

# Kommandohumanismen

*En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk.*

**Tom Are Trippestad**



Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD)  
ved Universitetet i Bergen

2009



## Forord

Denne avhandlingen ble finansiert som en tverrfaglig studie av *Program for kulturstudier* ved Norges forskningsråd. Takk til Norges forskningsråd for finansiering som stipendiat og til *Program for kulturstudier* for et program det har vært spennende og inspirerende å være tilknyttet.

Den første fasen i utarbeidelse av søknad fikk jeg gjøre som vitenskapelig assistent under Trygve Bergem ved Norsk Lærerakademi. Trygve var en inspirerende læremester og oppmuntret til videre studier som har preget meg. Knut Ågotnes ved Filosofisk institutt/UiB koblet det gryende prosjektet til den tverrfaglige forskningsparaplyen *Det nye* under ledelse av Siri Meyer ved Senter for europeiske kulturstudier. Dette var et senter som i sin tid lå under HF-fakultetet ved Universitetet i Bergen. Jeg fikk tilslag på søknaden til Norges forskningsråd gjennom *Det nye*. Jeg tilbrakte i overkant av to år som tilsatt stipendiat ved Senter for europeiske kulturstudier. Forskerutdanningen ble gjennomført på denne tiden under Dr. Art programmet ved HF/UiB.

Jeg har hatt en uvurderlig veileder i Lars Løvlie som aldri har gitt meg eller studien min opp. Hans veiledning har vært utfordrende og utviklende. Lasses filosofiske refleksjoner og kritiske innsikter har gitt akademiske standarder å orientere seg etter. Takk Lasse, for din helt spesielle menneskelige varme, din tålmodighet, vår humoristiske hverdagskontakt og din lærde veiledning. Thorvald Sirnes har vært en viktig biveileder og venn som har gitt hjelp til utforming av forskningsideer og søknader, til analysegrep underveis og bidratt med viktig lesning i slutfasen. Hans kreative og kritiske ideer er alltid inspirerende.

Jeg vil rette en spesiell takk til miljøet ved Senter for europeiske kulturstudier for en spennende og lærerik tid. Siri Meyer hadde en egen evne til å koble nytenkende personer og faglige miljøer sammen. Hun klarte å skape tverrfaglighet, dialog og brytninger som har vært en glede å erfare. Meyer og Sirnes satte prosjektet mitt i forbindelse med *Makt og demokratiutredningen 1998-2003* i prosjektet *Normalitet og identitetsmakt* som de ledet. Under *Makt og demokratiutredningen* samarbeidet jeg også via Senter for europeiske kulturstudier med miljøet *Norsk sakprosa* under ledelse av Kjell Lars Berge med boken og konferansen *Maktens tekster*. Samarbeidet handlet om å utvikle humanistiske perspektiver og metoder i analyse av språk, maktforhold og samfunn. Thorolf Krûger og jeg samarbeidet også med den alternative maktutredningen i prosjektet *Regjering i Norge* under ledelse av Iver B. Neuman og Jacob Sending. Det var et prosjekt som tok for seg nyliberale styringsstrategier og moderne analyser av maktforhold. I studien min har jeg også samarbeidet med prosjektet *Dannelsens forvandlinger* i regi av Dansk-norsk forening. Jeg vil særlig få lov å takke Ove Korsgaard, Rune Slagstad og Lars Løvlie for å invitere meg inn i et lærerikt akademisk miljø med skjerpene diskusjon, akademisk strid og anledning til interessante refleksjoner.

Senter for vitenskapsteori ved Roger Strand og Thorvald Sirnes har bidratt med hjelp, veiledning og støtte i avslutningsfasen. Senteret har bidratt med proff administrasjon, midler til korrekturleser, gjennomlesning og gode råd i avslutningsfasen.

Før stipendiattiden gikk ut, ble jeg tilbudt fast stilling på Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Bergen. Jeg har fullført arbeidet med avhandlingen her. Avdelingen har gjennom årene tildelt FOU-ressurser og avslutningsstipend som har muliggjort gjennomføringen.

Tiden ved Høgskolen i Bergen har i lange perioder vært preget av alvorlig sykdom, som heldigvis er tilbakelagt. Arbeidet med avhandlingen har derfor ligget brakk i lange perioder og har strukket seg over år. Takk for all tilrettelegging fra ledelsen ved HiB og særlig ved Dekan Bjørg Kristin Selvik. Jeg vil også takke pedagogikkseksjonen for all oppbakking og forståelse.

Jeg vil få rette en spesiell takk til Jørgen Sejersted. Han er en solid venn og støtte, og har samtidig bidratt med kulturkonservative og kritiske innvendinger mot avhandlingen som har vært inspirerende og skjerpene. En stor takk til Cecilie Carlsen for omfattende innsats med korrekturlesning, kritiske kommentarer i slutfasen, for godt vennskap og mange utdanningsdiskusjoner disse årene. Jeg har også hatt gleden av godt vennskap, vertskap og mange krevende diskusjoner med Alexander Cappelen om økonomisk retorikk og modellbruk, som har inspirert til kritikk av dem. Per Jørgen Larsen har bidratt med gode innvendinger mot min utdannings- og ledelseskritikk. Han er en skolemester av beste sort som det er en glede å bli realitetsorientert av og være venn med.

Jeg skylder også en stor takk til retoriske miljøer for faglig inspirasjon og utvikling. Jeg vil takke Eivind Tjønneland for å ha gjort meg oppmerksom på koblingen mellom offentlighetsteori og retorikk. Jeg har hatt lærerike diskusjoner om retorikk og diskursanalyse med Berit von der Lippe og mange gode stunder. Amund Børdahl har gitt meg konstruktive og interessante innsikter om klassisk retorikk i mange år. Jeg har hatt mange diskusjoner med Jens Kjeldsen om moderne utfordringer til retorisk analyse. Georg Johannessen gav veiledninger, råd, kritikk og krevde lesninger som fremdeles preger perspektivene mine. Han har etterlatt seg et stort faglig tomrom i retorikkmiljøet her i Bergen og er savnet.

Jeg har en familie her i Bergen som har stilt opp på så mange måter. Takk til Thor og Kari Flatseth for omfattende oppbakking som besteforeldre og det samme til svoger Ørjan Flatseth for all støtte og hjelp. Takk også for alle gode stunder sammen disse årene. Mine to barn Nora og Thomas har gitt godt humør, atspredelse og livsglede til prosessen. Takk til min bror Espen for glede, gode avsporinger og oppmuntringer underveis. Hjertelig takk til Eva og Otto Ersland for sporty oppbakking

Merethe har vært en usedvanlig ektefelle, venn, forskerkollega og mor til våre to barn. Takk for all din store og rause kjærlighet som du har gitt meg gjennom disse årene. Takk for alle gode faglige diskusjoner og for din tro på prosjektets gjennomførbarhet.

# Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	5
Del 1. Teori og metode.....	7
Filosofiske og retoriske stereotypier .....	7
Retorikk som studiet av doxa .....	12
Retorisk analyse som studiet av doxa, overtalelse, topoi og sosial arkitektur .....	16
Retorikk som studiet av politisk og sosial arkitektur .....	24
Publikum .....	24
Taleren.....	28
Analytisk preludeium. Analyse av retorisk taktikk og strategi .....	34
Analytisk preludeium II. Analyse av sosial arkitektur.....	45
Et motbilde .....	56
Kritisk analyse.....	60
Den arresterte staten og det lukkede samfunn.....	60
Utopisk ingeniørkunst .....	63
Det åpne samfunn, den offentlige karakter og betydningen av å reformere bit for bit ....	77
Demokratisk realisme.....	82
Hva publikum ikke er .....	82
Hva publikum er.....	85
Hvordan publikum kan styres .....	86
Offentlighetens forming av fantasien .....	91
Noen forklaringer til den videre analysen .....	94
Del 2. Retorikken mellom vitenskap og politikk .....	97
Utopisme, idealisme og situering .....	97
Sosiologens suverenitet .....	101
Styring og samfunnsplanlegging .....	106
Den kunnskapssosiologiske retorikken .....	110
Den økonomiske retorikken .....	115
Æsops fabel og statsmannskunsten .....	115
Den økonomiske retorikkens teater og det omni-inkompetente publikum .....	118
Den tilbaketrukne velger .....	121
Den rasjonelle avmakt.....	129
Kairos som krig – topoi fra Thomas Hobbes .....	132
Ortodoxa – det sementerte samfunn.....	136
Hodebryet – det segmenterte samfunnet .....	141
Heterodoxa – brannen i rosenes leir.....	146
Paradokset – den protestantiske arbeidsetikken.....	150
Kampen mot forhandlingsøkonomien .....	155
Politikk som parade .....	156
Den hodeløse forhandlingsøkonomien og det lokale lederskap .....	161
Gullivers reise .....	168
Troens teater.....	179
Drømmenes teater, autorens rett og aktørens forpliktelser.....	180
Den dramatiske offentlighetens betydning.....	184
Ad-hoc-cratiet og det media-vridde samfunn.....	188
Opplysningens oppløsning .....	195
Mobiliseringen av den folkelige fantasi for det nasjonale formål.....	202
Maktens estetikk.....	208
En retoriker og hans reservoar .....	213

