

Positivismestriden og studentoppørret i norsk pedagogikk

Af Kim Helsvig

Studentoppørret i norsk pedagogikk kunne hente støtte fra en koalisjon av kulturelle krefter som gjentatte ganger i moderne norsk historie har vist sin styrke, nemlig en folkelig og anti-autoritær bevegelse i allianse med konservativ kristendom og styringsivrige politikere. Dette kan bidra til å forklare at noen spesielt engasjerte pedagogikkstudenter i en gitt situasjon – og for en kort tid – fikk gjennomslag for sine visjoner om et nytt pedagogikkfag. Det kan også kaste lys over hvordan og hvorfor det norske pedagogiske landskapet ble grunnleggende omformet på 1970-tallet på en måte som ikke bare tilførte nye perspektiver men som på sikt også kom til å svekke fagets legitimitet og status.

I midten av desember 1968 arrangerte filosofen Hans Skjervheim et seminar på Voss i nærheten av Bergen som skulle vise seg å bli en viktig katalysator for utviklingen av det norske studentoppørret. Temaet for det såkalte Vosseseminalet var 'Pedagogikk og samfunn', og det mest faglig radikale uttrykket for studentoppørret kom da også nettopp innenfor pedagogikkfaget, der det fra 1974 ble opprettet et sosialpedagogisk studiealternativ på Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved UiO. Et universitetsfag har verken før eller siden i norsk universitetshistorie blitt splittet i to parallelle studieløp på denne måten, og initiativtagerne bak det nye studiet var først og fremst studenter.

I denne artikkelen vil jeg argumentere for at dette virkningsfulle studentoppørret må sees i lys av at det kunne hente støtte fra innflytelsesrike krefter i norsk kultur og politikk. Dette kan for det første bidra til å forklare at noen spesielt engasjerte pedagogikkstudenter i en gitt situasjon – og for en kort tid – fikk gjennomslag for sine visjoner. For det andre kan det kaste lys over hvordan og hvorfor det norske pedagogiske landskapet ble grunnleggende omformet på 1970-tallet og på hvilken måte dette fremdeles i dag preger både faget og den skolepolitiske debatten i Norge.

PFI-tradisjonen fram til 1970-tallet

Pedagogikk var blitt etablert som eget fag på Universitetet i Oslo i 1938. Under ledelse av professor Helga Eng var målsetningen å utvikle faget som akademisk disiplin basert på empiriske pedagogisk-psykologiske undersøkelser av evne- og modenhetsutvikling hos barn og unge. Det var imidlertid først etter krigen – da

Johs. Sandven overtok professorstolen etter Eng – at Pedagogisk forskningsinstitutt virkelig begynte den sterke ekspansjonsperioden som varte til omkring 1970, da instituttet var det største instituttet ved det raskt voksende samfunnsvitenskapelige fakultetet målt i antall studenter.

Til tross for ulikheter i stil og faglig tilnærming, mente både Helga Eng og Johs. Sandven at den pedagogiske målsetning var å gjøre individet i stand til å være en aktiv deltaker i interaksjon med andre mennesker og sine omgivelser i et foranderlig samfunn, og ikke kun en passiv mottager av kunnskap, kultur og tradisjon. I 1937 skrev Eng, med referanse til den amerikanske pedagogiske filosofen John Dewey, at oppgaven for den pedagogiske forskningen var å bidra til ”å danne mennesker som kan leve i denne forandrede og på mange måter vanskelige tilværelse, mennesker som istedenfor å la seg omtumle og ødelegge, kan styre og lede sitt levesett og sin atferd slik at det kan bli til størst mulig lykke for dem selv og andre.”¹ Både Eng og Sandven søkte å forene tre sentrale dimensjoner i den reformpedagogiske tenkningen i tradisjonen etter Dewey; den progressive, den mentalhygieniske og den demokratiske. Den pedagogiske vitenskapen måtte således stille seg på side med en progressiv samfunnsutvikling og ta inn over seg at man levde i en sterkt foranderlig og stadig mer teknologibasert virkelighet. Oppbruddet fra tradisjonelle og mer statiske livssammenhenger og samfunnsstrukturer stilte så store mentalhygieniske krav om utvikling av en integrert og trygg personlighet. Begge så de derfor den pedagogiske vitenskapen i et samfunnsmessig perspektiv, der hovedoppgaven var å bidra til å gjøre individet i stand til å forholde seg på en aktiv måte til et demokratisk samfunn i rask endring.²

I den første artikkelen Johs. Sandven skrev etter at han ble professor i 1950 ga han et fortettet uttrykk for inspirasjonen fra John Dewey. Sandven understreket at ikke noe enkeltmenneske, ikke noen gruppe eller noen ideologisk retning kunne gjøre krav på monopolretten over sannheten. Med utgangspunktet i dette liberale credo viste han til kanskje det mest sentrale kapittelet i Deweys pedagogiske forfatterskap, *Education as Growth* i boken *Democracy and Education*, og poengterte at ”veksten ... er hovedsaken, den stadige vekst, og ... denne vekst [er på ingen måte] ment å skulle stoppe ved et bestemt fiksert punkt, f.eks. ved avlagt eksamen, den skal fortsette gjennom hele livet.” Han sluttet seg videre til Deweys

¹ Eng, Helga (1937), ”Eksperimentalismen – en retning i nutidens pedagogiske filosofi”, i Festskrift til Anathon Aall på 70-årsdagen hans, 15.august 1937, Aschehoug, s.166.

