at ferieukene i denne perioden ble flere. Landets sosialdemokratiske regjering sammen med opposisjonspartiene betraktet også gode boliger som et velferdsgode, og det bør derfor nevnes at det i løpet av årene mellom 1950 og 1970 ble reist 650 000 nye boliger i Norge, for en stor del basert på statlig finansiering av boliglån. Alt i alt: Norge hadde sammen med de

andre skandinaviske landene de mest omfattende og generøse bevilgningene til velferdsgoder av sosialpolitisk art.

Ideologisk fundament. Den grunnleggende motiveringen for denne offensiven hentet de politiske myndigheter i ønsket om å gi borgerne et mest mulig bekymringsfritt og trygt liv. Sosialpolitikkenes fremste mål var en *grunnleggende trygghet*. Derfor skulle for eksempel ikke inntektsbortfall ved sykdom eller alderdom føre til nedgang i levestandarden for den enkelte. Forvissningen om å kunne nyte en viss levestandard uavhengig av arbeidsevne og innsats, skulle gi sosial trygghet. I full overensstemmelse med den sosialdemokratiske statsformasjons overordnede mål skulle sosialpolitikken dernest realisere ideen om *likhet og enhet*.

De sosiale velferdsordningene vendte seg mot kreftenes frie spill og la opp til en omfordeling av samfunnets ressurser med det for øye å skape likhet i betydningen utjevning. Likhet betydde utjevning mellom klasser, mellom rike og fattige kommuner, mellom by og land, mellom landkommuner med ulikt næringsgrunnlag og ikke minst mellom regioner og landsdeler. A.- L. Seip sier: »Ulikhet, som ble sett som naturlig i det kommunale selvstyres velmaktstider, ble nå betraktet som et hovedproblem.«¹⁹

Konkret betydde likhetsprinsippet først og fremst at Norge realiserte en sosialpolitikk bygd på prinsippet om *universalisme*. Hva innebar det? Rune Slagstad illustrerer prinsippet med følgende vesle historie: » ... i januar 1946 sendte den nye Gerhardsen-regjeringen en proposisjon til Stortinget med forslag til lov om barnetrygd. »Det nye forslag til lov om barnetrygd var med helt minimale endringer en kopi av NS-loven,« skriver Øystein Sørensen. Men regjeringens forslag møtte motbør - Knut Getz Wold sto mot sosialminister Sven Oftedal. Selvstendige næringsdrivende bønder og fiskere falt ikke inn under loven, og dessuten var det et ubehag knyttet til å vedta et lovforslag som i virkeligheten stammet fra Quisling-tiden. Oftedal måtte trekke proposisjonen tilbake. Et nytt forslag til barnetrygd med kontantutbetaling til alle barnefamilier ble enstemmig vedtatt av Stortinget.«²⁰ Mer prinsipielt kan sosialdemokratiets universalismeprinsipp karakteriseres slik i en sammenlikning med venstrestatens sosialpolitiske hjelp-tilselvhelpsprinsipp og lindring av nød:²¹ Venstrestaten betonte den liberale egenansvarsetikk og den baserte seg derfor for en stor del på et forsikringsprinsipp som innebar at det enkelte samfunnsmedlem selv investerte i sin egen trygghet. Om denne selvhjelpen ble det sagt at den ikke virket stigmatiserende og at den gjorde det mulig å opprettholde selvrespekten for den som på ett eller annet vis ble rammet av inntektsbortfall. For øvrig rettet venstrestatens sosialpolitikk seg først og fremst mot de nødstilte eller ubemidlede og ga en behovsprøvet offentlig understøttelse som vanskelig kunne oppfattes som annet enn fornedrende og stigmatiserende. Dessuten virket den sosialt segregerende. Sosialdemokratiets

sosiale velferdspolitikker med dets prinsipp om universalitet tok sikte på å fjerne fornedrelsen og stigmatiseringen. Selvhjelpen og behovsprøvingen skulle erstattes av en nasjonal velferdspolitikker for hele folket, det vil si en politikk som integrerte alle individer i et felles samfunn. Politikken skulle rette opp de uheldige konsekvensene av kreftenes frie spill. Den kollektivistiske normen om solidaritet og om at den enkelte skulle tjene noe større, tjene fellesskapet, ble styrende for den sosialdemokratiske sosialpolitikken. De sosiale ytelser skulle derfor ikke gies som almisser eller veldedighet, men som en rett. Universaliteten betydde derfor at alle sosiale grupper og alle inntektslag i befolkningen hadde lik rett til de sosiale ytelsene. Uavhengig av deltagelse i arbeidslivet og av innsats hadde alle rett til de samme trygdene. Basert på skatteinntekter heller enn den enkeltes forsikring garanterte fellesskapet den enkelte minimumsinntekt og trygghet. De sosiale ytelser ble nok til en viss grad gardert, slik at ved bortfall av inntekt beholdt den enkelte så noenlunde den levestandard vedkommende hadde opparbeidet seg, men for alle gjaldt den regelen at de hadde rett til de samme trygder.

Men ville ikke svekkelsen av kravet til selvhjelp kunne redusere samfunnsmedlemmenes innsats og dermed sette samfunnets økonomiske basis i fare? På dette spørsmålet svarte forsvarerne av den sosialdemokratiske ideologien et klart »nei«. De sosialpolitiske ytelsene ble betraktet som en sunn investering som ville gi økonomisk gevinst. Trygdeordningene ville gi en sunnere og sterkere slekt. De ville minske fraværet i arbeidslivet, øke sysselsettingen og slik bidra til å skape et økonomisk overskudd.

Den sterke staten. Utviklingen fra et individuelt til et upersonlig og kollektivt ansvar for trygghet og risikohåndtering førte i Norge med seg at byrdene, eller produksjonen av sosiale tjenester, i høyere grad enn i de aller fleste andre land ble lastet over på staten. Troen på markedet og konkurransen tapte seg til fordel for økt tillit til fellesskapet og dermed til staten. Mer markert enn i de aller fleste andre land ble det sivile samfunnet, det vil si familien med dens ansvar for sine medlemmer, avlastet av staten. Staten overtok utgiftene til de sosiale ytelsene så vel som styringen av dem og kontrollen med dem. Det norske systemet ble et toppstyrt eller et sentralstyrt system. Først fram mot 1970-årene vant tanken om en desentralisering med muligheter for lokal eksperimentering fram.

Skolepolitikken som kopi av sosialpolitikken

Skolens solide posisjon. Var det sosialpolitikkens oppgave å hjelpe og løfte samfunnsmedlemmene, så var det utdanningspolitikkens hovedfunksjon å forme og danne de framtidige borgerne av den norske velferdsstaten.²² Ut fra denne doble oppgaven ble skolen som samfunnsinstitusjon høyt vurdert og høyt prioritert i Norge i den sosialdemokratiske storhetstida. Skolen hadde en solid posisjon i folks bevissthet og i den politiske vurderingen av den. Norge sammen med Sveri-

ge anvendte i 1950 en større andel av bruttonasjonalproduktet på undervisningssektoren enn noen andre europeiske land.²³

Få stridsspørsmål. De politiske skillelinjene gikk i skolepolitikken som i sosialpolitikken mellom høyre- og venstresiden. Høyresiden/sentrum betonte det faglige nivået og elevenes ytelsesiver sterkere enn venstresiden som på sin side la større vekt på skolens betydning for sammenhengskraften i samfunnet. Men på ny er det nødvendig å framheve at de politiske skillelinjene verken var sterke eller mangfoldig. I 1975 skrev den fremste kjenneren av nyere norsk skolepolitikk, Hans-Jørgen Dokka, slik: »I etterkrigstidens skolepolitikk i vårt land har det i virkeligheten utviklet seg bare noen forholdsvis få betydelige prinsipielle og partipolitiske stridsspørsmål. I en særstilling i så måte står den saken som nå skal behandles: de private skoler.«²⁴

Forsøksrådet for skoleverket. Den sosialdemokratiske politikken tillit til samfunnsvitenskapen og den ekspertisen som disse vitenskapene med sin positivistiske orientering skaffet til veie, kom også til omfatte skolesektoren. Helge Sivertsen, som var den sterke mannen i norsk skolepolitikk fra 1947 til 1965, uttrykte seg slik: »Så sterk ein samfunnsinstitusjon som skoleverket er og så sterke institusjoner som kvar einskilt skole er, må det både vitskaplig gransking og aktivt reformarbeid til for at utdanningsarbeidet ikke skal stivne med gårsdagens nivå.«²⁵ Konkret førte denne tilliten til vitenskapen med seg at Stortinget med vedtak gjort i 1954 opprettet Forsøksrådet for skoleverket og ga dette sentrale rådet i oppgave å drive vitenskapelig baserte forsøk med nye skoleformer. Da denne saken ble behandlet i Stortinget, uttrykte kirke- og undervisningskomiteen seg slik: »Skoleverket vil og ved å ta den empiriske vitskap i si teneste for å røyne ut nye skoleformer og pedagogiske metoder ha ført reformarbeidet i denne viktige samfunnssektoren inn i moderne former.«²⁶ Dette var en oppfatning som førte til at den vitenskapelige ekspertisen også fikk betydelig innflytelse over skolepolitikken, dels gjennom posisjoner i de sakkyndige rådene og dels gjennom stillinger på det regionale og kommunale nivået.