Del 3. Kommandohumanismen i utdanningstekster .....	215
Kort om sentrale tekster, rekkefølge og eget utvalg til analyse .....	215
Med viten og vilje .....	219
Bertil Rolfs analyse .....	219
Utfordringen .....	222
Heraklit, universitas og fragmentering .....	224
Vivat academia .....	235
Humanisten og homo economicus .....	236
Kommandohumanismens kulturstrategi .....	240
Lederskapet over landets tro og lære .....	254
Lederskapet over troen .....	255
Læreplanen og læreboken .....	259
Omnipotens og estetikk .....	267
Lærernes lærer .....	275
Oppsummering av kommandohumanismen .....	284
Del 4. Analyse av L-97 .....	288
Kommentarer til lesingen .....	288
Myndighetenes makt og mystikk .....	291
Det estetiske og kulturelle lederskapet .....	296
Modelleringen av mennesket .....	300
Den allmenndannede personlighetsstrukturen .....	300
Det meningsfylte mennesket .....	303
Det skapende mennesket .....	310
Det arbeidende og samarbeidende mennesket .....	314
Den integrerte menneske og den integrerte stat .....	323
Kort oppsummering .....	326
Del 5. Avsluttende del: Retorikk og kritikk .....	329
Den vitenskapspolitiske strategiens subversivitet .....	329
Robinsonøya .....	329
Vitenskapelig fasade, pedagogisk fadese og noe om toget som gikk .....	331
Evalueringsproblemer .....	338
Konkurransedemokratiets hast .....	344
Krigen mot korpus .....	344
Hastverk som vitenskapelig, demokratisk og pedagogisk lastverk .....	349
Kommandohumanismens styringsteknokrati .....	360
Autoritet og autorisasjonsstrategier .....	360
Styringsteknokratiet og det dogmatiske lederparadokset .....	373
Fremmedgjøringen, bristene ved rollekonstruksjonene og djevelen i detaljene .....	379
Referert og sitert litteratur .....	393
Øvrig litteratur .....	399

# Del 1. Teori og metode

## **Filosofiske og retoriske stereotypier**

Retorikk som fag blir tradisjonelt betraktet som en lære, et sett instruksjoner, en refleksjon over eller en praktisk utøvelse av talen eller overtalelsen. Retorikken faglig tenkt, har funnet sted i ulike offentlige rom slik som innenfor rettssalen, i politiske forsamlinger eller ved høytidelige anledninger og minneverdige begivenheter. De fleste definisjoner av retorikken kretser om disse kategoriene: altså retorikk som talekunst og retorikk som overtalelseskunst i en offentlig forsamling.<sup>1</sup> Retorikk har også vært forstått som en dannelseskunst slik som hos Isokrates og Quintilian.<sup>2</sup> I tillegg finner vi posisjoner som forsvarer retorikkens epistemologiske sider, eller betrakter den fra et språkfilosofisk, dannelses- og demokratiteoretisk perspektiv.<sup>3</sup> *Norsk sakprosa* under ledelse av Kjell Lars Berge har ledet en rekke nyere prosjekter med retoriske perspektiver.<sup>4</sup> Retorikk som studie og inntak til tekst har stått sentralt i *Norsk sakprosa*.<sup>5</sup> Denne avhandlingen plasserer seg i all hovedsak innenfor en slik tilnærming. Retorikk har vært knyttet til didaktikk av Aslaug Nyrnes.<sup>6</sup> Magne Gjerstad og Johan Tønnesson i *Norsk Sakprosa* har nærmet seg studiet av vitenskap gjennom retorikk.<sup>7</sup> Hos Georg Johannesen og Øivind Andersen har retorikk også vært et inntak til å forstå tekst, dannelse og kultur i ulike historiske epoker.

Vi kan i hovedsak skille mellom retorikk som teori og retorikk som praksis. Retorikken har historisk sett blitt kritisert for begge deler. Kritikken har gått langs flere linjer: Retorikken har blitt kritisert for å bare dreie seg om form og ikke innhold, altså at den primært handler om stilistikk og utsmykning. Den har blitt kritisert for å fremdyrke forførelse, eller at dens primære mål har vært overtalelse, noe som ikke har vært betraktet som etisk formidling. Retorikken har også blitt kritisert for sitt kunnskapssyn, for å fremdyrke relativisme og subjektivismen og for ikke å forholde seg til sannhet. Det finnes en rekke historiske eksempler på manipulativ og uetisk bruk av retorikk som et redskap for å styre, manipulere eller forføre. Uten å romantisere retorikken, slik moderne retorisk teori har hatt en tendens til, er det en rimelig påstand at også fremskritt, frihet og demokrati kan sies å være et resultat av god retorikk.

I resepsjonen av den klassiske retorikken er dens tilknytning til et relativistisk og subjektivistisk kunnskapssyn fremtredende. Klassisk retorikk knyttes til sofistene og til deres relativistiske kunnskapssyn og særlig til Protagoras og hans Homo Mensura-regel:

---

1 Se god behandling av ulike definisjoner av retorikk i boken *I Retorikkens hage* (Ø. Andersen, 1995 s.19-23). Se også Aristoteles' *Retorikk* (Aristoteles and T. Eide, 2006 s. 27-28)

2 (Ø. Andersen, 1995 s. 212 - 216)

3 I Norge har særlig Georg Johannesens forfatterskap og kretsen rundt Retorisk forum i Bergen vært opptatt av dette. Se f.eks. *Rhetorica Norvegica* (G. Johannesen, 1987) og skriftserien *Retorisk årbok* (Retorisk forum and Senter for europeiske kulturstudier).

4 Se skriftserien *Sakprosa – skrifter fra prosjektmiljøet Norsk sakprosa*. (Sakprosa, 2001)

5 Se her særlig *Retorikkens relevans* (K. L. Berge and Ø. Andersen, 2003) Her gis begrunnelser for ulike retoriske tilnærminger til tekst og en fin oversikt over retoriske tilnærminger. Se særlig innledning s 5-16.

6 (A. Nyrnes, 2004).

7 (M. Gjerstad and Universitetet i Oslo . Seksjon for nordisk språk og litteratur, 2001) og (J. L. Tønnesson, 2001)

”Mennesket er alle tings målestokk” eller ”Målestokken for alle ting danner mennesket”.<sup>8</sup> En annen og mye kritisert retorisk maksime har vært utsagnet om at det finnes motstridende synspunkter til enhver sak.<sup>9</sup> Begge disse maksimene har vært tolket som uttrykk for ytterliggående relativisme og subjektivisme, som i ulike former har virket undergravende på sannhet og samfunnsbygging.<sup>10</sup> Særlig Platons presentasjon av sofistene og retorikken kritiserte det relative kunnskapssynet.<sup>11</sup> Platons store innvirkning på resepsjonen av retorikken har gjort det nærmest til et genrekrav i enhver retorisk fremstilling å påpeke hans negative holdning til og feilaktige fremstilling av retorikken. Gjennom Platon har man fått et skille i resepsjonen av retorikk og filosofi. Man forstår retorikk som en disiplin som beskjeftiger seg med ”doxa” på den ene siden, og filosofi som en disiplin som innebærer studiet av ”episteme” i betydningen absolutte ”sannheter” som eksisterer uavhengig av mennesket, men som i ulike grader kan erkjennes eller mistolkes.<sup>12</sup>

Ut fra disse stiliserte kunnskapsteoretiske posisjonene i retorikk og filosofi har det vært vanlig å karakterisere den formidlingen som har sprunget ut av dem i normativ betydning. Retorikken har beskjeftiget seg med meningsdannelse og overtalelse gjennom talekunsten som metode. Den har vært fremstilt som en instrumentell forførelseskunst, hvor taleren bruker publikum for å oppnå egne formål. Denne posisjonen har gjerne også innebåret et kritisk forhold til offentligheten som nettopp det sted hvor folkeforførelsen skjer og ”doxa” dominerer. Filosofien har derimot beskjeftiget seg med sannheter og overbevisning gjennom samtalekunsten som metode.<sup>13</sup> Ved å se bort fra denne verden eller seg selv og sine egne interesser kunne man gjennom samtalen finne frem til sannheten. Samtalekunsten har vært preget av en metodeoptimisme særlig i humaniora. Begreper som ”sannhet”, ”samtale” og ”overbevisning” er kategorier som tradisjonelt har vært gitt høyere verdi og plassert høyere i et etisk og epistemologisk hierarki enn ”meninger”, ”overtalelse” og ”talekunst”.<sup>14</sup>

I nyretorikken har kritikken av fundamentet for denne filosofiske forståelsen av retorikken etter hvert blitt et fremtredende genretrekk. Den retoriske motkritikken har innebåret en systematisk tvil over mulighetene for sannhet og da særlig gjennom sine sosialkonstruktivistiske eller språkfilosofiske antagelser.<sup>15</sup> Om man stiller seg tvilende til at sannhet er mulig, vil mulighetene for å skille mellom å ”overbevise” og ”overtale” falle bort i det videre resonnementet. Dermed vil også skillet mellom samtalekunst som en henholdsvis etisk og dannende virksomhet som fører oss til sannhet, og talekunst som en manipulerende

---

8 (G. Johannesen, 1987 s.34)

9 (G. Johannesen, 1987 s.34)

10 For fin fremstilling av sofistenes relativisme, se *The Sophistic Movement* (G. B. Kerferd, 1981).

11 Se her særlig Platons *Gorgias* i f.eks. (Plato and A. Stigen, 1971)

12 Gjennom avhandlingen bruker jeg begrepene ”episteme” og ”epistemisk” i betydningen sannhet og sannhetspåstander mens jeg forbeholder begrepet epistemologi i sin allmenne betydning som kunnskapsteori.

13 Jeg tenker her på dialektikk i Platonsk forstand og forstår den som den sannhetssøkende filosofiske samtalen. Jeg tenker ikke på den aristoteliske forståelsen av dialektikk som en faglig disiplin, regler eller mønstre for å forsvare en påstand. Se innledning av Tormod Eide til Aristoteles *Retorikk* (Aristoteles and T. Eide, 2006)

14 I vår hjemlige resepsjon kan vi særlig knytte Hans Skjervheim til et slikt skille, hvor han stiller seg sympatisk til Platon og Sokrates og kritisk til retorikken og fører posisjonen inn i norsk kontekst (H. Skjervheim, 1968).