² Helsvig, Kim (2005), *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938 – 1980*, s. 25 – 85.

utlegning av den vitenskapelige metode som en trinnvis erkjennelsesgang som ”normalt bør følges i livets problemsituasjoner på alle nivåer”.³ Det var derfor ”av stor viktighet at elevene i sitt arbeid lærer seg til å innse at det er ved å holde sinnet åpent, ved å bevare det spørrende sinn, ved å ha respekt for kjensgjerningene og være villig til å omstille seg i samsvar med dem, at muligheten for vekst og mellommenneskelig forståelse holdes åpen.”⁴

'Livsdyktighet' – Sandvens pedagogiske orienteringspunkt

I 1947 hadde Sandven vært på et halvårlig studieopphold ved Teachers' College på Columbia University, selve nervesenteret for reformpedagogisk tenkning i USA, for å habilitere seg for professoratet i pedagogikk. Da han kom hjem skrev han boken *Pedagogisk idébrytning i USA*. Her rettet han spesiell oppmerksomhet mot arbeidene til den såkalte *Educational Policies Commission* som i perioden 1937 til 1946 hadde lagt fram fire rapporter om utdanning i USA, og mot en rapport som ble framlagt av den skolepolitiske Harvard-komiteén i 1946. Titlene på disse rapportene understreker at den altoverskyggende kontekst for pedagogikken i USA i denne perioden var forholdet mellom utdanning og demokrati.⁵ For at utdannelsen skulle støtte en demokratisk utvikling, hevdet disse rapportene, måtte skolen sørge for at elevene utviklet *selvrealisering, menneskelige relasjoner, effektivitet og borgerlig ansvar*. Dette var langt på vei avledet fra et annet sentralt avsnitt i *Democracy and Education*. Her fremholdt Dewey at skolens viktigste oppgave var å fremme evne til *effektiv problemløsning, sosiabilitet, estetisk smak, øvet intellektuell metode og samvittighetsfullhet*.⁶ I Sandvens språkdrakt ble

³ Etter Deweys mening var det ikke noen prinsipiell forskjell på den vitenskapelige metode og den måten man gjør sine daglige erfaringer på. I begge tilfeller kunne man snakke om en erkjennelsesgang gjennom fem stadier: 1) Opplevelse av et problem eller en konflikt, 2) lokalisering og definering av problemet, 3) presentasjon av ulike løsningsforlag, 4) resonnement omkring konsekvensene av løsningsforslagene, og 5) videre observasjoner og eksperimenter som fører til aksept eller forkastelse av løsningsforslagene.

⁴ Sandven, Johs (1950): ”Det pragmatiske innslaget i oppdragelsesfilosofien”, i *Prismet* 7/1950, s.212-216.

⁵ *The Unique Function of Education in American Democracy* (1937) – *The Purposes of Education in American Democracy* (1938) – *The Education of Free Men in American Democracy* (1941) – *Policies for Education in American Democracy* (1946) og Harvard-komiteéns *General Education in a Free Society* (1946).

⁶ I originaltekst: “We may say that the kind of experience to which the work of the schools should contribute is one marked by executive competency in the management of resources and obstacles encountered (efficiency); by sociability, or interest in the direct companionship of others; by aesthetic taste or capacity to appreciate artistic excellence in at least some of its classic forms; by trained intellectual method, or interest in some mode of scientific achievement; and by sensitiveness to the rights and claims of others - conscientiousness.” (Dewey, John (1946), *Democracy and Education*, New York, The Macmillian Company, The Free Press, s.285-286).

disse målsetningene sammenfattet i formuleringen ”funksjonsdyktighet overfor livsproblemene”. I 1953 reformulerte han disse målsetningene innenfor en norsk kontekst da han skrev at det å ”utvikle barna til *livsdyktighet* er et av våre første og viktigste mål.”