Mer skole for alle. Sosialdemokratiets storhetstid ble en epoke for en veldig vekst i utdanningssektoren. Med ny lov om folkeskolen av 1959 fikk kommunene adgang til å utvide den 7-årige skoleplikten til 9 år, og med lov om grunnskolen av 1969 ble alle kommuner pålagt å gjennomføre denne utvidelsen av skoleplikten. Mens gymnaset lenge var en utvalgsskole, slo loven om videregående opplæring av 1974 fast at all ungdom hadde rett til 3 års videregående skolegang. Norge fikk sitt andre universitet i Bergen i 1948, og så to nye universitet i Trondheim og Tromsø i 1968. Fra slutten av 1960-årene ble universitetene supplert av en rekke distriktshøyskoler, som var en nyskaping innenfor høyere utdanning. De til-

bød kortere, yrkesrettede studier som var distriktsrelaterte. Veksten uttrykt i elevtall kan beskrives slik: Antall barn i barnehager steg fra ca. 3000 i 1946 til 12.000 i 1970 og 30.000 i 1975. I videregående skoler steg elevtallet fra 34.000 i 1935/36 til 152.000 i 1975/76 mens antallet studenter steg fra 8000 i 1945 til 40.000 i 1975. Netto offentlige utgifter til undervisning, kirkelige formål og andre kulturformål i prosent av samlet tilgang på varer og tjenester økte fra 2,5 prosent i 1946/47 til 8,0 prosent i 1972.²⁷

Sosial integrasjon som hovedmål. Norsk skolepolitikk forfulgte i de første ti-årene etter den andre verdenskrigen et bredt spekter av hovedmotiv. Den *samfunnsøkonomiske begrunnelsen* innebar at den norske konkurransedyktigheten på arbeidsmarkedet ble betraktet i høy grad som en konsekvens av undervisningssystemets kvalitet. I debatten i Stortinget i 1959 om 9-årig skoleplikt, sa representanten fra Kristelig Folkeparti, Hans Ommedal, det slik: »Konkurransesevna vår står og fell med kvaliteten av den ungdom vi fostrar.«²⁸ Det politiske motivet eller den *demokratiske sosialiseringen* ble dels realisert gjennom enhetsskoleprinsippet, som vi skal vende tilbake til, og dels gjennom organisatoriske tiltak som ga elevene økt innflytelse over egen skolesituasjon. Skolens *identitetsskapende* funksjon ble videreført gjennom et faglig innhold som formidlet så vel den europeiske som den nasjonale kulturarven. Kanskje var de intense, nasjonale frigjøringsbestrebelsler en årsak til at sosialdemokratene stort sett kunne forene seg med den kulturkonservative fløyen i bevaringen av denne kulturarven. Den nasjonale og *sosiale integrasjonen* var likevel hovedmotivet også for skolepolitikken.«Hele grunntanken i reformen er den sosiale, ---« hevdet Helge Sivertsen da Stortinget i 1959 behandlet spørsmålet om en 9-årig enhetsskole.²⁹ Eller en smule reformulert: Skolereformene skulle bidra til avviklingen av klassesamfunnet eller det segregerte samfunn. Dermed var *fellesskap og likhet* hovedmotivene for skolepolitikken. Fellesskapet eller samværsmotiviet innebar ikke minst at elevene skulle møtes i sammenholdte klasser som la til rette for et samvær hvor de sterke hjalp de svake. Fellesskapet skulle slik fremme solidaritet, samfølelse og samarbeid i stedet for konkurransejag og klatrementalitet. Likhetstanken inneholdt et rekrutteringsperspektiv som betydde at alle elever skulle få mulighet for å utvikle seg i samsvar med sine forutsetninger og mål. I en studie av de politiske partiers program som jeg gjennomførte på slutten av 1970-tallet, konkluderte jeg slik: »Ideen om de like muligheter framtrer ikke bare som et felles og samlende prinsipp for de politiske partier på et gitt tidspunkt eller innenfor en kortere periode, den er omgitt av full oppslutning fra alle partiene gjennom hele etterkrigsperioden.«³⁰

Skolen som samfunnets/statens forlengede arm. Den sosialdemokratiske skoletenkningen aksepterte langt på vei en elevsentrert pedagogikk. Pedagogikken knyttet seg sterkt til psykologien. Idealet var den glade skolen som hadde rom for ele-

vene som spontane og kreative barn/unge, og som søkte å engasjere dem i en produktiv aktivitet som ga dem anledning til å være med i utvelgelsen av læringsoppgaver og i løsningen av dem gjennom undersøkende og skapende virksomhet. Tidligere tiders standardiserende undervisning skulle avløses av individuelt tilpassede oppgaver, og gjennom avvikling av ytre incentiver som eksamener og karakterer (et karakterfritt barnetrinn) skulle faren for stigmatisering og fornedrelse reduseres.

Denne elevsentreringen gikk imidlertid sammen med en forståelse av skolen som samfunnets eller statens forlengede arm. De fleste land i den vestlige verden la på denne tida stor vekt på foreldrenes rett til å velge skole for sine barn, og de inntok derfor en positiv holdning til private skoler, hva enten slike skoler framstod som eliteskoler eller som skoler for barn av religiøse og språklige minoriteter. I for eksempel Holland gikk bare 26,1 prosent av alle skolepliktige barn i den offentlige skolen. I Norge derimot sank antallet private grunnskoler fra 40 til 25 i årene mellom 1945 og 1970, og ved denne periodens utløp utgjorde ikke elevene ved de private grunnskolene mer enn 0,5 prosent av det samlede antall skolepliktige barn.³¹ Regler for statlig støtte ble først innført med lov om private skoler av 1970. Som vi ser: Forståelsen for forelderretten var liten på det politiske planet i Norge, og utdanningsvirksomheten som en tjeneste ble i all hovedsak ivaretatt av den offentlige forvaltningen og ikke av markedet.

Prioriteringen av skolens sosiale integrasjonsoppgave sammen med forståelsen av den som samfunnets forlengede arm konkretiserte seg i tiltroen til den offentlige enhetsskolen. Mens de fleste europeiske land gjennomførte en organisatorisk skoledifferensiering etter 4. eller 6. klasse i barneskolen, så la Stortinget med vedtak gjort i 1959 og 1969 opp til en 9-årig enhetsskole. I første omgang ble ungdomstrinnet (7.-9. klasse) utstyrt med linjer og kursplaner, men etter hvert som de borgerlige partienes og den høgre skolens motstand mot integrasjonslinjen tapte seg, ble den organisatoriske differensieringen erstattet av sammenholdte klasser helt til topps i den obligatoriske skolen. I løpet av 1970-årene fikk fylkene også anledning til å organisere videregående skoler som kombinerte skoler, det vil si som skoler med mer enn én studieretning, og i det samme tiåret la myndighetene opp til en vidtgående integrering eller inkludering av funksjonshemmede elever i den vanlige skolen.