15 Dette er også en bevegelse innenfor store filosofiske miljøer i moderne tid. Slik sett har filosofi og retorikk nærmet seg hverandre vesentlig selv om polemikken fremdeles er til stede.



og udannet virksomhet som bare fører oss til meninger, bli usann eller meningsløs. Samtalekunsten som metode kan da ikke lenger garantere sannhet eller gi oss etisk rensing av meninger. Samtalen kan prinsipielt være like manipulerende som talekunsten.<sup>16</sup> Og motsatt: Talekunsten kan være en etisk og dannende virksomhet. Den kan gi avgjørende meninger og rett ord til rett tid. Verken samtalen eller talekunsten er garantister for sannhet eller etisk kommunikasjon. En retorisk selvforståelse på en slik grunn vil fremholde at både talekunsten og samtalekunsten, overbevisningen og overtalelsen, i ulik grad vil dreie seg om meningsdannelse. Sannhetsgehalten eller relevansen vil avhenge av sted, tid og perspektiv. I sin mest filosofikritiske form vil en slik retorisk posisjon kunne argumentere for at sannheter bare er forkledde meninger og den mest subtile måten å drive overtalelse på. Å si at noe er sant, er bare en måte å gi meninger makt. Det er effektiv retorikk. Samtalekunsten er en autoritær form for meningsdannelse under dekke av å skulle overbevise.

Hvis man tenker seg nærmere om, foretar retorikken ved slike resonnementer en epistemologisk forskyvning av filosofiens påstand om at meninger er et resultat av falsk overtalelse, til et retorisk episteme om at sannheter er et resultat av falske overbevisninger. Man kan betrakte dette som en minst like autoritær kunnskapsteoretisk posisjon som den filosofiske posisjonen i lys av Platon. Både forståelsen fra Platon og det mest utbredte retoriske kunnskapssynet har implikasjoner for arketypiske betraktninger om meningsdannelse, om måten meningsdannelse ideelt sett må foregå på om vi forstørker forståelsene til å dreie seg om demokratiske problemstillinger. Hva skal offentlighet være og hvordan skal meningsdannelse foregå innenfor et demokratisk styresett? Som stiliserte posisjoner innebærer både den klassiske retoriske og den filosofiske posisjonen nokså naive eller ensidige retninger innenfor demokratisk tenkning om man skal trekke linjene til offentlighetsteori, demokrati og styring av samfunnet

Den filosofiske posisjonen innebærer en epistemologisk optimisme fulgt av en demokratisk metodeoptimisme: Sannheten er der, og om man bare anretter den offentlige kommunikasjonen som en samtale mellom likeverdige deltakerne hvor deltakerne sier seg villige til å se bort fra sine interesser, posisjoner eller fordommer, vil samtalemetoden sørge for at man sammen når sannhet – eller i det minste finner de beste argumentene. Denne posisjonen innebærer videre en nokså løs antagelse om at styring av samfunnet på dette grunnlaget faktisk kan eller vil forekomme. Stereotypien innebærer en antagelse om at det felles beste vil følge av en slik samtaleoffentlighet, prosedyre og situering av deltakerne.<sup>17</sup>

Både den klassiske sofistikken og sentrale tenkere innenfor det man kaller nyretorikken, stiller seg kritiske til slik tenkning. Man stiller seg tvilende til om det er mulig å se bort fra sine fordommer, egeninteresser og virkelighetsanskuelser. Fordi sannheten ikke nødvendigvis er én, fordi sannhet er relativ, og fordi det er det enkelte mennesket som er målestokken for hva som er sant og falskt, og rett og galt, handler offentlig meningsdannelse i realiteten om en

---

<sup>16</sup> Se her f.eks. Roland Barthes analyse av den sokratiske samtals manipulative sider (R. Barthes and K. Stene-Johansen, 1998 s. 13-15)

<sup>17</sup> Vi kan trekke en linje fra Platon og Sokrates, til Skjerveheim og sentrale deler av Habermas resepsjonen når det gjelder en slik offentlighetsstenkning.

kamp om meninger eller virkelighetsforståelser. Fordi sannhet er relativ, er ulike interesser og virkelighetsforståelser legitime og beror ikke nødvendigvis på usanne antagelser eller feiloppfatninger. Følgelig bør offentligheten være åpen. Den må slippe til ulike interesser og virkelighetsoppfatninger, gjerne i kamp med hverandre. Publikum får, ved å få skue denne kampen i en åpen offentlighet, flere relevante meninger å velge imellom. Det kan danne grunnlaget for mer informerte avgjørelser eller oppfatninger hos publikum. Kampen skaper et informert publikum, som foruten å ha rett på selv å delta som retorikere i samfunnskampen, også kan foreta demokratiske avstemninger og avgjørelser.<sup>18</sup>

Selv om kampoffentligheten ikke innebærer den samme epistemologiske optimismen, er også denne antagelsen metodeoptimistisk og får preg av en normativ karakter i mye retorisk litteratur. Bare man åpner for kamp mellom ulike virkelighetsanskuelser og interesser og slipper overtalelsesmuligheter til i det offentlige rom, får man demokratisk meningsdannelse og et godt grunnlag for avgjørelser. Videre innebærer antagelsene at om man først vinner den retoriske kampen, vil de demokratiske institusjonene faktisk komme til å styre etter dem.

Denne tradisjonelle retoriske og filosofiske forståelsen av kunnskap, kommunikasjon, offentlighet og demokrati har også implikasjoner for hvilket vitenskapsteoretisk ståsted, eller hvilke analysemåter som er anvendelige eller legitime. Den filosofiske forståelsen og fremheving av samtalens betydning er ikke særlig anvendelig i analysen av meningsdannelsen i moderne offentlighet i store samfunn og gjennom moderne medier. Den tar utgangspunkt i en type nærhet mellom mennesker som ikke finnes i det man vil kunne kalle en moderne medieoffentlighet hvor mediene stiller seg mellom partene, og da gjerne med sin egen vilje, regi, layout og interesser. Den undervurderer kompleksiteten i meningsdannelse. Det er en nokså løs epistemologisk antagelse å kalle kommunikasjon som foregår i det offentlige rom, for en samtale. Et perspektiv som i altfor stor grad fremhever ideelle kommunikasjonsbetingelser og som f.eks. krever oppgivelse av egne interesser og anskuelser, er ikke et godt utgangspunkt for å studere den meningsdannelse som faktisk foregår. Den kan heller ikke gi særlig nyttige råd til hvordan man skal kommunisere. Som forskningsposisjon betraktet, setter diskursetiske perspektiver gjerne opp normative kriterier og er i hovedsak innrettet på å påvise alle moralske brudd på slike etiske retningslinjer som foregår i en moderne medieoffentlighet eller politisk beslutningsprosess.

Det retoriske utgangspunktet og begrepsforrådet synes bedre til deskriptivt å få tak i ulike sider ved kommunikasjon som faktisk foregår i ulike offentligheter; å studere tankesteder, oppfinnelser, figurer, troper og retoriske regler i bruk og som man kan registrere har virkning eller brer om seg i den offentlige debatten. Men også her har man vært preget av forenklinger omkring offentlighet, demokrati og styring.<sup>19</sup> Den klassiske retorikken sprang ut av et direktedemokrati hvor et lite antall borgere hadde anledning til å tale, med eller mot hverandre, i en demokratisk forsamling. Hver mann hadde sin stemme bokstavelig talt, og ikke symbolsk, som noe man putter i valgurnene hvert andre eller fjerde år. Aristoteles

---

<sup>18</sup> For fin fremstilling av retorikeren og den retoriske offentlighet se særlig *Taming Democracy* (H. Yunis, 1996).

<sup>19</sup> Sentrale nyretorikere slik som Barry Brummet har stilt seg kritisk til retorikkens demokratiske potensial i en slik kontekst. For fin fremstilling, se kap. 3 i *En ny retorikk* (J. Kjeldsen, 2006 s.52-54).

begrenset for eksempel demokratiet til å bare kunne omfatte rundt 5000 mann om en slik retorisk demokratisk modell skulle fungere. Å skulle forstørre denne modellen til også å gjelde et moderne massedemokrati og et moderne mediesamfunn har svakheter. Å forstå retorikkens betydning og rolle i et moderne demokrati krever en mer inngående refleksjon og innebærer ikke minst en langt større kompleksitet i perspektiv angående meningsdanning, offentlighet og de politisk-demokratiske avgjørelses- og institusjonelle styringsprosessene enn man finner i den klassiske retorikken.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Det vi kan kalle nyretorikken har reflektert inn enn rekke modifikasjoner i et slikt perspektiv og har på mange måter utvidet det retoriske perspektivet til tekststudier, diskursstudier, prosa. Generelt har retorikken (også nyretorikken) i begrenset grad hatt gode perspektiver på ulike former for makt og på for eksempel den institusjonelle betydningen for meningsdanning, subversivitet etc.