Sandven utmyntet senere det konkrete innholdet i målet om å utvikle barn og unges livsdyktighet i begrepene *effektivitet* (evne til intellektuell problemløsning, at man er i stand til å handle praktisk og effektivt i forhold til sine omgivelser i motsetning til å være innesluttet og passiv), *konsonans* (at man utvikler en trygghet i følelseslivet som gjør at man tør å la det ”klinge rikt og med mange toner”) og *karakter* (at man utvikler en fornuftsstyrt samvittighetsfull sosial innstilling som er orientert mot fellesskapet). Denne tredelingen ”skal antyde at dersom en ser livsdyktighet, skikkethet til å leve livet, som samlende mål, er det viktig å forme oppvekstmiljø og påvirkning på en slik måte at det ikke bare fremmer dyktigheten på det intellektuelle området, det som her har fått betegnelsen effektivitet, men også karakteren, dvs. evnen til å innordne seg i samfunn med andre, samtidig som det også er vesentlig å utvikle den indre harmoni, den personlige tilpasning, det som her er betegnet som konsonans, slik at en oppnår den størst mulige sikkerhetsfølelse og konfliktfrihet. ... Etter som samfunnet gjennom den tekniske utvikling kompliseres og det blir vanskeligere for den enkelte å finne sin plass i helheten, blir det nødvendig at dannelsesprosessen griper så vidt og dypt i personligheten som mulig. Den må omfatte ikke bare intellektet, men også karakteren, evnen til medleving og innleving, til å ta aktiv del i fellesskapet, og like-dan evnen til å oppleve sin omverden på en rik og mangetonende måte, til å leve i fred med seg selv og til å føle trygghet og tillit til seg selv under de prøver som livet fører en inn i. Den pedagogiske virksomhet bør lede fram til personlig likevekt og sikkerhet så vel som til harmoni i forholdet til andre mennesker, samtidig som den gir innsikt i omverdenen og utvikler evnen til å angripe problemer på en konstruktiv måte. Dersom vi unnlater å se vår pedagogiske oppgave under denne brede synsvinkel, kan vi komme til å forfeile vårt mål.”⁷

Ifølge Sandven måtte enhver pedagogisk forsker ha en samlende målsetning som et orienteringspunkt for sin virksomhet. En slik målsetning kunne man ikke komme fram til selv om man trakk inn ”all relevant viten”, og han mente at det derfor var uunngåelig at målene i siste instans måtte basere seg på verdioppfatninger. For å få et orienteringspunkt for sin aktivitet, måtte derfor den pedagogiske forsker gjøre ”et sprang utover det objektivt gitte”. Sandvens ”sprang utover det objektivt gitte” endte etter USA-turen i begrepet om livsdyktighet som en

⁷ Sandven, Johs. (1958), ”Fremtidens skole under pedagogisk-psykologisk synsvinkel”, i *Pedagogisk forskning*, Nordisk tidsskrift for pedagogikk, Særtrykk av nr.3/1958, s.127.

samlende målsetning og orienteringspunkt for den pedagogiske virksomheten. Dette begrepet ble retningsgivende både for Sandvens egen forskning – som i stor grad ble orientert mot å utvikle pedagogisk-psykologiske måleinstrumenter på det intellektuelle, følelsesmessige og sosiale funksjonsområdet – og hans syn på skolens og pedagogenes oppgave i det norske etterkrigstidssamfunnet. Hans virke som vitenskapsmann, forskningsentreprenør, profesjonsstrateg og institusjonsbygger bærer derfor preg av en bemerkelsesverdig konsistens. Når grunnsteinene i hans syn var lagt, var han således ikke først og fremst opptatt av å utvide og fornye sitt perspektiv på pedagogikk som vitenskap og ta del i en internasjonal forskningsfront. Han kom isteden til å konsentrere nærmest all sin innsats om å bygge opp et forskningsbasert pedagogikkfag ved universitetet som kunne være praktisk-politisk relevant for å fremme en utvikling av skolen der man i mindre grad fokuserte på passiv reproduksjon av kunnskap til fordel for en større vektlegging av elevenes problemløsende effektivitet, følelsesmessige sikkerhet og sosiale innstilling.

Positivismestrid

Når Sandven etter hvert møtte sterk motstand fra kolleger og engasjerte pedagogikkstudenter mot slutten av 1960-tallet har dette primært to årsaker som henger nært sammen. For det første kom instituttets naturvitenskapelig inspirerte forskning under sterk kritikk i den såkalte positivismestriden som ble en viktig del av studentopprøret i Norge, og for det andre hadde Sandven en nærmest monopol-lignende maktposisjon i norsk pedagogikk som han visste å utnytte og som ikke hadde sin like innen sammenlignbare fagfelt i samme periode.

Max Horkheimer, en av opphavsmennene til den såkalte kritiske teori som lå i bunn av mye av positivismekritikken, hadde allerede i 1947 kritisert amerikansk pragmatisme og John Dewey for å representere en ekstrem instrumentalisme, og til og med antydning likheter i tenkemåte med den som lå bak dødsleirene under 2. verdenskrig. Dette udelt negative synet på Dewey og amerikansk pragmatisme preget også både filosofen Hans Skjervheim og pedagogen Erling Lars Dale når de framførte sine virkningsfulle karakteristikk av PFI som representant for en teknisk, instrumentell og positivistisk pedagogikk. Kritikerne kunne også finne støtte i Habermas' teori om de tre erkjennelsesledende interesser; kontroll, kommunikasjon og frigjøring, der etterkrigstidens empirisk-analytiske samfunnsvitenskaper etter Habermas' mening var dominert av naturvitenskapenes kontroll- og prediksjonsmotiver, noe som gjorde dem til både tekniske instrumenter for statlig styring og et ideologisk grunnlag for det bestående samfunnets virkemåte og økonomiske system.