Den norske statsvennligheten ga seg så til slutt også utslag i en stram offentlig og sentral styring av utdanningssystemet. Denne styringen gjaldt i første rekke systemets rammefaktorer, og den samlet seg om tre typer av virkemidler. De *legale* tiltakene omfattet lover, reglementer og instruksjoner som ga nasjonale bestemmelser som igjen standardiserte, til dels meget detaljert, skolevirksomheten på det regionale, kommunale og lokale nivået. De *finansielle* virkemidlene økte i den aktuelle perioden sterkt som andel av statens utgifter, og de virket sterkt styrende fordi midlene som en hovedregel var øremerkte for særlige formål og følge-

lig ikke ga de regionale, kommunale og lokale myndigheter noen mulighet for å vurdere på selvstendig grunnlag hvordan pengene skulle brukes. Den ideologiske påvirkningen gjennom *informative* virkemidler ble også kraftig forsterket gjennom utformingen av nye, nasjonale læreplaner. Den norske *Normalplan (Mønsterplan) for landsfolkeskolen* av 1939 med en parallellutgave for byfolkeskolen ga i form av minstekrav klare beskjeder om hva elevene skulle arbeide med av fagstoff i de ulike fagene.

Globalisering og ny-liberalisme 1980 - 2006

1970-årenes nyradikalisme. For en kortere periode, som ble innledet mot slutten av 1960-årene, dreide norsk politikk som politikken i de fleste vestlige landene markert mot venstre. Denne nyradikale tenkningen - med dens veldige politiske energi, dens ungdomsopprør og dens tro på seminarer og diskusjoner - videreførte det klassiske sosialdemokratiets likhetsidealer med tro på inkludering og like muligheter. Men den fornyet også klasseperspektivet og la stor vekt på selvbestemmelse eller individuell emansipasjon. I sosialpolitikken førte denne strømmingen med seg en ny rettighetsbevissthet og en ny individualisme som betydde at man mer enn før var opptatt av hva fellesskapet kunne yte til den enkelte. De sosiale ytelser måtte tilpasses den enkelte, og derfor fikk kommunene større ansvar for politikkutforming og for allokering av midler.³² Når det gjaldt utdanningssektoren, karakteriserte den nye radikalismen etterkrigstidens sosialdemokrati som et autoritært samfunn.³³ Det nye målet var å sosialisere elevene til selvstyrende individer eller til subjekter i deres egen opplæring. Den sentrale styringen av skolen ble svekket til fordel for økt kommunal og lokal selvråderett. Detaljregulerende lover og planer ble erstattet av rammelover og - planer.

1980-årene og framover: En ny liberalisme. Fra slutten av 1970-årene og framover til den aktuelle situasjonen møtte det norske sosialdemokratiet internasjonale og nasjonale utfordringer som satte det på en betydelig prøve. Globaliseringen med en verdensomspennende markedsplass og med en friere flyt av varer, tjenester og kapital har langt på vei erstattet de relativt autonome nasjonale markedene og gjorde det nødvendig for norsk arbeidsliv å hevde seg i den internasjonale økonomiske konkurransen. Den frie konkurransen har vunnet terreng innenfor økonomisk teoriutvikling, og resultatet er blitt en betydelig liberalisering av norsk næringsliv. Det positivistiske vitenskapssynet og tilliten til vitenskapen som leverandør av premisser for politiske imperativer har tapt seg. De siste ti-årene har ført med seg en mentalitetsendring som forsterker individualismen og selvkjærligheten («narsissisme»). Et postmodernistisk og estetisk krav om å »leve-her-og-nå« har medvirket til å undergrave eldre tiders puritanisme.³⁴

Med bakgrunn i slike tendenser har målene for den norske samfunnsutviklingen vært mindre klare gjennom de tre siste ti-årene. Francis Sejerstad taler

om tap av kontroll og retningsbestemmelse.³⁵ Sosialdemokratene alene, eller etter 2005 sammen med Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet (tidligere Bondepartiet), har sittet med regjeringsmakten i kortere eller lengre perioder slik også Høyre alene eller sammen med sentrumpartiene har regjert for kortere eller lengre tid. I en enkelt periode har sentrumpartiene alene dannet regjering. Men uavhengig av hvor regjeringsmakten har befunnet seg, så har politikken tydeligere enn i sosialdemokratiets storhetstid underordnet seg økonomiens krav. Det store fellesskapet forstått som den nasjonale, sterke og utjevneende staten er kommet i kritisk søkelys. Var den effektiv nok? Skapte den ikke en avhengighetskultur som betydde at selvhjelpsevnen og arbeidsiveren hos det enkelte menneske ble svekket? Stilt overfor slike spørsmål har utviklingen også i Norge gått mot liberalisering, deregulering, privatisering og konkurranse. Tilliten til ekspertene har tapt seg og verdiprioriteringen har endret seg: Målene om enhet, likhet og kollektivism har i noen grad, men bare i noen grad, veket for kravet om mangfoldighet, individualisme og ikke minst det frie valget. Den nye liberalismen har videreført nyradikalismens betoning av individuell selvrealisering. Det integrerende nasjonsbyggings-prosjektets storhetstid er blitt til fortid. Fra 1980-årene av begynte staten å trekke seg tilbake fra koloniserte områder, og sivilsamfunnet og markedet kunne igjen ekspandere.³⁶ Det kan som eksempler vises til at det statlige kringkastingsmonopolet ble avvirket først på 1980-tallet, at telesektoren fra midten av 1980-tallet ble lagt om fra et statlig monopol til et konkurranseutsatt næringsområde og at Norge i 1991 fikk en ny energilov som åpnet for fri konkurranse med kjøp og salg av elektrisk strøm. Men det er viktig å understreke dette: Fellesskapet og staten beholdt fremdeles en sterk posisjon i det norske samfunnsbildet, og en klart sterkere posisjon i forhold til markedskreftene enn i Sverige. Nasjonal selvstendighet (Norge sa så vel i 1972 som i 1994 nei til medlemskap i EU), fortsatt statlig regulering og sterke offentlige institusjoner gikk sammen med markedsstyring og et videre internasjonalt samarbeid. Etter valget høsten 2005 har den rød-grønne alliansen, som da kom til makten, i noen grad tatt mål av seg til å reversere den forrige regjeringens liberaliseringsframstøt.

Dermed er vi beredt til å spørre slik: Trues den norske velferdsstaten hva sosialpolitikk og skole angår av globaliseringen, frihandelen og den seinere tids individualisme? Kan en sosialdemokratisk velferdsstat overleve i en verden med fri handel og fri flyt for kapital?

Sosialpolitikken mellom stat og marked

Spørsmålet som er reist ovenfor, besvares på ulikt vis i den norske diskusjonen om det. Fra *fagforeningshold*, hvor interesseperspektivet dominerer, hevdes det generelt om velferdspolitikken i Norge at den politiske styringen har tapt terreng i forhold til markedsliberalisme og laissez faire- ideologien i samfunnsøkonomien. I en fersk studie (2005) sies det: »Med en viss rett hevdes det at vi nå ven-

der tilbake til verdier og metoder som blant annet kjennetegnet de første tiårene av forrige århundres kapitalisme; mer fokus på enkeltindividets ansvar, færre reguleringer, mindre offentlig ansvar, reduserte ambisjoner på fellesskapenes vegne og mer satsing på frie markedskrefter som alternativ til politisk styring og offentlig produksjon.«³⁷

Fra dette holdet innrømmes det nok at det har skjedd visse forbedringer i de sosiale ytelsene gjennom de siste ti-årene. I den studien som det her refereres til, vises det til følgende konkrete reformer: 1. Retten til permisjon etter fødsel/adopsjon er blitt utvidet fra 18 til 52 uker (42 uker med full lønnskompensasjon). 2. I 1993 ble det innført en såkalt »fedrekvote« hvor fire uker av den samlede permisjonstiden forbeholdes menn. Fra 1. januar 2005 får fedre som har rett til fedrekvote full lønnskompensasjon under fedrekvoten basert på egen stillingsandel. 3. Fra 1. januar 1999 fikk hver av foreldrene rett til ett års ubetalt permisjon etter fødsel i tillegg til 52 uker med 80 prosent lønn.³⁸ Til tross for slike »forbedringer«, hevdes det fra fagforeningshold at velferdssamfunnet forstått som sosiale ytelser trues av de seinere ti-årenes liberalisering. Mer overordnet vises det til den »arbeidslinje« som Arbeiderpartiregjeringen Harlem Brundtland la fram i sin Velferdsmelding fra 1995. Denne meldingens hovedfilosofi var at velferdsordningene skulle ha som en overordnet målsetting å hjelpe personer til å komme over i lønnet arbeid. Fra fagforeningshold blir meldingens hovedprinsipp tolket slik: Det bygger på nyliberalistiske ideer om at det enkelte mennesket selv er ansvarlig for sin egen situasjon og at ingen kan forventes å ville arbeide dersom det »lønner seg« bedre å gå uten arbeid. I en kommentar til meldingen fra fagforeningshold sies det: »Dette oppkoket av reaksjonære og feilaktige antakelser prøver på en ufin måte å flytte fokus og ansvar for arbeidsløshet fra samfunnsmessige og strukturelle forhold til den enkelte arbeidssøker. Samfunnets hovedansvar reduseres til å sikre at det ikke finnes trygdeytelser som gjør det »lønnsomt« å gå ledig.«³⁹ Arbeidslinjen oppfattes som et forsøk på å gjenopplive den stigmatiseringstenkning som var en del av velferdspolitikken under venstrestaten.