## **Retorikk som studiet av doxa**

I boken *För en dödlig som ni vet är största faran säkerhet* av Mats Rosengren argumenteres det for at den tradisjonelle forståelse av den klassiske retorikken som individualistisk, relativistisk og subjektivistisk, er bygget på motvillige mistolkninger av Protagoras *Homo-mensura*. Rosengren begynner sin utledning med en forundring over følgende, som denne analysen deler: De fleste forskere er i dag stort sett enig om at gyldigheten av våre kunnskaper betinges og begrenses av historiske faktorer, sosiale forhold, språk og biologi. Selv om troen innenfor vitenskapen på at man skal komme frem til endelig kunnskap om oss selv og verden, knapt er til stede, er det som om denne innsikten ikke har noen effekter. Tradisjonelle matriser over relativisme og objektivisme mellom kunnskap, sannheter, meninger eller tro får dominere samtalen og tankesettet både innenfor vitenskapen selv og i den offentlige debatt.<sup>21</sup>

Rosengren fremholder i hovedsak at dikotomien mellom ”episteme” og ”doxa” er uheldig konstruert og forsøker å berge begge begrepene for vitenskapelige studier og refleksjon i relasjon til hverandre i det han kaller ”doxologi”, som er læren om meninger (åsikter). Utfordringen er denne; skulle vi ta Protagoras *Homo-mensura* på alvor måtte vi ikke da forkaste det man tradisjonelt har kalt vitenskap som bygger på sannhet, viten, objektivitet og en høyere orden av kunnskap? Om alt er relativt og relatert til det enkelte mennesket som målestokk, vil ikke alt det man kaller ubestridelige fakta, naturgitte sannheter og objektiv kunnskap bare være relatert til det menneskelige og til våre meninger?

Dette har vært en tradisjonell innvending mot sofistikken og den klassiske retorikken som Rosengren imøtekommer. For det første kan man komme med en triviell innvending som at sannheter er noe som mennesker har, snakker om og lever i. De er derfor menneskelige, og mennesket er målestokken. Protagoras går lengre, skriver Rosengren. Dikotomien mellom episteme og doxa henger sammen med hvordan man fortolker ordet menneske i Protagoras læresetning. Ifølge Platon vil Protagoras læresetning innebære at hvert enkelt menneske skulle blitt innestengt i sin egen oppfattelse av seg selv, sine medmennesker og verden. Man vil få en ekstrem individualisme og relativisme i betydningen av at ethvert menneske kan tolke og skape sin egen verden fritt. Men Protagoras kan forstås annerledes. Kanskje han ikke snakker om det individuelle mennesket låst inn i seg selv, sine meninger og private verden. Protagoras sikter til menneskeheten i sin helhet. Den er en grunnbetingelse for menneskelig væren. Subjektivismen, ifølge Rosengren, vil da trekkes tilbake fra noe individuelt til å være et trekk ved den menneskelige eksistens. Subjektiviteten er felles. Perspektivet innebærer at man må forlate troen på episteme i Platonsk forstand, som at kunnskap, sannhet, objektivitet og fakta er noe som er uavhengig av og utenfor mennesket. Objektivitet, fakta og sannheter er menneskelig immanente. De er gyldige bare innenfor de rammene som vår menneskelighet og vår menneskelige eksistens tillater. Men de trenger ikke å være individuelle eller privatiserte:

Och då blir innebörden en annan, subjektivismen träder tillbaka: Människan är, i kraft såväl

---

<sup>21</sup> (M. Rosengren, 2006 s.12)

av sin biologi (vilken, eksempelvis, medfører at vi med blotta øgat kan se farger, men inte infrarødt lys) som av sina mångskiftande kulturer, språk, vanor och traditioner, samtidigt båda alla tings mått och den varelse som mäter upp dessa ting. Hon blir därmed måttet såväl for sig själv som för allt annat i hennes värld. Att tala om kunskap, sanning, fakta och vetande bortom detta högst mänskliga sammanhang skulle vara meningslöst. Men där inom kan individer tvivla, veta, tro, vara övertygade eller tveksamma, kommunicera eller tåga. Där inom lever vi alle, så gott som vi förmår. (M. Rosengren, 2006 s.16)

Det menneskelige er selve vilkåret og målestokken for sannhet og objektivitet. Denne menneskelige sammenheng kaller Rosengren for *doxa*:

Det betegnar den veldiga vev, eller bättre de vävar av övertygelser, vanor, praktiker, traditioner, språkligheter och tankefigurer som innesluter oss alla och som vi lever i och genom. (M. Rosengren, 2006 s.16)

Rosengren fremholder at ett slikt resonnement skiller seg fra tradisjonell skeptisisme og relativisme. Rosengren fremholder at man må forlate streben etter sikkerhet eller epistemisk visshet i Platons forstand. Men innebærer det at man må forlate all tale om en fast og stabil grunn for kunnskap og vitenskap?

Genom att acceptera att kunskap och inte minst sanning kan vara både mangfaldig, föränderlig och osäker kan vi få veta, och jag mäner verkligen veta, och jag menar verkligen veta, något (nygammalt) om oss själva. Distinktionerna mellan objektivt och relativt, mellan sant och falskt, gott och ont, rätt och fel blir möjliga först inom mänskliga *doxai*, de finns inte före eller oberoende av de mänskliga kunskapssträvande. Först genom att ta vår kunskaps immanenta och doxiska karaktär på allvar kan vi hoppas på att bli klara över de såväl fysiska som socialhistoriska möjligheter och begränsningar som vår strävan efter kunskap och våra kunskapsanspråk måste förhålla sig till. Objektivitet, sanning och kunskap finner därmed sina platser, men också sina så ofta dolda begränsningar och betingelser, inom dessa *doxai*. Doxologin är ett försök att föra dessa tankar vidare, bortom objektivismens och relativismens stelnade dikotomier och frusna tankefigurer. (M. Rosengren, 2006 s.17-18)

Episteme har dermed både rolle og posisjon *innenfor* de menneskelige konstruerte *doxai*, men med tydelige begrensninger og understreknings av dem som sosialt konstituerte og konstruerte. Doxologiske studier vil innebære analyser av ulike *doxai* og gjerne epistemiske *doxai*. Analysen vil innebære studier av deres oppbygning, forutsetninger og virkning og gjerne i relasjon til andre. I motsetning til hva polemikken mot den antyder, innebærer ikke et relativistisk eller skeptisk utgangspunkt at verden tapes av syne, at alt forsvinner, at ingenting er sant eller falskt, rett eller galt, ondt eller godt, objektivt eller nøytralt. Doxa, det være seg sosiale konstruksjoner, materielle rom, artefakter, meninger eller åndelige sannheter, er nettopp svært virkelige for oss som mennesker. Doxa kan erkjennes eller bestemmes i fellesskap. Sosiale kriterier for rett og galt, sannhet og objektivitet er både skapte og i skapning. De kan være flyktige eller seige og bastante. De innebærer makt og avmakt, muligheter og begrensninger for handlinger, tenkesett, skrive- og talemåter.

En vitenskap på doxologisk grunn kan ikke ha som mål å finne de endelige sannhetene om verden og de evige fakta. Det handler om å beskrive hvilke "sannheter" som er i spill i sosiale rom. Man må analysere deres begrensninger, konsekvenser og virkemåter. Det innebærer også at man får et vitenskapelig, politisk og filosofisk ansvar for å være med i skapningen av samfunnsmessige meninger, fordi man vil være medforfatter av dem. Denne skapningen er

ikke fullstendig fri og ubetinget. Den er begrenset av sosiale og biologiske forhold, så vel som av språk, tradisjon og kultur. Fremhevingen av doxa erkjenner slike forhold, men har samtidig som utgangspunkt at disse ikke forutbestemmer oss på lovmessig vis. Men man kan ikke, som Sartre, si på en totaliserende måte at mennesket er dømt til frihet. Rosengren sier med Cornelius Castoriadis at vi er dømt til autonomi.<sup>22</sup> Vi gir verden våre lover (auto nomos). Det finnes ikke tvingende sosialhistoriske lover, økonomiske mekanismer eller guddommelige påbud som styrer vår samfunnsorden eller våre kulturelle felt. Men det vil være en rekke epistemiske posisjoner som vil fremme slike påstander innenfor doxa. Epistemer kan være overlevert av tradisjon. De kan ha viktige sosiale funksjoner. De kan være uttrykk for makt og sørge for maktlegitimering. De kan organisere eller være basis for store kunnskapsfelt.

Epistemer kan altså ha større eller mindre relevans. De kan innebære makt eller gi grunnlag for etiske, religiøse eller andre sosialt organiserende sannheter. Men de innebærer ikke at vi kan løpe fra et vitenskapelig, moralsk og politisk ansvar for det samfunnet vi skaper her og nå, og for de epistemer vi velger å basere oss på.<sup>23</sup> Et doxologisk utgangspunkt for analyse innebærer undersøkelser av meninger, og innenfor dem igjen undersøkelser av ulike epistemer: forutsetningen for dem, deres makt, mekanismer og innflytelse. Men altså ikke som noe gitt oss av ytre nødvendige autoriteter, selv om epistemenes fundament kan være en slik påstand. Studiet av doxa innebærer studiet av epistemer i bestemte former – av deres konstruksjon, deres mekanismer, virkemåte, oppbygning, plass og makt i den sosiale orden. Man kan analysere doxa innenfor ulike sosiale sfærer eller systemer, og i denne sammenheng i en vitenskapelig og utdanningspolitisk sammenheng. Samtidig innebærer et doxologisk utgangspunkt at man påpeker epistemenes begrensninger og forholder seg kritisk til dets arkitektur, makt og virkemåter.

Assosiasjonene til den moderne diskursanalysen er kanskje naturlig ved denne kunnskapsteoretiske tilnærmingen, og den vil i mange tilfeller overlappe med retorikken sitt kunnskapsgrunnlag her. Perspektivet i avhandlingen vil foreslå noen distinkte forskjeller mellom den retoriske og den diskursive analysen. Vi er da fremme ved en forståelse av retorikk som studiet av meningsarkitektur og retorikk som studiet av overtalelse.