En slik forståelse av pedagogikkens funksjon kom spesielt sterkt til uttrykk i Erling Lars Dales flengende kritikk av PFI i boken *Pedagogikk og samfunnsforan-*

dring fra 1972. Her ble det Dale kalte ”den etablerte pedagogikken” utdefinert som en illegitim, teknisk-instrumentell styringsvitenskap for utdanningsområdet i det kapitalistiske norske samfunnet. Dales analyse bekreftet tilsynelatende punkt for punkt Habermas’ teori om hvordan positivistisk samfunnsvitenskap ble kapitalismens støttespiller, og med ett hadde den norske positivismekritikken fått sin hovedmotstander og det den gang ekstremt turbulente pedagogiske fagmiljøet en besnærende fortolkning av fagets tradisjon.⁸ Gjennom kronikker i Dagbladet våren 1972 kom så pedagogen Lars Monsen og sosiologen Øyvind Ytreberg samt filosofene Jon Hellesnes og Hans Skjervheim med uforbeholden støtte til Dales analyse. Skjervheims kronikk ble senere til den klassiske artikkelen ”Det instrumentalistiske mistaket”, og denne bidro nok også til at Dales positivismekritiske fortolkning i ettertiden fikk en sterk hegemonisk stilling i det norske pedagogiske fagmiljøet.⁹

Hvordan plasserer så PFI-tradisjonen på 1950- og 60-tallet seg innenfor Habermas’ teori om de kontroll- og prediksjonsorienterte samfunnsvitenskaper? Forskningen ved instituttet, særlig den omfattende test-forskningen, var utvilsomt sterkt inspirert av naturvitenskapelige forskningsmetoder. Sandven hadde også en nærmest scientistisk ambisjon om å utvikle det han kalte ”sikker viten” på området. Med forankring i sin enhetsvitenskapelige tro på den naturvitenskapelige metodes betydning på alle fagområder, mente han at målsettingen i alle fag måtte være å utvikle en stadig større kjerne av sikker viten der ”kjensgjerningene taler for seg selv og gjør subjektive spekulasjoner meningsløse”.¹⁰ Selv om deler av positivismekritikken kunne være berettiget, er det imidlertid viktig å huske på at Sandvens program for å bygge opp pedagogikk som en forskningsbasert og praktisk-politisk relevant universitetsdisiplin, sprang ut av visjonen om å bidra til å skape en skole som var fokusert på å utvikle elevenes evner til intellektuell problemløsning, deres følelsesmessige sikkerhet og sosiale innstilling. Dette programmet var ikke minst inspirert av en mer generell amerikanisering av norske samfunnsvitenskaper etter krigen. Et ledemotiv i denne amerikaniseringen kom til uttrykk ved opprettelsen av UNESCO, FNs organ for samarbeid om utdanning, vitenskap og kultur, høsten 1945. I åpningsordene til UNESCO-charte-

⁸ Dale, Erling Lars (1972), *Pedagogikk og samfunnsforandring*, Gyldendal.

⁹ Helsvig (2005), s. 261-269. Det må også bemerkes at Erling Lars Dale i ettertid har revidert sin analyse av den såkalte etablerte pedagogikken ved PFI. Dette kommer blant annet til uttrykk i hans bøker *De strategiske pedagoger* fra 1999 (Ad Notam Gyldendal) og *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap* fra 2005 (Abstrakt forlag). Om dette, se Helsvig, Kim (2006), ”Erling Lars Dale: Angrende 68-er eller evig opprører?”, s. 349–354 i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4/2006.

¹⁰ Sandven, notat (1962), *Sommerkurset i pedagogikk 1962–63*, s. 6.

ret het det: ”Siden krig begynner i menneskers sinn, er det i menneskers sinn at forsvaret for fred må bygges”.

I sin doktoravhandling om amerikansk påvirkning av norsk samfunnsvitenskap viser Fredrik Thue hvordan både tenkningen i UNESCO og i norsk samfunnsforskning etter krigen var sterkt influert av virksomheten i Society for the Psychological Study of Social Issues.¹¹ SPSSI ble opprettet i 1936 av en gruppe unge og radikale amerikanske sosialpsykologer og ble en katalysator for et kreativt møte mellom amerikansk sosialpsykologer og ledende europeiske intellektuelle i eksil, deriblant gestaltpsykologen Kurt Lewin, og filosofene Theodor Adorno og Max Horkheimer. Et resultat av dette møtet var blant annet det store forskningsprosjektet *The Authoritarian Personality* som etter krigen søkte å definere karaktertrekk som disponerte for autoritære og anti-semittiske holdninger.

Utover på 1950-tallet var litteraturen fra dette sosialpsykologiske forskningsmiljøet sentralt pensumstoff på PFI, og i 1954 forberedte Sandven utvikling av evalueringsmetoder i forbindelse med et UNESCO-program for opplæring i internasjonalistiske holdninger og respekt for menneskerettighetene. Fra 1954 til 1967 var også prosjektet: ”Sosialpedagogisk forskning, utvikling av sosial innstilling og muligheten for påvirkning av denne gjennom skolen” den største forsknings-satsningen ved PFI. Livsdyktighetsbegrepet til Sandven var derfor i tråd med en overordnet målsetning i vestlig samfunnsvitenskap i den første etterkrigstiden, et forsøk på å fokusere skolens virksomhet på de intellektuelle, følelsesmessige og sosiale kvalitetene elevene burde utvikle for å bygge opp et indre forsvar mot autoritære politiske ideologier.