Som belegg for påstanden om en gjennomgående reduksjon av velferdsytelse, vises det til at fagforeningene har fått sin posisjon svekket og at det har skjedd klare innstramminger i ytelser som gies i henhold til folketrygden. Dette gjelder for eksempel retten til dagpenger ved arbeidsløshet, overgangsstønad til enslige forsørgere, feriepenger, barnetrygd, pensjonsytelser, uførepensjon. I flere tilfeller dreier det seg om at satsene for sosiale ytelser ikke er blitt justert i henhold til lønnsutviklingen.

På mer *radikalt, samfunnsvitenskapelig* hold, som for eksempel i den norske maktutredningen fra 2003 hvor klasseperspektivet teller sterkt, hevdes det at det i dag foregår en tydelig systemendring. Med hensyn til ideologi - mer enn med hensyn til praktiske reformer - kan det tales om et »tidsskille med en sterk svekkelse av det ideologiske grunnlaget for den tradisjonelle velferdsstaten.«⁴⁰ Den po-

litiske støtten til universelle sosiale ytelser er blitt svakere og barrieren mot mer private forsikringsordninger i trygde- og velferdssystemet lavere. Dette skyldes at forventningene eller kravene til sosiale ytelser har steget ut over de ressursrammer som stat og kommune disponerer over. Resultatet er så blitt en kontraktstenkning som har til formål å øke tjenesteproduksjonens effektivitet og produktivitet. Oppgaver som tidligere ble ivaretatt av den offentlige sektor, settes ut på anbud og resultatet kan bli at den offentlige tjenesteproduksjonen erstattes av en privat. Dette kan gi større valgfrihet for de tjenestetrengende, men også en virksomhet som stilles under strengere kontroll med hensyn til resultater.

På *historisk-vitenskapelig* hold⁴¹ er utviklingen blitt beskrevet slik: Gjennom de siste ti-årene har rettighetsbevisstheten blitt langt sterkere i befolkningen enn den var tidligere, og forventningene til de sosiale ytelser har vokst eksplosjonsartet. På *politisk* hold er derimot tanken om selvansvar, individuelt ansvar og familieansvar er blitt sterkere. Som konkrete eksempler på slik tenkning kan det vises til at det i løpet av de siste ti-årene er innført egenandeler knyttet til helsetjenester og legemidler, og til at det i de aller siste årenes norske debatt om den framtidige pensjonsordningen har hersket en tilnærmet enighet om at den må bygge på prinsippet om at det skal lønne seg å arbeide. Dermed har spenningen mellom kollektivismen og individualismen forsterket seg.⁴² Så har også skjedd fordi det har vært vanskelig å opprettholde troen på at velferd i form av trygghet vil skape nasjonal økonomisk vekst og fordi man har ment at økt velferd må møtes med krav om motytelser fra samfunnsmedlemmene og med krav om effektivisering av offentlig virksomhet. Derfor kan vi si at det har kommet til en tydeligere konflikt mellom sosialpolitikk og næringspolitikk.

Også historieforskningen peker på at de siste ti-årenes reformer har ført til økt privatisering og valgfrihet framfor likhet, til delegering av sosiale oppgaver til det kommunale plan, men så også til konkurranse og strengere kontroll med resultatene av velferdsinnsatsen. Som eksempler kan det vises til innføring av delvis stykkprisfinansiering av sykehusene, fritt sykehusvalg og omforming av sykehusene til offentlige foretak. Den samme forskningen forteller også om innstramninger i de sosiale ytelser og om politisk strid knyttet til spørsmålet om innstramninger. Den mest betydningsfulle saken i Norge for øyeblikket er spørsmålet om avvikling eller videreføring av adgangen til å ta ut såkalt avtalefestet pensjon ved fylte 62 år, mot normalt ved 67-årealderen.

Det karakteristiske for den historiske forskningen, slik vi møter den for eksempel hos Francis Sejersted, er likevel at den betoner den sosialdemokratiske velferdsstatens fortsatte eksistens. »Sosialdemokratiet er mer seiglivet i Norge enn i Sverige«, hevder Sejersted.⁴³

Han gir også flere eksempler på at de sosiale ytelser er blitt utvidet gjennom de siste ti-årene. Ett eksempel er den såkalte kontantstøtten som Stortinget sluttet opp om i 1998. Den går ut på at familier med barn under tre år som ikke er

i offentlig subsidierte barnehager skal få et månedlig beløp som tilsvarer det offentlige bidrag til en barnehageplass. Det dreide seg om et kontantbidrag direkte til barnefamilien på opp til 3000 kroner. Reformen var meget dyr. Som et annet eksempel viser Sejersted til norsk innvandringspolitikk. Den har nok bygd på strenge inntaksregler, men når innvandrene har fått oppholdstillatelse har de også kunnet nyte godt av solide sosiale rettigheter. I norsk politikk har man ikke villet vite av noen ny underklasse. Sejersted legger i sin framstilling også stor vekt på at Norge til forskjell fra Sverige har økt utgiftene til sosiale ytelser gjennom de siste ti-årene: »I 1984 bruker Sverige hele 33 prosent av bruttonasjonalproduktet på sosiale utgifter, mens Norge brukte 23 prosent og lå i en klynge av land. Fra da av dabber den svenske veksten av og sosialutgiftenes andel av bruttonasjonalproduktet holder seg på omkring 33 prosent frem til årtusenskiftet. Norge derimot får en betydelig økonomisk vekst og går forbi Sverige i bruttonasjonalprodukt per innbygger. Sosialutgiftene vokser enda sterkere slik at den relative andel frem mot årtusenskiftet er på 30 prosent.«⁴⁴

Utdanning som forutsetning for velferd

Utdanning som investering Når vi så vender oss fra sosialsektoren til kunnskapssektoren, må vi først konstatere at de siste ti-årenes globalisering og liberalisering ikke på noen måte har ført til innstramning i statlige ytelser til opplæring og utdanning. Dette har ikke minst sammenheng med følgende forhold: I globaliseringens tidsalder er kunnskap og opplæring blitt betraktet som en særdeles betydningsfull investering. Alle de politiske partiene i Norge har så godt som uten reservasjoner sluttet seg til følgende ord fra Gudmund Hernes (utdannings-, forsknings- og kirkeminister 1990- 1995), formulert i en *Dagblad*-artikkel i 1986: »Vi må mer og mer leve av vårt vett, av evnen til å utvikle nye idéer, til å arbeide med avansert teknologi, til å skape nye produkter og finne fantasirike måter å løse problemer på. Av alle våre nasjonale ressurser, vil trenet forstand og evne til innovasjon bli de mest avgjørende.«⁴⁵

Representanter for en verdi- og kulturkonservativ posisjon kunne nok føle seg en smule uvel ved utilitarismen i Hernes' formuleringer, og på liberalt og progressivt pedagogisk hold var man redd for at Hernes' vekt på skolen som en samfunnsøkonomisk størrelse ville stille seg i veien for utviklingen av en elevsentrert skole som baserte seg på elevenes egenmotivering, elevenes interesser og deres egenaktivitet. Denne fløyen fryktet også for at utilitarismen skulle føre med seg mindre muligheter for den enkelte skole til å utvikle seg selv ut fra lokale mål og løsninger. Men Hernes lot seg ikke stanse av slike bekymring. Som leder av et statlig utvalg til utredning av reformer i høyere utdanning, skrev han innstillingen *Med viten og vilje*, 1988, og formulerte seg der slik: »Utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som utvikles.