I diskursanalysen lar man gjerne selve diskursen være det styrende subjektet i den sosiale verden. Toby Millers definisjon kan stå som representant for et slikt syn:

A discourse is a set of statements that determines action and thoughts. (T. Miller, 1993 s.XIV)

Det vil altså være et sett av uttalelser, altså selve språket, som styrer mennesket eller tilbyr mennesket subjekt eller objektposisjoner å operere fra innenfor diskursen. Denne styringen trenger verken å være intensjonell, villet eller motivert selv om perspektivet heller ikke utelukker dette. Diskursperspektivet understreker i likhet med doxologien at det er kulturelle språklige og sosiale grenser for menneskelig handling og tenkning.

---

<sup>22</sup> (M. Rosengren, 2006 s.18).

<sup>23</sup> (M. Rosengren, 2006 s.18 - 24)

En retorisk analyse bør innebære fokus på de sidene ved meningsdannelsen som tross alt er villet, og som krever oppmerksomhet og handling. Den bør fokusere på kommunikasjon som noe taktisk, strategisk og motivert, og som noe som er mer eller mindre åpent eller lukket for forhandling og motstand. Dette er et stort nok felt, og det er viktig også for å utfylle eller komplimentere diskursanalysen. I diskursene vil det være strategisk og taktisk kommunikasjon, avhengig av hvilke subjekt og objektposisjoner diskursen frembyr til dem som befinner seg innenfor den. Diskurser kan når de er erkjente eller beskrevet, selvfølgelig også tas i bruk strategisk: Man kan bevisst velge den diskurs man mener tjener sin sak.

På den annen side kan man si at å betrakte all kommunikasjon som strategisk og taktisk, bringer oss over i et paranoid univers som innebærer alles kamp mot alle om alt i språket. Det er derfor fordelaktig å begrense den retoriske analysen også ut fra diskursive eller ideologiske perspektiver. Både diskurs- og ideologianalyse kan bidra til å oppklare hva som motiverer, hva som villes, hva som krever oppmerksomhet og handling eller hvilke krav eller føringer som ligger i ulike diskursive eller ideologiske roller.

Poenget er, for å gi perspektivet noen metaforer, at man ikke er dømt til å flyte rundt som viljeløst drivved i språkhavet, men at det også finnes navigatører og styrmenn som kan seile og vil til lands. Havet gir muligheter for ferdsel, men har også begrensninger. Skal man komme langt, må man ha kart og båt. Man må beskrive kartet det navigeres etter, og vite om konstruksjonen som seiles, holder vann.

## **Retorisk analyse som studiet av doxa, overtalelse, topoi og sosial arkitektur**

Hva innebærer en retorisk analyse av doxa i studiet av Gudmund Hernes' maktutøvelse, utdanningspolitikk og retorikk i denne avhandlingen? Avhandlingen plasserer seg innenfor hva man vil kalle en nyretorisk tenkning og bærer følgelig preg av flere forståelser av hva retorikk er, og av hva et retorisk studium innebærer. Det finnes ikke standardiserte analysemetoder som jeg har kunnet registrere. Retoriske studier utgjør en broket forsamling, så behovet for å klargjøre egen forståelse av retorikk og metode, føles påkrevet.<sup>24</sup>

Analysen er inspirert av Roger Silverstone som setter frem tre ulike forståelser av retorikk som innfallsvinkel til studier av kommunikasjon. I sin definisjon er Silverstone primært opptatt av retorikken som et inntak til studier av konsum, kultur og meningsdanning i fjernsyn. Jeg synes denne definisjonen er relevant også for studiet av vitenskapelige, politiske og pedagogiske tekster som er det empiriske utgangspunktet for analysen i denne avhandlingen. Jeg foretar modifikasjoner, egendefinisjoner og nødvendige tilføyinger av Silverstones definisjon, som det fremgår av følgende argumentasjon.

Silverstone setter frem tre forståelser av retorikk som han fremholder som kompatible og delvis i forening med hverandre: Først som studiet av overtalelse – som er den klassiske forståelsen av retorikk, videre som studiet av argumenter, og til sist som studiet av meningsarkitektur; altså som kunsten å strukturere alle prinsipper og produkter av å vite, handle og skape. Han forener disse forståelsene og gjør den retoriske analysen til et bredt studiefelt, men med bestemte fokusområder.

The point about identifying this process of communication and consumption, therefore, in terms of rhetoric is first of all to see it as a bid or a claim for attention and action, more or less open to resistance or negotiation; second, to see that the relative success or otherwise of a rhetorical appeal depends significantly on an a priori sharing of interests between the addresser and addressee; and third, it is to bring to the fore a requirement to focus on, and analyze, the mechanisms, the strategies and tactics, of rhetorical address and response, and to identify the creativity and invention that is possible in both.

By implication, what follows is the possibility of a methodology which insists on an examination of the processes of communication as situated, motivated, textual, interactive, politically asymmetrical and skilful. The goal is to understand not just the generality of rhetorical appeal, which articulates consumption, but also the specific rhetorics of different texts, technologies and arguments as they bid for attention and action. (R. Silverstone, 1993 s.182-183)

Jeg tar til orde for en retorisk analyse i dette perspektivet. Min analyse har hatt denne definisjonen som et teoretisk og metodologisk utgangspunkt, men jeg vil presisere retorikk som overtalelse, argument og arkitektur i bestemte retninger som er hensiktsmessige.

Mer presist til denne kontekst ser jeg ikke retorisk analyse som studiet av konsumpsjon, men som studiet av doxa. I denne avhandlingen er ”doxa” nærmere spesifisert som vitenskapelige,

---

<sup>24</sup> Det finnes mange enkeltstående og gode retoriske analyser. I nordisk resepsjon er for eksempel Kurt Johannessons *Retorik, eller kunsten att övertyga* (K. Johannesson, 1990), er et stilistisk forbilde. En mye brukt lærebok er *Rhetorical Criticism* (S. K. Foss, 1996).



pedagogiske og politiske doxa i Hernes' taler og forfatterskap og kommunikasjonsprosesser rundt disse. I likhet med Silverstone, ser jeg det retoriske ved tekster som tekstenes krav til sosial oppmerksomhet og sosial handling. Analysen vurderer retorikken etter i hvilken grad den er åpen for motstand og forhandlinger. Å være kritisk vitenskapelig, også i en retorisk analyse, innebærer å være eksplisitt på ståstedet man kritiserer fra og at denne grunn brukes rimelig i lesningen av andre tekster. Karl Poppers analyse av åpne og lukkede samfunn, idealisme og utopisk ingeniørkunst, danner et normativt utgangspunkt og et kritisk lesemønster for å vurdere retorikken. Man må undersøke i hvilken grad den er åpen for motstand og forhandlinger. Poppers analyse rammer en rekke ideologiske posisjoner. Jeg har presisert Hernes' variant til demokratisk realisme slik Stuart Ewen presenterer den i *PR! A Social History of Spin* og i tradisjonen fra den tidlige Walter Lippmann. Jeg presiserer dette nærmere mot slutten av teori og metodekapittelet.<sup>25</sup>

I den grad retorikken er åpen for motstand og forhandling, ligger det også elementer i den retorisk – metodiske tilnærmingen til tekster som Silverstone foreslår og kaller situert og asymmetrisk politisk. I politikerrollen bruker Hernes ulike former for makt; retorisk, strategisk, juridisk, økonomisk og institusjonell. Han forsøker å kontrollere kommunikative prosesser politisk for å maksimere retorikken og situere egen retorikk i overlegne tale- eller maktposisjoner. Makt, slik sett, innebærer å kunne gi retorikk virkning langt utover sin appell, eller overtalende egenskaper. Retorikken trenger med andre ord ikke være særlig elegant, effektiv eller overtalende for å ha makt eller virkning. Dette perspektivet er undervurdert i klassisk retorikk og i nyretoriske analyser, hvor taler eller teksters overtalelse og utbredelse eller mangel på sådan, forklares gjennom f.eks. tekstens eller talerens bruk av bestemte topoi, figurer, troper eller fremføring. Dette er et viktig perspektiv, men et videre maktperspektiv mangler: Et sentralt problem jeg har støtt på i analysene av Hernes, har vært at mange av de politiske eller pedagogiske tekstene nettopp ikke kan sies å være særlig overtalende. De har en bred resepsjon av motstand knyttet til seg. De har allikevel hatt makt, virking og utbredelse. Juridisk, politisk og institusjonell makt, er vesentlig for å forklare retorisk utbredelse, situering og resepsjon. Institusjonell makt kan hindre retorisk motstand og forhandling, slik at en retorisk situasjon hvor det beste eller mest effektive argumentet har vunnet og fått publikums oppslutning, likevel ikke får virkning fordi loven, institusjonen, byråkratiet eller politikeren har makt til å stoppe den. Man kan mistolke en slik situasjon til at det er en trope, metafor eller altså selve retorikken som er enten ineffektiv eller motsatt – er god eller effektiv. Et institusjons- eller maktperspektiv virker korrigerende på den klassiske retorikkens ideal eller tillit til retorisk kamp i offentligheten som det vesentligste grunnlaget for demokratiske beslutninger.<sup>26</sup>

Sentrale tekster som er analysert i denne avhandlingen, er definert som styringsdokumenter av Hernes eller andre myndighetene. Det innebærer at tekstene har politisk, økonomisk og

---

<sup>25</sup> Se (S. Ewen, 1996 s.146)

<sup>26</sup> Barry Brummet har pekt på at når retorikk kobles til makt og institusjoner, kan retorikken innebære et demokratisk underskudd. Se (J. Kjeldsen, 2006 s.52-54).

institusjonell makt.<sup>27</sup> Styringstekstene styrer andre tekster, hvordan tekster lavere i teksthierarkiet skal utformes, samt hvilke mål de skal ha, og hvordan ulike aktører skal tolke og arbeide med dem. Hernes avgrensner hvilken virkning ulike aktører kan få på styringstekstene, og denne avhandlingen viser ved utvalgte eksempler særlig i læreplan og fagplanprosessene hvordan. Analysen ser på etableringen av teksthierarkier og hvordan tekster øverst i hierarkiet dominerer utdanningstekster lavere i hierarkiet. Mer enn at styringstekstene er særlig overbevisende, er det situeringen av dem institusjonelt og den politiske asymmetri og strategi som forklarer tekstenes utbredelse, effekt eller resepsjon. Slike sammenkoblinger innebærer en kompleksitet i analysen av retorikk som bringer den over fra problemstillinger i humaniora slik som topologiske studier, stil-, metafor- eller genrestudier og over til samfunnsvitenskapelige temaer og perspektiver. Å forene lesemåter og metodikk fra humaniora og retorikk med samfunnsvitenskapelige temaer eller teorier, har fordeler. Denne avhandlingen legger nettopp en slik tilnærming til grunn. En slik kobling er foretatt ved retorisk analyse og samtidig valg av Karl Popper til kritisk lesning av Hernes og Walter Lippmanns tekster for å foreta en klargjøring av Hernes' argumentasjon.