Det er derfor ikke lett å plassere Sandvens program innenfor Habermas’ teori, til det var programmet altfor tvetydig. Som Kurt Lewin uttrykte det i sin tese om demokratiets paradoks, kunne det virke som om det var nødvendig med en viss profesjonsbasert ledelse og sosial kontroll for å utvikle demokratiets idealer om fri og rasjonell samhandling. PFI og Sandvens utarbeidelse av pedagogisk-psykologiske tester for å måle elevenes intellektuelle, følelsesmessige og sosiale utvikling danser på line i dette paradokset. Målsetningen var, som hos Sandvens pedagogisk-filosofiske inspirasjonskilde, John Dewey, at skolen skulle bidra til å utvikle elevenes fordomsfrie, eksperimentelle tilnærming til tilværelsen som selve nerven i en demokratisk holdning, men ved hjelp av den pedagogisk-faglige

¹¹ Thue, Fredrik (2006), kap. 11: ”Intellectuals of a Democratic Order: American Social Psychologists as Engineers of ’Progressive Peace’” i *In Quest of a Democratic Social Order. The Americanization of Norwegian Social Scholarship, 1918-1970*, Unipub forlag.

ekspertisen. Det var således elementer av en kontroll-interesse i Sandvens program. Samtidig fastholdt han, med referanse til Dewey, at individets vekst var hovedmålet, og at eventuelle målsetninger utover den pedagogiske prosess i seg selv, og som kunne ha gitt utgangspunkt for en teknisk pedagogikk, ville være det han kalte ”en falsk oppfatning av vekstens vesen”.¹² Sandvens målsetning har derfor så mye av frigjøringsaspektet i seg at den hegemoniske historien etter min mening gjør en stor feil i å tolke programmet hans ensidig som uttrykk for et instrumentalistisk prosjekt, drevet av interesse for prediksjon og kontroll.

Selv om mye av positivismekritikken i norsk pedagogikk derfor kan fremstå som både grovkornet og misvisende, var Sandven kanskje først og fremst en sterk og sta leder som ikke kom sine motstandere nevneverdig i møte hvis han følte at hans utviklingsplaner for PFI var truet. Han søkte derfor til enhver tid å definere både faget, instituttet og pedagogenes rolle i samfunnet gjennom en egenrådig lederstil som hadde vist seg å være funksjonell i instituttets oppbyggingsperiode, men som i møte med masseuniversitetet og brede anti-autoritære strømninger framstod som utpreget autoritær og elitistisk. I møte med positivismekritikken oppviste for eksempel Sandven og hans støttespillere både manglende vilje – og kanskje framfor alt evne – til å reflektere over å redegjøre for det liberal-progressive verdigrunnlaget som virksomheten ved PFI var et uttrykk for. Denne manglende selvrefleksjonen gjorde den etablerte tradisjonen lite rustet til å stå imot kritikken på annen måte enn gjennom administrativ og institusjonell tyngde og makt.

Da PFI i tillegg, i forbindelse med en stor studentøkning mot slutten av 1960-tallet, hadde delt opp faget i emneområder og innført både kortsvars- og multiple-choice-oppgaver som del av eksamen for å rasjonalisere undervisnings- og eksamensarbeidet, ble dette, som en av studentene senere har sagt, ”tolket som uttrykk for ekstrem positivisme.” Da det så ble reist krav om demokratisering av styringsformene ved instituttet både fra deler av lærerstaben og studenter, hardnet derfor også frontene til mellom Sandvens medspillere og motstandere på instituttet, og Sandven framsto stadig mer som selve sinnbildet på det professorveldet ved universitetet som det anti-autoritære studentopprøret ville til livs. Den Dewey-inspirerte og liberal-progressive PFI-tradisjonen ble på denne måten, og nærmest som en del av selve nerven i studentopprøret, utdefinert som en teknisk og instrumentell sorterings- og tilpasningsvitenskap for det man på Vosseseminalet i 1968 hadde kalt det teknokratisk-materialistiske samfunn.

¹² Sandven (1950), s.214.

Studentopprørerne i pedagogikken

Mot denne bakgrunnen opprettholdt en kjerne av spesielt engasjerte pedagogikkstudenter en vedvarende motstand mot instituttledelsen fram til splittelsen i 1974, og dette til tross for at de generelt ikke utmerket seg som noen spesielt politisk radikal del av det norske studentopprøret. Den sentrale studentlederen i pedagogikkfaget, Sigurd Haga fra Tau i Ryfylke i nærheten av Stavanger på Sør-vestlandet, var medlem i *Studentvenstrelaget*, *Studentmållaget* og *Samarbeidsgruppene for natur og miljøvern* (SNM) og var generalsekretær i Norsk Studentunion fra 1968 til 1970. Venstre og Mållaget hadde vært helt sentrale i angrepet på det konservative og elitistiske ”embetsmannsuniversitetet” fra slutten av 1800-tallet og i arbeidet med å omforme dette til en institusjon som kunne virke mer i tråd med toneangivende progressive og nasjonale idealer på begynnelsen av 1900-tallet. I tillegg til å støtte den mer allmenne kritikken av at universitetet spilte på lag med og understøttet et urettferdig kapitalistisk samfunn, stod derfor Haga som venstre- og mållagsmann også som representant for en akademisk motkultur med dyp forankring i en virkningsfull tradisjon i norsk universitetshistorie.¹³