Dette er ikke bare et spørsmål om å heve prestasjonene hos dem som har høyere utdanning, men om bedre å utnytte evnene hos alle.«⁴⁶ Som et neste mottrekk overfor utilitarismen i Hernes' offensiv, har den fagpedagogiske ekspertisen i Norge forsøkt å gjenopplive dannelsesbegrepet. Den har hevdet at nytteperspektivet må vike for et læringsstrev der den som dannes, selv reflekterer over hva det vil si å være dannet. Det viktigste i dannelsesarbeidet er å bli oppmerksom på seg selv og å lære å kjenne seg selv på nye måter.⁴⁷

Men heller ikke denne motoffensiven har lyktes. På det politiske og det utdanningspolitiske planet har »børs«- perspektivet eller hensynet til den økonomiske verdiskapningen framstått som et hovedmotiv for prioriteringen av utdanning. Da Jens Stoltenbergs presenterte sin første regjering, som var en ren Arbeiderpartiregjering, i 2000, sa han: »God økonomi er å ta i bruk ressurser i hele landet. Kunnskap er den viktigste av dem. - Menneskers arbeid, kunnskap og skaperevne er Norges virkelige nasjonalformue. - Kunnskap og ideer vil være vår viktigste kapital. Derfor er utdanning så viktig og forskning så avgjørende.«⁴⁸ Og da Kjell Magne Bondeviks borgerlige samlingsregjering presenterte seg høsten 2001, ble den samme prioriteringen formulert slik: »Vi vil satse på kunnskap som en viktig forutsetning for verdiskapning og velferd, og for enkeltmenneskets evne til selv å ta ansvar. - Befolkningens verdier og holdninger, deres kunnskap og kompetanse, er likevel den største ressurs Norge har i møte med fremtiden. Regjeringen vil derfor øke satsningen på utdanning og kompetanse.«⁴⁹

Den rød-grønne regjeringen som tiltrådte høsten 2005 under ledelse av Jens Stoltenberg fra Arbeiderpartiet, hevdet i sin regjeringserklæring og som er korrektiv til ny-liberalismen at den vil føre en politikk for mer fellesskap og rettferdighet, men så sa den også: »God utdanning til alle, sterke offentlige velferdstjenester og likestilling mellom kjønnene bidrar til verdiskapning i samfunnet.«⁵⁰ Også denne regjeringen betonte altså nytte- eller børserspektivet.

Utdanning som forutsetning for velferdsstaten. Indirekte i det minste viser framstillingen ovenfor at de siste ti-årenes politiske prioriteringer har hatt som forutsetning at det norske velferdssamfunnet med sine økonomiske ytelser i betydelig grad kviler på utdanningssystemet. Denne sammenhengen formuleres også eksplisitt i nyere utdanningspolitiske nøkkeldokumenter. I utredningen *Med viten og vilje* skrev Gudmund Hernes: »Vår velferd avhenger av vår evne til å vinne og anvende kunnskap. Det er sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst.«⁵¹ I den store innstillingen, NOU 2003:16 *I første rekke*, som la grunnlaget for det såkalte Kunnskapsløftet (grunnopplæring for alle) som skal iverksettes i 2006, ble sammenhengen formulert med følgende ord: »I tillegg til å være dannelsesinstitusjoner blir utdanningsinstitusjoner i økende grad betraktet som grunnlag for økonomisk vekst. --- For at et samfunn skal kunne produsere velferdstjenester, må man ha verdiskapning.«⁵² I begge de to sitatene brukes uten

tvil begrepet »velferd« først og fremst som et uttrykk for sosiale ytelser. Altså: De sosiale ytelser kviler i vår tid, det vil si i en global verden med hard internasjonal konkurranse om markedene, tungt på den økonomiske vekst som skapes av et vel fungerende utdanningssystem

Utdanningssamfunnets ekspansjon. Ut fra den utdanningsfilosofi som er beskrevet ovenfor, men dessuten særlig ut fra ønsket om å gi kvinner anledning til å delta i arbeidslivet, har det norske kunnskapssamfunnet gjennomgått en veldig ekspansjon gjennom de siste ti-årene:

I 1990 hadde barnehagedekningen nådd en andel på 37 prosent av årskullene, og den steg til 44 prosent i 1995 og til 63 prosent i 2001. Den aktuelle situasjonen er at den rødgrønne regjeringen som tiltrådte høsten 2005, har forpliktet seg på å gjennomføre full barnehagedekning, altså barnehage til alle barn som ønsker det, i løpet av regjeringsperioden.⁵³ Fra og med 1997 ble den 9-årige skoleplikten utvidet til 10 år i og med at 6-åringene fikk plikt til å gå i grunnskolen.⁵⁴ Mot slutten av 1980-årene begynte småskoletrinnet å bygge ut en skolefritidsordning som ga tilsyn, muligheter for sosial lek og kulturtilegnelse. Ved det siste tusenårsskiftet søkte om lag halvparten av småskolens elever til skolefritidsordningen eller haldagsskolen som det i realiteten er tale om. Videregående opplæring er fremdeles et tilbud til elevene, men med Reform 94 fikk all ungdom lovfestet rett til tre års videregående opplæring og slik opplæring søkes nå av så godt som alle elever, slik at grunnutdanningen i Norge i realiteten er på 13 år. Tallet på studenter innenfor høyere utdanning økte fra vel 40.000 i 1980 til vel 200.000 ved tusenårsskiftet, og nå med en halv gang så mange kvinnelige som mannlige studenter. Og dersom vi ser på de offentlige bevilgninger som denne ekspansjonen har hatt som sin forutsetning, så kan vi konstatere at Norge fremdeles hører med til de land som investerer mest i sitt utdanningssystem.

Kritikken av den norske skolen. Oversikten ovenfor viser at det norske utdannings-samfunnet under den nye liberalismens tid har gjennomgått en veldig ekspansjon som antas å ville gjøre både samfunnet og menneskenes liv rikere.⁵⁵ Men historien om vår aller nyeste skolehistorie er ikke fullført før jeg også har gjort oppmerksom på at norsk skole gjennom de aller seineste årene har måttet tåle meget hard kritikk.⁵⁶ Bare som ett eksempel kan det vises til følgende ord hentet fra boka *Skolen som forsvann* (2002) av lektor/journalist Jon Hustad: »Skolen er død, grava er kalka, og all skolekritikk framstår som meningslaus. Hundane gøyr, og karavanen går vidare.«⁵⁷

Kritikken av den norske skolen bygger i dag først og fremst på resultatene fra de tre internasjonale studiene som går under navnene PISA, TIMSS og SIALS (Second International Adult Literacy). De tre studiene peker ut to positive tendenser: 1) Norske elever skårer relativt sett bedre etter hvert som de blir eldre.