Sammenkobling av samfunnsvitenskap og humaniora er vesentlig for å forstå Gudmund Hernes' tenkning og hans vitenskapelige, politiske og pedagogiske retorikk.<sup>28</sup> Han kjennetegnes av å bruke innsikter fra samfunnsvitenskapene og humaniora i styringen. Han sammenholder altså innsikter og styringsstrategier fra flere vitenskapsområder til en forent politisk strategi. Jeg har særlig fulgt to former som i avhandlingen defineres som kommandoøkonomi og kommandohumanisme. De innebærer begge en tro på lederskap og sentralstyring. Kommandoøkonomi betegner bruk av og tro på økonomiske styring gjennom organisasjons- og modellinnsikter fra økonomi, sosiologi og statsvitenskap. Kommandohumanisme betegner troen på sentralstyrt verdi og meningsdanning i samfunnet gjennom teknikker, innsikter, historiske eksempler og analogier fra humaniora og kristendom, gjennom offentlighetsteori, strategisk bruk av offentlighet, estetikk og retorikk. Disse to definisjonene blir utfylt og presisert gjennom en rekke eksempler i analysen.

Avhandlingen er med dette over i analyse av retorikk som argument. Jeg analyserer tankesteder – topoi – som Hernes benytter seg av eller skaper. Jeg ser hvordan topoi settes i sammenheng med hverandre som argumenter, som f.eks. påståtte, reelle eller konstruerte årsaker eller virkninger av hverandre. De kan være steder for å beskrive samfunn og mennesker i ulike tekster. Den retoriske analysen er slik sett inspirert av David Metzger's *The Lost Cause of Rhetoric* sin sammenligning av geometri og retorikk: Som geometri formaliserer rom eller steder og deres relasjon til hverandre, formaliserer retorikk steder eller rom i diskursen og relaterer dem til hverandre.<sup>29</sup> Dette skjer i den retoriske praksis slik jeg ser det, og bør også stå sentralt i analysen. Sentrale tankesteder hos Hernes er registrert og analysert, og avhandlingen tegner av argumentformasjoner i Hernes' retoriske landskap.

---

<sup>27</sup> Særlig Kjell Lars Berge har forsøkt å etablere et maktbegrep om tekster til analyse i *Maktens tekster* (K. L. Berge et al., 2003).

<sup>28</sup> I Norge har Fredrik Engelstad i noen grad arbeidet med å sammenføre samfunnsvitenskapelige emner med retorikk. Se for eksempel *Makt, kommunikasjon, retorikk* (F. Engelstad, 2003).

<sup>29</sup> (D. Metzger, 1995 s.12)

Argumentene utvikles via en rekke temaer, genre, tekster og taler. Dette er argumentformasjoner som strekker seg over rom og tid og tradisjonelle grensdragninger mellom genre og samfunnsmessige områder slik som vitenskap, politikk, underholdning, essays og artikler.

Analysen identifiserer sentrale tankesteder i synet på samfunn, lederskap, publikum, kunnskap, styring og samfunn – særlig med henblikk på å forstå læreplantetekster fra R-94 og L-97 som Hernes selv forfattet eller utøvte stor kontroll over. Analysen undersøker relasjoner og virkninger og viser hvordan større argumenter etableres. Jeg plasserer meg med dette (og med kairosforståelsen, som jeg skal utlede nærmere) i et mer moderne tekstbegrep. Avhandlingen ser tekster som en ”vev” av mening og som betydningsproduserende prosesser mer enn som avgrenset fiksjon mellom to permer. Betydningsproduserende praksiser slik som politikk, talekunst og forfatterskap oppfattes altså som tekst og tekstskapning og impliserer flere parter i kommunikasjonen enn avsenderen. I moderne teori impliserer den også leseren og via teoridiskusjonen om kairos impliserer jeg stedet, publikum, saken selv og taleren som faktorer i meningskapningen.<sup>30</sup>

Retorikkens kunnskapssyn baserer seg for en stor del på at meningsdanning skjer gjennom bruk av topoi. Topoi er ”steder” der taleren kan finne argumenter eller argumentasjonsmønstre.<sup>31</sup> Man kan anvende helt generelle tankesteder, slik som hvem, hva, hvor, årsak, virkning etc. Det finnes gjerne spesielle topoi som tilhører bestemte saksområder eller fagområder. Skal man snakke om økonomi, bør man kjenne sentrale økonomiske begrep. Man kan også oppnå overtalelse gjennom bruken av kjente tankesteder eller allmenne sannheter. Dette kalte man på latin for *locus communis*. Bruken av slike topoi er sentral for å oppnå overtalelse.<sup>32</sup> Disse fellestedene er gjerne noe som blir tatt for gitt av retorikken. Inventio i retorikken er en lære eller et system for å oppsøke og bruke ulike slike steder i tenkning og talekunst. Topoi har slik sett et videre poeng.<sup>33</sup> Fellesstedene er både et sted for hukommelse og for oppfinnelse. Det kjente er en spore til det nye og basis for kreativitet. Kreativitet er å koble kjente steder til nye kombinasjoner.<sup>34</sup> Retorikk er å si ting som blir husket og samtidig skape nye tanker. Analysen vil vise at en slik retorisk forståelse av meningsdannelse er gjenkjennelig, også hos Hernes som kunnskapsteoretiker og er viktig for forståelse av læreplanverket. Den dukker opp i mange varianter hos ham som utdanningspolitisk tenker og reformator, og ligger til grunn for troen på sentralstyrt meningsdannelse og felles nasjonal kanon i skolen og for styringen av lærere og elever gjennom lange lister av kjente tankesteder fra norsk kultur – fra billedkunst, historie og litteratur.

---

<sup>30</sup> Tekstdefinisjonen er i hovedsak hentet fra *Litteraturvitenskapelig leksikon* (J. Lothe et al., 1999 s.250).

<sup>31</sup> For kortfattet innføring i toposbegrepet se Tormod Eides *Retorisk leksikon* (T. Eide, 1990 s.115).

<sup>32</sup> For grundig epistemologiske og didaktiske refleksjoner og drøftinger av toposbegrepet, se Aslaug Nyrnes' behandling av toposbegrepet gjennom hennes avhandling *Det didaktiske rommet* (A. Nyrnes, 2004).

<sup>33</sup> I nordisk resepsjon, så tar særlig Jan Lindhardts klassiker *Retorik* til orde for å betrakte inventio og toposbegrepet som et særegent kunnskapssyn ved retorikken og som potensial for nytenkning omkring retorikk som fag og til analyse (J. Lindhardt, 1999).

<sup>34</sup> (R. Silverstone, 1993 s.183 )

Jeg har vært inne på formasjoner og dermed på formens betydning. En rekke former – altså sammenkoblinger av tankesteder – er overlevert av kultur, tradisjon og historie. Formen eller stilen kan være tvingende. Den skaper også muligheter for stilbruddet og nyskapingen. Form er viktig i retorikken og vesentlig for å forstå meningsdannelse og overtalelse. Vi er her over i elocutio – veltalenheten eller formens betydning i retorikken. Den er ikke noe utvendig i retorikken. *Form* er sammenbindingsmåter. Den representerer f.eks. måter å binde sammen topoi. Formen kan slikt sett skape nye tanker eller få oss til å huske gamle tanker. Man kan være kreativ og koble tankesteder sammen på nye måter gjennom ulike formvalg. *Fremskritt* og *frihet* er viktige tankesteder i vår kultur. Vi kan holde disse to tankestedene sammen, altså *frihet* og *fremskritt*, rett og slett ved at de klinger godt sammen. De har fine vokaler som glir godt i munnen og behager øret. Det finnes mange slike formgrep som henviser til lydeffekten: allitterasjoner, rim, paramiosis, onomatopoetikon, homioteleuton – etc. Om man repeterer dem sammen ofte nok, blir de tilhørende hverandre. Det finnes mange måter å repetere på i retorikken, og det finnes mange repetisjonsfigurer. Retorikk er å si ting som huskes. Repetisjonen karakteriserer også Gudmund Hernes og er et viktig retorisk virkemiddel for ham. Jeg viser hvordan argumenter formes, men også hvordan de gjentas i ulike former og til ulike saksområder og i ulike tekster.