Haga framhevet da også i 1970 *Mållaget* som den studentorganisasjonen som hadde den største innflytelse på studentenes holdninger, for – som han sa – selv om de arbeidet ”meir i det stille” hadde de ”truleg den beste kontaktflata utover.”¹⁴ Denne kontaktflaten ble til fulle mobilisert når strategien etter hvert ble å skape allianser utenfor instituttet i kampen mot ledelsen ved PFI. Da arbeidet i instituttets styrende organer ikke ga de ønskede resultater, begynte derfor Haga og hans støttespillere å invitere gjesteforelesere til alternative seminarer, å utarbeide nye pensumforslag og studieopplegg samt føre særlig den liberale hovedstadsavisen *Dagbladet* med artikler som støttet studentenes sak. I denne forbindelse var det også at Haga oppsøkte senere undervisningsminister Einar Førde for å undersøke om det var mulig å få tatt opp forholdene ved instituttet i Stortinget. Førde uttrykte stor sympati med studentenes sak, og skulle i løpet av kort tid komme til å sette Pedagogisk forskningsinstitutt på dagsorden i Stortinget på en måte som kom til å legge et stort press på instituttledelsen. Dette var så med på å bane vei for at ledelsen til slutt kom opposisjonen i møte og godtok opprettelse av Det sosialpedagogiske studiealternativet fra 1974. I prosessen som ledet fram mot splittelse av instituttet kunne studentene finne støtte ikke bare hos spesielt radikale og kritiske lærere, men også hos kristen-konservative pedagoger med for-

¹³ Helsvig (2005), s. 249 – 253.

¹⁴ *Stavanger Aftenblad*, 24/10-1970: ”Ikkje samfunnsstormarar men samfunnsengasjerte”.

ankring i miljøet rundt Institutt for Kristen Oppseding. Ifølge studentenes Pedagogisk allmannamøte stod de kristne pedagogene, i likhet med studentene selv, for en verdiorientert pedagogikk. Studentopprøret i pedagogikken aktiverte og forsterket på denne måten både en stigende skepsis mot virksomheten ved PFI i Arbeiderpartiets skole- og utdanningspolitiske elite og en langvarig motstand fra kristen-konservative krefter i norsk pedagogikk.

En samlet opposisjon

Testforskningen ved PFI hadde spilt en begrenset men viktig rolle under forsøk med 9-årig felles grunnskole i en periode på 1950-tallet. Arbeiderpartiet involverte imidlertid ikke PFI-forskningen under oppfølgingen av reformarbeidet, og det var med stigende frustrasjon at Sandven måtte konstatere at det ikke ble satt i gang forskningsmessig oppfølging av den omfattende reformvirksomheten i skolen på 1960-tallet. I 1971 kom han da også med lavmælt men klar kritikk av den norske skolen som var bygget opp i Arbeiderpartiets regi: "Et skolesystem som i prinsippet stort sett har samme struktur og samme arbeidsmønstre fra 1. til 12. klasse, kan neppe sies å være tilstrekkelig adaptert til de utviklingsbetingede skiftninger blant elevene."¹⁵ Fra 1950 til omkring 1970 drev derfor PFI en virksomhet som tok sikte på å skape en mer individuelt tilpasset og differensiert norsk skole, mens den skolepolitiske utviklingen i samme periode gikk i retning av å betone lik behandling og integrasjon. PFI-pedagogikken under Sandven ble derfor ikke den styringsvitenskapen for Arbeiderpartistaten som blant annet Rune Slagstad har hevdet.¹⁶

Av denne grunn kunne også Arbeiderpartiets skole- og utdanningspolitiske elite hilse det mer praksis- og uttalt verdiorienterte sosialpedagogiske studiet velkommen. Einar Førde var som vi har sett en velvillig fødselshjelper for det nye studiet, og den mektige ekspedisjonssjefen i Kirke- og undervisningsdepartementet, Kjell Eide, fant i det sosialpedagogiske miljøet nære samarbeidspartnere til både utforming, vurdering og gjennomføring av den mer praktisk orienterte og departementsledete skoleforskningen på 1970-tallet. Det var da også Arbeiderpartiets nærmeste pedagogisk-faglige rådgiver siden tidlig på 1950-tallet, Eva Nordland, som ble faglig leder for det sosialpedagogiske studiet fra 1974. Eva Nordland var samtidig leder for Arbeiderpartiregjerings ungdomsutvalg, og under hennes parallelle ledelse av det sosialpedagogiske studiet utviklet hun et så nært samspill

¹⁵ Sandven, Johs. (1971), "Årsaker til manglende skoletrivsel" i *Forskning med relation til utbildning för åldersklasserna 16-19 år*, Nordisk Komité for Pedagogisk Forskning, s.104.