Vibeke Opheim fra forskningsorganisasjonen NIFU/STEP har i en fersk analyse forklart framgangen slik: I norsk skole utsettes de yngste elevene for et svakt prestasjonspress, og dette markeres blant annet ved at elevene ikke får karakterer i det hele tatt i barneskolen. Svake elever må ikke gå om igjen på samme klassetrinnet, og elevene starter seint på skolen og har få timer, 2) SIALS, som gjelder voksne menneskers evne til å forstå og bruke skriftlig tekst, har gitt meget gode norske plasseringer. På de tre testene som ble utført i denne studien, kom Norge på andre, tredje og fjerde plass. Vibeke Opheim forstår resultatene som en konsekvens av det høye utdanningsnivået i den norske befolkningen, mens OECDs ekspertkommisjon med sin sluttrapport om norsk utdanning fra januar 2006,⁵⁸ fortolker resultatene ut fra hva vi kan kalle et tradisjonelt elevsentrert perspektiv. Det vil at kommisjonen forstår de gode norske resultatene som en konsekvens av loven om at suksess følger av suksess mens tilkortkomming skaper vantrivsel og apati. OECDs ekspertkommisjon tar i bruk Vibeke Opheims begrep »The Norwegian Paradox« og anvender det som et uttrykk for at den voksne befolkningen skårer meget høyt på internasjonale målinger, til tross for at de kommer ganske middelmådig ut på prøver som gjennomføres blant elevene i grunnskolen. Middelmådigheten for 4., 8. og 9.klassingene vendes til suksess. Hvorfor? OECDs ekspertgruppe forsøker seg med denne forklaringen: Avslappet (»relaxed«) som den norske barne- og ungdomsskolen er, skaper den få tapere. Den stigmatiserer ikke elevene og derfor bevarer elevene motivasjonen for videre læringsarbeid. Da denne tenkningen ble prøvd ut i den foreløpige OECD-rapporten fra sommeren 2005, argumenterte det norske Utdannings- og forskningsdepartementet intenst og etter min mening innsiktsfullt mot OECDs fortolkning av SIALS-funnene, og vi kan derfor i denne sammenhengen se bort fra gruppens omtale av det norske paradokset. Her er det viktigst å konsentrere seg om de funn som har skapt bekymring i norsk skoletenkning og som derfor har påvirket de utdanningspolitiske beslutninger som våre myndigheter har tatt i de seinere årene:

For når vi holder oss til de internasjonale målingene/sammenlikningene er det så absolutt de negative resultatene som dominerer med hensyn til prestasjonene i 4., 8. og 9. klasse: 1. Norske elever plasserer seg stort sett på et gjennomsnittlig nivå sammen med elevene fra de andre nordiske landene, men med et klart unntak for Finland som befinner seg i den desiderte teten. 2. Er det for de norske myndigheter liten grunn til å være fornøyd med denne plasseringen, så er det langt alvorligere at norske elever ser ut til å tape terreng over tid. 3. Spredningen i prestasjoner er meget stor i norske klasser og skoler når sammenlikninger gjøres med andre land, til tross for den sterke norske egalitetsideologien. Spredningen samvarierer tydelig med den sosiale og kulturelle kapitalen i hjemmene. 4. I PISA 2000 kommer norske 15-åringer dårligere ut enn alle andre lands 15-åringer med hensyn til læringsstrategier. 5. Nest etter Hellas står det dårligst til i Norge når det gjelder ro, orden og god arbeidsinnsats i ungdomsskoleklassene. 6. Slik

er det til tross for at selvtiliten er stor hos norske ungdomsskoleelever, og til tross for at vi med hensyn til alle nivåer i utdanningssystemet holder oss med utgifter som overstiger gjennomsnittet i OECD med 50 prosent. Det er ikke vanskelig å slutte seg til OECDs ekspertgruppe når den sier at »overall, these results must be seen as disappointing, given that Norway is an advanced, rich country with a strong commitment to equity and a high level of educational expenditure.»⁵⁹

De nyeste reformer. Stilt både overfor troen på at utdanning i dag er en avgjørende samfunnsøkonomisk kraft og overfor kritikken av prestasjonsnivået i norsk skole, valgte den borgerlige regjeringen som satt med makten fra 2001 til 2005 å satse på følgende tiltak.⁶⁰

a) *Nytteperspektivet.* Det utdanningspolitiske miljøet i sin helhet, men især den borgerlige Bondevik II regjeringen med Kristin Clemet som utdanningsminister, har valgt å prioritere nyttige fag som norsk, matematikk, fremmede språk og så ferdighetsaspektet innenfor hvert enkelt fag. I alle fag skal elevene ifølge de nyeste læreplanene, som taes i bruk i grunnutdanningen fra og med 2006, særlig arbeide med grunnleggende ferdigheter som å uttrykke seg muntlig, lese, uttrykke seg skriftlig, regne og å bruke digitale verktøy. Eller med andre ord: De politiske myndigheter har nedprioritert kultur- og opplevelsesorientert opplæring slik de også har lagt mindre vekt på estetisk-praktisk skoleing. Den nye rød-grønne regjeringen har sagt seg tilfreds med de planer som ble utarbeidet under ledelse av Kristin Clemet, men den har forsøkt å svekke grunnskolens teoretiske preg ved å gjøre valget av et andre fremmedspråk til en frivillig sak. Det var Bondevik II regjeringens ambisjon å forlange at alle elever skulle pålegges å arbeide med to fremmede språk på ungdomstrinnet.

b) *Desentralisering.* Bondevik II regjeringen vendte seg i noen grad mot troen på den sterke staten og tok til orde for en deregulering eller desentralisering som vitnet om tiltro til at »der ute« i skolene finnes sterke, bundne krefter som bør frigjøres. Kristin Clemet som utdanningsminister i regjeringen, formulerte seg slik: »Samtidig er det en stor fordel om forandringene i størst mulig grad kan skje nedenfra. Jeg tror ansatte i skolen ofte føler seg som ofre i et problemtransporteringsspill og at beskjedene »fra oven« ofte er til hinder for å utløse den kreativitet og det handlingsrommet som finnes på den enkelte skole. Skolene bør derfor få større frihet til å organisere undervisningen, skolehverdagen og læringsmiljøet for dermed å stimulere til mangfold.«⁶¹ Den enkelte kommune og den enkelte skole har fått større råderett især over organiseringen av skolearbeidet. Men ikke nok med det: De nye læreplanene som skal taes i bruk i den 13-årige grunnopplæringen fra høsten 2006, er også utformet med sikte på å gi de enkelte skoler større frihet. De er i omfang meget knappe og de inneholder heller runde formuleringer

om hva elevene skal arbeide med av lærestoff. De er derimot utstyrt med noenlunde tydelige kompetansemål, og de gir dermed skolene betydelig frihet i valg av lærestoff og arbeidsmåter. Heller ikke dette er en politikk som den nye regjeringen vil gjøre endringer i. Det lokale selvstyre har i den seinere tid hatt lærernes fagorganisasjon, Utdanningsforbundet, som sin sterkeste motpart. Mot slutten av mars måned i 2006 gikk de norske lærerne til en kortvarig streik for å markere sin uvilje mot et lokalt selvstyre som også omfatter lærernes arbeidsbetingelser.⁶²

c) *Private skoler.* Ut fra ønsket om å utvide foreldrenes valgfrihet fikk regjeringen Bondevik-II sommeren 2003 flertall i Stortinget for å utvide adgangen til å etablere frie skoler. Denne muligheten gjaldt tidligere bare for skoler som bygde på et religiøst grunnlag eller som ville prøve ut en alternativ pedagogikk (Rudolf Steiner og Montessoriskoler). Den nye loven forlangte ikke annet enn at en fri skole måtte oppfylle de kravene til kvalitet som stilles i lov og læreplan, og den forbød opprettelsen av kommersielle skoler som den svenske sosialdemokratiske regjeringen har akseptert.⁶³ Begrunnelsen for de frie skolene ble for en del søkt i FNs konvensjon av 1966 som sier at frie skoler er en menneskerett. Men framstøtet ble vel så tydelig begrunnet med den nye liberalismens nøkkelverdier, høyere kvalitet, det vil si høyere faglig nivå i skolen, større mangfold og altså økt valgfrihet. Høyre, til forskjell fra Kristelig Folkeparti, ønsket å stimulere utbyggingen av frittstående skoler for dermed å skape konkurranse mellom skolene. Den offentlige skolen trengte noen å sammenlikne seg med. Tallet på elever som søker frie skoler har økt noe i de seinere årene, men ikke mer enn at andelen av elever i frie skoler fremdeles er under to prosent og dermed meget lav sammenliknet både med Danmark og Sverige. Etter regjeringsskiftet i oktober 2005 har de frie skolenes stilling blitt det sentrale temaet i norsk utdanningspolitikk som en følge blant av at den nye regjeringen forbereder en reversering av loven om frie skoler og derfor også har trukket tilbake godkjenninger av frie skoler som den forrige regjeringen ga like før den gikk av.