Formen bringer oss altså til viktige estetiske spørsmål. Formen kan overføre erfaring fra et område til et annet gjennom å holde dem sammen slik som f.eks. gjennom lydlikhet eller gjennom metaforen. Formen kan slikt sett komme til å holde ting sammen som ikke logisk eller sosialt bør være sammen eller tjener saken særlig godt. Den gode form kan sørge for de nødvendige erfaringsoverføringene til nytenkning og nyskaping. Formen er viktig og krever retorisk analyse. Figurer er større mønstre, skikkelser eller former som trer ut av eller sørger for slike sammenkoblinger av topoi. Noen av dem er rene ordfigurer eller ordstillingsfigurer. Andre betegner tankefigurer som også gjerne viser til hensikten med mønsteret: slik som å oppnå velvilje (*capatio benevolentiae*), demonisering, ironi eller levendegjøring. Skillet mellom troper og figurer er ikke alltid like klart og er gjenstand for mye diskusjon i retorikken. Begge betegner de gjerne bruddet eller overraskelsen. Den klassiske retorikken, og da særlig i forbindelse med latinundervisningen, kom i vanry ved å sette opp store kataloger over formgrep, troper og figurer og innrette seg på å analysere setninger, taler og tekster med retoriske spissfindige begreper. Men stilstudier, slik de gjennomføres hos nyere språkfilosofer, kan også betraktes som grunnleggende kunnskapsteoretiske refleksjoner og viktige redskaper for å analysere meningsdannelse slik som f.eks. hos Lakoff og Johnson i *Metaphors We Live By*.<sup>35</sup> Det finnes formgrep som skaper sterke følelser, bryter med kjente sammenkoblinger og holder sammen elementer av stor betydning for oss sosialt – positivt eller negativt. Det er mer i denne siste betydning jeg analyserer stilistiske trekk hos Hernes: Jeg ser hva formgrepene fører sammen, hva de innebærer, og hvordan de relaterer oss til hverandre, hverandre til kunnskap og ulike verdensanskuelser med sosiale konsekvenser.

---

<sup>35</sup> Se (G. Lakoff and M. Johnson, 2003). I hjemlig resepsjon har Berit Von der Lippes *Metaforens potens* hatt stor innflytelse (B. v. d. Lippe, 1999). Merethe Flatseth har vist tjenligheten av metaforanalyse i et samfunnsvitenskapelig tema som abortdebatten. Se f.eks. *Å bære eller ikke bære, er det spørsmålet?* (M. Flatseth, 1999)

Hvilken kunnskap gis verdi? Hvilken styring, organisering og sosial handling ligger som potensialer i formvalget. I dette ligger det studier av det jeg vil kalle arkitektoniske trekk hos Hernes, og det innebærer en analyse av både topoi og formvalg og sosiale formasjoner. Videre analyserer jeg stilistiske valg også som strategiske valg og taktikk i lys av meningsarkitekturen

Jeg ser hvordan dette foregår innenfor en rekke tekster hos Hernes og i relasjon til andre tekster. Jeg følger linjer fra vitenskapelige tekster via politiske eller pedagogiske tekster og frem til evalueringstekster og resepsjon. En slik lese- og forståelse av form gjør formstudier i tekst og tale sentralt også innenfor en rekke samfunnsvitenskapelige temaer. Samfunnsvitenskap består primært i lesning av tekster og sjelden i bearbeidning av rå sansedata om samfunnet. Lese- og analysemåter som tok opp i seg betraktninger om stil, genre og form, har ikke fått den utbredelse de har fortjent i samfunnsvitenskapene om man ser bort fra visse diskursanalytiske tilnærminger.

Å kun registrere en rekke troper og figurer slik klassisk retorikk til dels praktiserte, er forholdsvis uinteressant i seg selv. Det er også uinteressant å bruke hele det klassiske retoriske begrepsapparatet ukritisk eller argumentere for at man kan anvende dem på autentisk gresk vis på nyere norsk utdanningshistorie eller samtid. Barry Brummet har kritisert og karikert bruken av antikke begreper på vår tids kultur ved å sammenligne det med å se hunder gå på to bein. Det går, men det ser nokså komisk ut.<sup>36</sup> Stilistisk har jeg gjort moderat bruk av retoriske begreper gjennom avhandlingen. Temaene og problemstillingene sentrale retoriske begrep bringer med seg, er fokusområder i avhandlingen. Selv om retorikkens begrepsapparat er spennende, er instruerende og peker ut områder til studier og refleksjon, blir man også nokså skuffet over dem når man går dypere til verks med dem som analyseverktøy. Klassiske retorikere kan skrive at metaforer er det mektigste våpen. Skal man finne ut hva en metafor er, dens virkemåte og kraft, finner man imidlertid større innsikt i moderne metafor-teori enn i klassisk retorikk. Retorikken kan hevde at å beregne sted og publikum er essensielt. Skal man derimot få gode refleksjoner omkring publikum og offentlighet, finner man større nytte i moderne offentlighetsteori eller i nyretorikken enn i den klassiske retorikken. For å gripe sentrale sosiale trekk og maktforhold i Hernes' tekster, har jeg funnet det nødvendig å komme med tilfang av teori som forener kunnskapsteoretiske betraktninger og offentlighetsteori.. Særlig Karl Poppers teori om kunnskapssosiologisk makt, idealisme og utopisk ingeniørkunst brukes som et kritisk mønster til å lese Hernes' tekster. Jeg argumenterer videre for at ulike topoi og sammenhengen mellom dem i Hernes' tekster har karakter av den formen for utopisk ingeniørkunst som kalles demokratisk realisme. Det er en elitisme spilt ut innenfor et moderne massedemokrati og massemediasamfunn hvor de mest ekstreme sidene ved idealismen og den utopiske ingeniør ikke er til stede slik Popper beskriver, men hvor de sentrale trekk likevel er dominerende. Demokratisk realisme er bl.a. knyttet til den yngre Walter Lippmanns bøker *Drift and Mastery*, *Public Opinion* og *The Phantom Public* som analysen presenterer sentrale innsikter fra i en presisering av Poppers begrep om idealisme og utopisk ingeniørkunst i en moderne demokratisk setting

---

<sup>36</sup> (J. Kjeldsen, 2006 s.52)

Trass i disse innsigelsene, ønsker jeg å fastholde en moderat bruk av retoriske begreper. De er nyttige inntak. De er lærerike å reflektere over, og de inviterer til nytolkninger. Klassiske retoriske begreper peker ut retning for analyse og foreslår sammenhenger. Roland Barthes har beskrevet retorikken og dets begreper som et imperium som har overlevd 2000 år av ulike styresett og kulturer.<sup>37</sup> Barthes peker her på styrken til retorikken og dens begrepsapparat. Mange av begrepene karakteriserer universelle sider ved kommunikasjon. Den retoriske analysen blir interessant når den viser hvordan det allmenne utspiller seg partikulært i kommunikasjon eller innenfor bestemte kulturer, saksområder eller sosiale felt, og med ulike sosiale virkninger. Bruken av retoriske begreper og den retoriske analyse bør innebære dialektiske vekslinger mellom universaliteten i begrepene og det partikulære felt man anvender begrepene på. Den må undersøke slike vekslinger hvor sentrale sider ved kommunikasjon gripes og forstås gjennom retorikkens begrepsapparat, men også motsatt: Lokale saksområder, sosiale felt og partikulære fenomener må også presisere og utfylle retoriske begreper og tenkemåter. Jeg ser også avhandlingen i dette lys.

Avhandlingsprosessen har ikke utelukkende bestått i å bruke retorikk til å analysere Hernes som politiker, retoriker og forsker. Møtet med tekstene og politikken til Gudmund Hernes har også formet innsikter og meninger om hva retorikk er, og hva den retoriske analysen bør innebære som studiefelt i vårt moderne massedemokrati og mediesamfunn. Like mye som retorikk har vært brukt til å analysere Hernes' tekster, har jeg latt Hernes og hans tekster bli brukt til å forstå retorikk i vår tid og forsøkt å bidra til å utforme hva retorikkfaget og den retoriske analysen bør innebære. Jeg har også forsøkt å føre retoriske problemstillinger til andre kunnskapsområder. Jeg har da særlig knyttet den til statsvitenskap, demokratisk teori og pedagogikk.

Også valget av tekster har vært preget av en dialektisk forskningsprosess. Studiet av vitenskapelige og politiske tekster har gitt bestemte topoi til lesning og analyse av utdanningstekstene. Og motsatt; læreplantekstene, fagplanene og bestemte tankesteder i dem har gitt ny forståelse av de vitenskapelige og politiske tekstene og argumentasjonsmønstre i dem. Slik sett har fortolkningen vært preget av en hermeneutisk sirkel. Dialektiske vekslinger har etter hvert gitt fokus og vært avgjørende for utvalg av tekster som analysen mener klart eller mest tydelig uttrykker sentrale sider ved Hernes retorikk og utdanningspolitikk.

Retorisk analysemåte bør innebære dynamiske tolkningsprosesser mellom begrep og partikularitet, mellom tekst og kontekst og retorisk situasjon. Erkjennelse av dynamikk i kommunikasjonsprosessen bør som antydning også gjelde for forståelse av forskningsprosessen og i den retoriske analyse. Silverstone foreslår at:

The 'rhetoricization' of these textualities is simply to invite a concern with both a universalization and particularization of the strategies and tactics of public and private meaning creation: to focus attention on the dynamic processes of communication through the analysis of specific acts and context. (R. Silverstone, 1993 s.184)

---

<sup>37</sup> Se her Roland Barthes' "Det retoriske imperium" (R. Barthes and K. Stene-Johansen, 1998 s.8-9).

Silverstone mener retorisk analyse inviterer til å se dynamikken og kompleksiteten i det han betegner som *tekstualiteten* i meningsdanning. Det handler både om å analysere tekst, men også til å se på tekster sosialt og offentlig (public meaning creation / dynamic process of communication). Med dette vil jeg ta videre til ordet for den retoriske analysen som studiet av sosial og politisk arkitektur i tekster.