¹⁶ Se for eksempel Slagstad, Rune (1994), "Arbeiderpartistaten som skolestat" i *Nytt Norsk Tidsskrift* – 3-4/1994, s.221-233 og Slagstad, Rune (1998), *De nasjonale strateger*, Pax Forlag A/S, s. 308, 320, 330, 410, 412, 443-444.

med det utvalget hun ledet at store deler av det nye studiet lenge framstod som en arbeidsgruppe under regjeringens ungdomsutvalg.¹⁷

Det kristen-konservative miljøet rundt Institutt for Kristen Oppseding (IKO), som ble opprettet i 1945, hadde på sin side alltid vært i sterk opposisjon til virksomheten ved PFI. I dette miljøet så man på Dewey og amerikansk pragmatisme som representant for en fri pedagogikk i tradisjonen etter Rousseau og som en trussel mot det kristne verdigrunnlaget i skolen. For IKO-pedagogene ble derfor PFI under Sandven sett som representant for ”tidens pedagogiske hovedsynd” som reduserte menneskets oppdragelse og utvikling til ”en simpel frigjøring av det materielle jeg” og mennesket til en ”etisk nøytral organisme”. Reidar Myhre sto fram som den mest uttalte representant for denne tidlige norske positivisme-kritikken i pedagogikken som hjelpelærer i pedagogisk idéhistorie ved PFI fra 1953 til han ikke fikk fornyet sin kontrakt i 1958.¹⁸

I løpet av 1960-tallet ble det også stadig mer vanlig blant progressive akademikere og studenter å betrakte en vitenskapeliggjøring av samfunnet som en del av det kapitalistiske samfunnets ideologiske overbygning. Som følge av dette kunne det faglig-kritiske studentopprøret også for en periode finne sammen med den kristen-konservative opposisjonen i motstand mot PFI-tradisjonen. Den nye generasjonen av pedagoger med nær tilknytning til IKO, som Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen, kunne derfor framstå som støttespillere for studentene rundt 1970. Som Evenshaug sa, var man ikke ”enige med studentene i *alt* i deres politiske og faglige syn, men allikevel nok til at vi kommer i opposisjon til de



¹⁷ Helsvig (2005), kap. 10: ”Sosialpedagogisk samarbeid med Arbeiderpartiet på 1970-tallet”.

¹⁸ Samme sted, kap. 6: ”Institutt for kristen oppseding og foreldrerett – fagstrid og offentlig kritikk”.

andre ved instituttet.” De radikale studentene og de kristne pedagogene kunne først og fremst enes om at pedagogikken måtte verdiforankres på en langt tydeligere måte. Ut fra forskjellig verdigrunnlag kunne de derfor mobilisere sterke motforestillinger mot den pragmatiske og psykologisk orienterte pedagogikken i tradisjonen etter John Dewey, som ble sett som et avgjørende hinder for å gjøre henholdsvis kristne og sosialistiske verdier virksomme i pedagogikken og i den norske skolen.

Som følge av dette kom studentopprøret i pedagogikken i løpet av noen få år på 1970-tallet – og støttet av et radikalisert Arbeiderparti og kristen-konservative krefter i norsk pedagogikk – til å påføre den liberal-progressive PFI-tradisjonen et knusende legitimitetstap. Denne svært tidsbestemte alliansen samlet en koalisjon av kulturelle krefter som gjentatte ganger i norsk historie har vist sin styrke, nemlig en folkelig og anti-autoritær bevegelse i allianse med konservativ kristendom og styringsivrige politikere. I likhet med den brede koalisjonen som førte fram mot embetsmannstatens fall på slutten av 1800-tallet, og de som utgjorde EF og EU-motstanden på 1970- og 90-tallet, skulle også alliansen i pedagogikken slå sprekker så snart den samlende fienden var ute av bildet. Studentene som hadde stått bak opprettelsen av sosialpedagogikken – og blant annet gått inn for en vidtrekkende deltagerstyring i både utforming og gjennomføring av studiet – ble derfor ganske raskt ofret til fordel for å gjøre det nye studiet til et ”anstendig” universitetsfag. Fra midten av 1970-tallet ble så både PFI og norsk fagpedagogikk preget av en sterk politisering og polarisering mellom på den ene side kristen-konservative pedagoger som fokuserte på betydningen av kunnskap, kultur og tradisjon, og på den annen side anti-autoritære pedagoger som fokuserte på trivsel, deltagelse og sosialisering, en polarisering som fremdeles setter sitt tydelige preg på skolepolitisk og pedagogisk-faglig debatt i Norge.

Sluttord om virkningshistorien

Det nære samarbeidet mellom sosialpedagogene og venstresiden i norsk politikk ble avbrutt med de borgerlige regjeringene på begynnelsen av 1980-tallet, og det politiserte pedagogiske fagmiljøet ble fra nå av langt på vei plassert på den skolepolitiske sidelinjen.¹⁹ Dette kan antyde at studentopprøret og positivismekritikken i norsk pedagogikk har hatt en del paradoksale konsekvenser.