d) *Overvåking og konkurranse.* Med sikte på å heve prestasjons- eller ytelsesnivået i grunnutdanningen har flertallet i det norske Stortinget vedtatt at det skal innføres nasjonale prøver i sentrale ferdighetsfag. Med offentliggjøring av resultatene for hver enkelt skole, inviteres det til konkurranse mellom skolene. Slike prøver begrunnes også med at de vil kunne gi verdifull informasjon om den enkelte elevs faglig utvikling, og de vil slik være et nyttig redskap i bestrebelsene på å individualisere undervisningen. Så vel den pedagogiske ekspertisen som elevorganisasjonene har møtt prøvene med skepsis, men når dette skrives (mars 2006) har den nye regjeringen besluttet seg for at prøvene skal videreføres, om enn i et noe redusert omfang. Resultatene av prøvene skal heller ikke offentliggjøres på en slik måte at skoler skal kunne rangeres og dermed sammenliknes.

e) *Lærerutdanningen*. Gjennom de seinere år har norsk lærerutdanning, og især allmenn lærerutdanningen, måttet tåle hard kritikk. Rekrutteringen til læreryrket er blitt alvorlig svekket. I løpet av det siste ti-året har tallet på primærøkere sunket til det halve. Denne nedgangen er blitt betraktet som dramatisk fordi den har gått sammen med en svekkelse av lærerkandidatenes faglige kompetanse. I 1984 greidde 69 prosent av førsteårsstudentene å svare riktig på denne oppgaven: »Det er 135 jenter og 115 gutter i en gruppe. Hvor stor prosentdel av gruppen er jenter?« I 2001 svarte bare 33 prosent riktig på den samme oppgaven. I lærernes egenverdinger uttrykkes det bekymring over studentenes innsats, prioriteringer og motivasjon. Lærerstudentene omtales ofte som giddesløse, eller med statsråd Kristin Clemets ord fra stortingsmelding *Kultur for læring* (2004) som ligger til grunn for Kunnskapsløftet som skal iverksettes fra 2006: »Undersøkelser viser også at arbeidsinnsatsen blant lærerstudentene er lav sammenlignet med en rekke andre studier.«⁶⁴ Studentene på sin side hevder at de gjerne skulle se at det ble stilt tydeligere og større krav til dem. Studentene ber altså selv om at det må fordres mer av dem. I diskusjonen om reformer i lærerutdanningen har myndighetene derfor, på tvers av politiske motsetninger, lagt vekt på at lærerstudentene må tilegne seg solide fagkunnskaper og sikre ferdigheter. Fra og med høsten 2005 skjer opptaket av nye allmennlærerutdanningsstudenter på grunnlag av konkrete krav til minimumskarakterer fra fullført videregående skole.

Hovedtendenser. Oversikten ovenfor forteller ikke om sterke politiske motsetningsforhold i det aller nyeste reformarbeidet i norsk skole.⁶⁵ Derimot forteller den om en dreining i norsk utdanningspolitisk tenkning som har stor oppslutning: En viss svekkelse av den sentrale eller statlige styringen av norsk skole med noe større valgfrihet, en tydeligere tilpasning av skolens innhold til markedets krav sammen med økt vekt på de resultater som nåes og dermed på effektivitet og innsats fra alle som har sin arbeidsplass i skolen.

Konklusjoner og kommentarer: Ingen dramatikk

Susanne Wiborgs hovedproblemstilling er denne: Utsettes i dag den norske velferdsstaten for et press som får betydning for den utdanningspolitikk som føres i Norge?

Til dette spørsmålet er først dette å si: Forstått som statsformasjon har velferdsstaten i sammenlikning med den sosialdemokratiske etterkrigsversjonen gjennomgått visse endringer. Staten har trukket seg tilbake fra noen av de områder som den tidligere hadde kolonisert, men dette gjelder i mindre grad sosialpolitikken eller utdanningspolitikken. Statens posisjon og dermed den sentrale reguleringen av samfunnsmedlemmenes atferd er allment sett noe svekket til fordel for desentralisering, deregulering og valgfrihet. Den vitenskapelig eksperisens innflytelse på politikkkutforming er også noe redusert. Verdier som ef-

fektivitet, ytelser og innsats er blitt oppprioritert sammenliknet med verdier som likhet, solidaritet og samhold. Kollektivismen har tapt noe terreng i forhold til individualismen.

Sosialpolitikken har tatt et visst preg av denne allmenne politiske utviklingen. Selv om trygghets- og likhetsmotivet fremdeles er sentralt og selv om det har skjedd en utbygging av visse sosiale tjenester som for eksempel permisjoner og pensjoner, så har tiltroen til de sosiale ytelser som en produksjonsfremmende faktor tapt seg. Kravene om sosiale ytelser har også økt betydelig i forhold til de ressurser den offentlige sektor rår over. Derfor har de politiske myndigheter skjerpet forventningene til effektivisering av offentlige institusjoner som leverer sosiale ytelser, og de har også til en viss grad styrket kravene til motytelser i form av egeninnsats fra dem som mottar støtte.

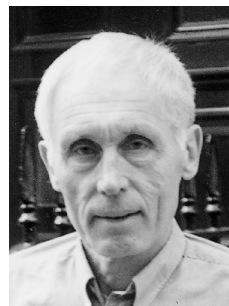
Kunnskaps- eller utdanningspolitikken har også tatt et visst preg av den allmenne politiske utviklingen og kanskje også av endringene i sosialpolitisk ideologi. Likhet er fremdeles et overordnet siktepunkt for utdanningspolitikken, og dette målet har et godt stykke vei motivert den veldige utbyggingen av pedagogiske institusjoner som har funnet sted gjennom de siste ti-årene. Men den nasjonale integrasjonstanken har tapt noe av sin kraft, og skolepolitikken har også tydeligere enn før blitt preget av de siste ti-årenes markedsorientering som blant annet følger av globaliseringen med den frie flyten av varer, kapital og tjenester. Den har ytret seg blant annet i denne sterke betoningen av økonomisk vekst som et ansvar for utdanningssystemet, altså skolen som børs og dermed i en nedprioritering av kultur- og opplevelsesformidlingen, altså skolen som katedral. Den har ytret seg i en effektivitetstenkning som har ført til en svekkelse av statens regulering av pedagogiske institusjoner, til desentralisering, til deregulering og valgfrihet som vel som til nye målinger av de faglige resultater som oppnås i skolen. Også i skolen er kravene til ytelser dermed blitt skjerpet.

Av flere grunner er det likevel ikke noen fare for en rask avvikling av den norske velferdsstaten. For det ene: Norge har kommet godt ut på ferske målinger som gjelder økonomisk konkurransedyktighet. Sammenliknende studier forteller om en livskraftig og robust økonomisk utvikling som innebærer at Norge har en konkurransedyktighet som kan måle seg med USAs og Englands. For det andre: Norge skaffet seg høsten 2005 en ny regjering som har gjort det klart at den vil forsvare velferdsstaten. I det som kalles Soria Moria erklæringen lød forsikringen slik: »Regjeringen vil føre en politikk som styrker den enkeltes personlige trygghet gjennom sterke felles velferdsordninger og rettfærdig omfordeling. Trygge mennesker er frie, skapende og kreative mennesker. Vi vil fastholde et omfattende offentlig ansvar for, og en solidarisk finansiering, av de grunnleggende velferdsoppgavene.«

Men så kan det kanskje også helt til slutt sies dette: Hva fremtiden vil bringe, avhenger ikke bare av slike strukturelle faktorer som globaliseringen, frihande-

len, den internasjonale økonomiske konkurransen og den politisk-ideologiske utviklingen, men også av mentalitetsutviklingen i den norske befolkningen. Velferdsstatens skjebne vil bli medbestemt av slike menneskelige kvaliteter som solidaritet, egenansvar, selvrespekt, motytelser, nøysomhet, puritanisme og plikten til å arbeide.

Alfred Oftedal Telhaug, født 1934 i Skudenes (Norge). Allmennlærerutdanning fra Oslo lærerskole i 1958, magistergraden fra Universitetet i Oslo i 1962 og dr. philos. ved Universitetet i Trondheim i 1990. Førsteamanuensis ved Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim fram til 2004. Medlem av en rekke nasjonale råd og utvalg. Har bl.a. publisert Norsk skoleutvikling etter 1945 (4. utgave i 1994) og Grunnskolen som nasjonsbygger i 2003.