¹⁹ Dette er et hovedpoeng i Alfred Oftedal Telhaugs kronikk ”Skolepolitisk linjeskift og pedagogisk vitenskap” i *Dagbladet* 26. august 2003. Se også Helsvig (2005), kap. 11 ”Et splittet institutt på den politiske sidelinjen”.

Studentene ville sammen med kritiske pedagoger utvikle et mer samfunnsmessig relevant og reflektert pedagogikkfag, og det norske pedagogiske landskapet ble utvilsomt tilført nye og verdifulle impulser og perspektiver gjennom de faglige brytningene fra slutten av 1960-tallet. I ly av den hegemoniske positivismekritikken gikk reaksjonene imidlertid ofte langt i retning av å undergrave de disiplinbaserte kriteriene for vurdering av kvalitet som tidligere hadde gitt forskningen, faget og profesjonen autoritet, og det politiserte pedagogiske fagmiljøet fikk generelt en mer uklar vitenskapelig forankring. En nordisk evaluering av norsk pedagogisk forskning fra 2004 konkluderer da også med at orienteringen mot samfunnsnytte og relevans har ført til at kvaliteten er svært varierende, både mellom og innenfor de ulike norske pedagogiske forskningsmiljøene. Komiteen mener dette skyldes at den tradisjonelle disiplinære strukturen kompletteres med og erstattes av en mer problemorientert struktur der relevanskriterier løftes fram på bekostning av vitenskapelige kvalitetskriterier. Dette kan ifølge evalueringen bidra til å forklare at den akademiske seminarkulturen er svakt utviklet, at det savnes en virksom intern kvalitetskontroll, og at den internasjonale publiseringen er påfallende lav i norsk pedagogisk forskning.²⁰

En mer uklar vitenskapelig forankring har ført til at faget, stikk i strid med sentrale målsetninger rundt 1970, har tapt legitimitet i det omkringliggende samfunn. Det skolepolitiske landskapet ligger da også nå i langt større grad enn tidligere åpent for innflytelse fra andre profesjoner og en mer generell nyliberalistisk markedstenkning. På denne måten anskueliggjøres et dilemma som kanskje er spesielt påtrengende i pedagogikkfaget, og som er like aktuelt i dag: En sterk vitenskapelig forankring kan gjøre faget rigid og formalistisk, mens en diffus vitenskapelig forankring, som i kjølvannet av positivismestriden, kan berøve faget både identitet og profesjonell status.

Referencer

- Dale, Erling Lars (1972), *Pedagogikk og samfunnsforandring*, Gyldendal.
- Dewey, John (1946), *Democracy and Education*, New York, The Macmillian Company, The Free Press.
- Eng, Helga (1937), "Eksperimentalismen – en retning i nutidens pedagogiske filosofi", i *Festskrift til Anathon Aall på 70-årsdagen hans, 15. august 1937*, Aschehoug.
- Helsvig, Kim (2005), *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938 – 1980*, Abstrakt forlag.
- Helsvig, Kim (2006), "Erling Lars Dale: Angrende 68-er eller evig opprører?", s. 349–354 i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4/2006.

²⁰ *Norsk pedagogisk forskning. En evaluering av forskningen ved utvalgte universiteter og høyskoler*, Norges forskningsråd, 2004, s. 9.

- *Norsk pedagogisk forskning. En evaluering av forskningen ved utvalgte universiteter og høyskoler*, Norges forskningsråd, 2004.
- Sandven, Johs (1950): "Det pragmatiske innslaget i oppdragelsesfilosofien", i *Prismet* 7/1950.
- Sandven, Johs. (1958), "Fremtidens skole under pedagogisk-psykologisk synsvinkel", i *Pedagogisk forskning*, Nordisk tidsskrift for pedagogikk, Særtrykk av nr.3/1958.
- Sandven, Johs. (1971), "Årsaker til manglende skoletrivsel" i *Forskning med relation til utdanning för åldersklasserna 16-19 år*, Nordisk Komité for Pedagogisk Forskning.
- Skjervheim, Hans/ Tufte, Leif (red) (1969), *Pedagogikk og samfunn. Foredrag på Vosse-seminaret 13.-15-desember 1968*, Gyldendal.
- Slagstad, Rune (1994), "Arbeiderpartistaten som skolestat", i *Nytt Norsk Tidsskrift* – 3-4/1994.
- Slagstad, Rune (1998), *De nasjonale strateger*, Pax Forlag A/S.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2003), "Skolepolitisk linjeskift og pedagogisk vitenskap", kronikk i *Dagbladet* 26.august 2003.
- Thue, Fredrik (2006), *In Quest of a Democratic Social Order: The Americanization of Norwegian Social Scholarship, 1918-1970*, Unipub forlag.

Kim Helsvig (f. 1965) er dr.art. og historiker. Han er forsker ved Forum for universitetshistorie, Universitetet i Oslo. Blant tidligere arbeider kan nevnes Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980 (Abstrakt forlag, 2005) og Elitisme på norsk. Det Norske Videnskaps-Akademi 1945 - 2007 (Novus, 2007).