Litteratur

- Erling, B., Moene, K og Wallerstein, M (2003) *Likhet under press. Utfordringer for den skandinaviske fordelingsmodellen. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- »Djupedal-skolen lik Clemet-skolen« (2006) i *Vårt Land*. 3. april.
- Dokka, H.-J. (1975) *Vår nye skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eiltersen, R. (2005) *Hva skjer med velferdsstaten? Om liberaliseringer og dereguleringer på utvalgte områder i perioden 1980-2005*. Oslo: FAFO
- Esping- Andersen, G. (1985) *Politics against Markets. The Social Democratic Road to Power*. Princeton: Princeton University Press.
- Faremo, G. (2005) »Velferdsstat med konkurransekraft« i *Aftenposten* 7. oktober.
- Foros, P. B. (2006) *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hermansen, T. (2004) (2004) »Den nyliberalistiske staten« i *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 3-4.
- Hernes, G. (1986) »Kan man ha ambisjoner i Norge?« i *Dagbladet* 31. desember.
- Hustad, J. (2002) *Skolen som forsvann. Eit essay om krisa i den norske skolen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Kuhnle, S. (2000) *Survival of the European Welfare State*. London and New York: Routledge.
- Myrberget, E. and Rosen, M (2006) "Reading Achievement and Social Selection in Independent Schools in Sweden: Results from IEA PIRLS 2001" i *Scandinavian Journal of Educational Research*, nr. 2.
- NOU (1988) 28. *Med viten og vilje*.
- NOU (2003) 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- OECD: *Equity in Education. Thematic Review – Norway Country Note*. Paris, January 2006.
- *Politisk plattform for en flertallsregjering* utgitt av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet. *Framforhandlet på Soria Moria* 26. september til 13. oktober 2005.
- Seip, A.-L. (1984) *Sosialhjelpsstaten blir til. Norsk sosialpolitikk 1740-1920*. Oslo: Gyldendal.
- Seip, A.-L. (1994) *Veien til velferdsstaten. Norsk sosialpolitikk 1920-75*. Oslo: Gyldendal.

- Sejersted, F. (2004) »Sosialdemokratiets tidsalder« i *Nytt Norsk Tidsskrift*. 3-4.
- Sejersted, F. (2005) *Sosialdemokratiets tidsalder. Norge og Sverige i det 20. århundre*. Nora: Nya Doxa.
- Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Slagstad, R. (2004) »Skandinavisk senmodernitet« i *Nytt Norsk Tidsskrift*. 3-4.
- Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (red.) (2003) *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- *Statsministerens kontor: Tiltredelseserklæring fra regjeringen Stoltenberg II*. (2005) 19. oktober.
- Telhaug, A. O. (1990) *Forsøksrådet for skoleverket 1954-1984*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (1994) *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta.
- Telhaug, A. O. mf.l. (1999) *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000. En studie av utdannings-tenkningen i norske partiprogrammer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Telhaug, A. O. (2005) *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Telhaug, A. O. (2005) »Norsk skole i krise« i *Utdanning*. Nr. 5.
- Telhaug, A. O. og Mediås, O.A. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Tønnessen, L., Kari, B. (2004) *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- *Utdannings- og forskningsdepartementet: Lokalt handlingsrom i organisering av grunnopplæringen. Høringsbrev av 13.11.* (2002)
- Utdannings- og forskningsdepartementet: St. meld. Nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.
- Volckmar, N. (2004) *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapsolidaritet. Det sosialdemokratiske skoleprosjektet fra Sivertsen til Hernes*. Dr. polit. avhandling. Trondheim.
- Østerud, Ø., Engelstad, F., Selle, P. (2003) *Makten og demokratiet. En sluttbok fra Makt – og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Noter

- ¹ Brev fra Susanne Wiborg, København, datert 25.11.2005.
- ² Etter Slagstad (1998), s. 209.
- ³ Seip (1994), s. 357.
- ⁴ Sejersted (2005)
- ⁵ Ibid., s. 265.
- ⁶ Eilertsen (2005), s. 10.
- ⁷ Seip (1984)
- ⁸ Esping-Andersen (1985), s. 88-113.
- ⁹ Hermansen (2004), s. 310
- ¹⁰ Slagstad (2004), s. 229.
- ¹¹ Sejersted (2004), s. 253.
- ¹² Hovedkilden er Barth, Moene, Wallerstein (2003)
- ¹³ Slagstad (1998), s. 168.
- ¹⁴ Fremstillingen i dette avsnittet bygger på Seip (1994), s. 360-365.
- ¹⁵ Ibid., s. 361.
- ¹⁶ Sejersted (2004), s. 516.
- ¹⁷ Se særlig Slagstad, (2004), s. 209.
- ¹⁸ Kuhnle (2000), s. 3.
- ¹⁹ Seip (1994), s. 129.
- ²⁰ Slagstad (2004), s. 209.
- ²¹ Framstillingen i dette og det neste avsnittet bygger på Seip (1994), kap. 5 og 6 og Slagstad (2004)
- ²² Se Sejerstad (2004), s. 115.
- ²³ Telhaug, A.O. (1994), s. 35-36.
- ²⁴ Dokka (1975), s. 189.

- ²⁵ Sitert etter Volckmar (2004), s. 48.
- ²⁶ Telhaug (1990), s. 27.
- ²⁷ Telhaug (1994) kapitel 6.
- ²⁸ Ibid., s. 137.
- ²⁹ Telhaug & Mediås (2003), s. 165, Volckmar (2004), s. 75-79.
- ³⁰ Telhaug m fl. (1999), s. 47.
- ³¹ Telhaug (1990), s. 221.
- ³² Seip (1984), s. 381-383.
- ³³ Telhaug & Mediås (2003) kapitel 6.
- ³⁴ Sejersted (2004), s. 488 og 519.
- ³⁵ Ibid., s. 518.
- ³⁶ Ibid., s. 516-523.
- ³⁷ Eilertsen (2005), s. 3.
- ³⁸ Ibid., s. 17.
- ³⁹ Ibid., s. 22.
- ⁴⁰ Østerud, Engelstad, & Selle (2003), Se særlig kapittel 10 »Maktforskyvning i velferdsstaten – stat, civilsamfunn og marked«, s. 163.
- ⁴¹ Kildene er Seip (1994) og Sejersted (2004).
- ⁴² Seip (1994), s. 381-383.
- ⁴³ Sejersted (2004), s. 420.
- ⁴⁴ Ibid., s. 407.
- ⁴⁵ Hernes (1986)
- ⁴⁶ NOU (1988) 28, s. 7.
- ⁴⁷ Se fx Slagstad, Korsgaard & Løvlie (2003)
- ⁴⁸ Sitert etter Telhaug & Mediås (2003), s. 324.
- ⁴⁹ Ibid., s. 324.
- ⁵⁰ Statsministeres kontor: *Tiltredelseserklæring fra regjeringen Stoltenberg II*, 19. oktober 2005.
- ⁵¹ NOU (1988) 28, s. 9.
- ⁵² NOU (2003) 16, s. 33.
- ⁵³ Politisk plattform for en flertallsregjering utgått av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet. Fremhorhandlet på Soria Moria 26. september til 13. Oktober 2005, s. 45.
- ⁵⁴ Når det gjelder den kvantitative utviklingen, se Tønnesen (2004)
- ⁵⁵ Se note 49, s. 44.
- ⁵⁶ En hovedkilde for den videre framstilling er Telhaug (2006), s. 66-70.
- ⁵⁷ Hustad (1992), s. 147.
- ⁵⁸ Det siktes her til OECDs evaluering av norsk skole, avgitt med rapporten OECD (2006)
- ⁵⁹ Ibid., s. 31-32.
- ⁶⁰ Hovedkilden er Telhaug (2000) Se også Foros (2006)
- ⁶¹ Utdannings- og forskningsdepartementet: Lokalt handlingsrom i organisering av grunnopplæring. Høringsbrev av 13.11.2002.
- ⁶² Se norske massemedier uke 13, 2006.
- ⁶³ Myrberg. & Rosén (2006)
- ⁶⁴ St.meld. Nr. 30 (2003-2004), s. 96.
- ⁶⁵ »Djupedal-skolen lik Clemet skolen« (2006), s. 6-7.