## **Retorikk som studiet av politisk og sosial arkitektur**

Et sentralt begrep fra retorikken som danner et hovedinntak til studiet av den sosiale struktur i denne avhandlingen og dermed til maktforholdene i Hernes' tekster i denne analysen, er "kairos". Det betegner universelle og sentrale sider ved kommunikasjon. Jeg vil i dette teorikapittelet også kort vise hvordan et slikt begrep kan anvendes partikulært i analyse gjennom eksempler i et lite analytisk preludium i avhandlingen. Disse partikulære studiene mener jeg også bidrar til utfyllende forståelser av "kairos". Slike vekslinger skjer gjennomgående i analysen.<sup>38</sup>

Begrepet "kairos" (*gr. (det rette) tidspunkt (god anledning)*) stod sentralt i klassisk retorikk og da særlig i Gorgias lære.<sup>39</sup> Retorikk i denne tradisjonen hviler på en maksime om at meningsdannelsen skjer ved talerens og talens beregning av sted, tid og publikum og deres innvirkning på hverandre. Dette kalles "kairos" i retorikken eller den retoriske situasjonen og den har mange tolkninger. Den kan ha oppstått som noe tvingende nødvendig – en situasjon som krever tale. "Kairos" kan betegne makten eller nødvendigheten av det rette ordet til rett sted og tid. Det kan kort og godt betegne *timing*. "Kairos" kan betraktes som en instruksjon til at man må kjenne eller beregne sitt sted, sin tid og sitt publikum for å overtale. Det er med andre ord et sentralt og omstridt begrep i retorikken, og det finnes etter hvert en rekke tolkninger av begrepet.<sup>40</sup> Fremfor å gi en korrekt historisk fortolkning av "kairos", er denne analysen interessert i politiske og sosiale sider ved doxa som man kan analysere ved hjelp av kategoriene taler, sted, tid og publikum. "Kairos" danner et gjennomgripende og overgripende tema i avhandlingen i beskrivelsen av Hernes' retorikk i slik forstand. Taler, sted, tid og publikum danner sentrale inntak til studier av meningsarkitektur i denne avhandlingens betydning, og særlig meningsarkitekturs sosialepistemologiske sider. Ulike refleksjoner av taler, sted, tid og publikum karakteriserer sosiale sider ved retorikken og samtidig det epistemologiske; hvordan sosiale relasjoner er regulert gjennom hvordan publikum og taler relateres med ulik vekt og status til kunnskap, er samtidig sentrale analysesteder for å tolke og beskrive en sosial arkitektur og en meningsstruktur. Kategoriene reflekteres og utdypes gjennomgående gjennom avhandlingsteksten.

### **Publikum**

Retorikken anbefaler gjennom kairosbegrepet å beregne sted, tid og publikum. Det høres tilforlatelig ut. Men hvem eller hva er publikum? Hvilke steder kan man møte dem med tale eller skrift? Hvilke maktforhold, krav (til stil genre, fremtreden, økonomi etc.) eller egenskaper (dramaturgi, maktforhold) kjennetegner disse stedene?

Ifølge Silverstone er et moderne publikum preget av overlappende, konkurrerende og noen ganger overdeterminerende tekstualiteter. Ser man en primærttekst, som for eksempel et TV program, så er den i seng med en sekundærttekst som man leste i avisen. Den kan være knyttet

---

<sup>38</sup> Jeg skriver f.eks. om tid og hurtighet som reformstrategi i utdanningssektoren i del 5 av avhandlingen)

<sup>39</sup> (T. Eide, 1990 s.71)

<sup>40</sup> Se her særlig Øivind Andersens gjennomgående behandling av "kairos" i boken *I retorikkens hage* (Ø. Andersen, 1995) og (Ø. Andersen, 1997). Se også for eksempel (J. Kjeldsen, 2002) og (T. Eide, 1990)



til diskusjonen over et blad på jobben, konsumtekster fra reklame, tekster fra eget arbeid, fra egen identitet, historie og familie. Den retoriske analysen bør ifølge Silverstone innebære å studere både det formelle og det dynamiske forholdet mellom tekst og publikum å se på forbindelsen mellom tekster og diskurser fra makropolitisk eller økonomiske strukturer og tekster eller diskurser som styrer arbeids- og hverdagslivet.<sup>41</sup> Han tenker seg dette spesifikt som å forstå den partikulære respons eller resepsjon hos individer, husholdninger og grupper på figurer og troper, bilder, narrativer, teknologi og tekst.

I noen grad er det også en dimensjon ved denne avhandlingsanalysen at den tar med resultater og særlig responser fra aktører innenfor utdanningsfeltet slik de har kommet frem gjennom media, intervjuer og undersøkelser. Analysen bygger ikke på egne empiriske undersøkelser av responser annet enn å registrere typiske reaksjoner i aviser og det som har kommet frem gjennom evalueringer og intervjuer hos andre forskere. I denne analysen har jeg primært vært opptatt av hvordan synet på publikum er konstruert i sentrale modeller og teorier hos Hernes og videre i politiske taler og pedagogiske tekster. Jeg diskuterer konsekvenser av disse tekstenes publikumskonstruksjoner. Analysen ser dem videre i lys av tekster som intenderer å styre arbeidsplasser, skole og hverdagsliv, slik som fagtekster og læreplaner. Jeg ser også politiske og vitenskapelige tekster i lys av sentrale evalueringer som har tatt for seg ulike resultater av utdanningspolitikken til Hernes.

Overtalelse forutsetter, ifølge Silverstone, at man har eller klarer å skape en situasjon som er delt mellom taler og publikum for å ha suksess.<sup>42</sup> Lykkes retorikken til Hernes med å gripe eller å skape en felles og delt situasjon og interesse mellom seg selv som taler og publikum? Er situasjonen som skapes mellom taleren og publikum god? For man kan også tenke seg det motsatte; at man inntar en posisjon som taler hvor man ikke vil dele situasjon med publikum, og hvor man i stedet krever makt over dem. Taleren kan gjøre krav på eksklusiv kunnskap som innebærer makt over publikum, og som argumenterer for retten til å styre dem. Publikum kan godta en slik konstruksjon og akseptere styring. Men publikum trenger slett ikke å godta denne situasjonen eller rollen taleren gir dem eller inntar selv. Kairos innebærer en kompleks situasjon og har et potensial for ulik sosial dynamikk og maktforhold.

Chaim Perelman fastholder i sin klassiker *The New Rhetoric* at kunnskap om publikum er en viktig betingelse for effektiv kommunikasjon og suksess, men å skulle vite hva publikums syn og følelser er, viser seg å være komplisert. Å oppnå det rette mentale møtet mellom taler og publikum, er ingen selvfølge. For publikum trenger ikke å være faktisk eller reelt. Det kan simpelthen bare være en mental forestilling hos taleren i den retoriske situasjonen. I TV snakker du til et kamera og har ikke publikumsresponsen like foran deg. Den mentale forestillingen om publikum former talerens valg, og man kan forestille seg at dette arbeidet fort kan gå galt. Forestillingen kan også medføre viktige politiske implikasjoner. Taleren kan forestille seg et universelt publikum, slik som opplysningstidens publikum, hvor idealpublikumet til enhver tid er fornuftige mennesker og likemenn. Dette kan bli en selvoppfyllende profeti – at fordi man taler rasjonelt og fornuftig til publikum, så blir de

---

<sup>41</sup> (R. Silverstone, 1993 s.184-185)

<sup>42</sup> (R. Silverstone, 1993 s.183)

fornuftige og rasjonelle. Motsatt kan man mene at publikum vil ha brød og sirkus, og så gir man bare det. Da risikerer man et publikum som etter hvert bare liker brød og sirkus. Talerens mentale forstilling om publikum kan innebære en strategi om å tale fornuftig til et publikum som liker brød og sirkus eller motsatt; taleren snakker om brød og sirkus til et rasjonelt og fornuftig publikum. Det er lett å feilberegne.

Disse helt korte problematiseringene viser hvordan beregning av publikum innebærer kompleksitet og risiko med potensielle politiske implikasjoner. Perelman gir bestemte publikumskonstruksjoner normativ karakter og gjør fremhevingen av dem til et retorisk ideal i bedømmingen av tekster, selv om han fastholder tilpasningen til publikum som også et viktig retorisk element.<sup>43</sup> Men tilpasningen til publikum er ikke den viktigste oppgaven. Det er å henvende seg til et publikum, enten det er partikulært eller sammensatt, og å omdanne det til universelle dimensjoner. En slik tenkning understreker betydningen av positive publikumskonstruksjoner på en helt essensiell måte.<sup>44</sup>

Forholdet mellom taleren og publikum kan innebære et politisk forhold. Et demokratisk styresett bør kanskje forutsette et positivt syn på publikums følelser og rasjonalitet. Overfor et sammensatt publikum, slik som en hel nasjon, er det problematisk å fortolke publikums syn og følelser. Betydningen av nyttige, bestemte politiske eller etiske publikumskonstruksjoner er kanskje spesielt presserende her, og særlig innefor et demokrati, om man skal opprettholde en slik styreform. I denne avhandlingen danner særlig Poppers tenkning om at publikum innehar ulik kunnskap og legitime interesser, selv om de er subjektive, et viktig normativt utgangspunkt for analyse og refleksjon av Hernes' publikumssyn. Likeledes kravet om at offentligheten må være åpen for kamp og granskning – og å se retorikk som demokratisk ressurs som publikum må ha tilgang og kunne anvende som talere, forhandlere og kritikere i en åpen offentlighet.

Analysen ser særskilt på publikumskonstruksjoner i ulike tekster hos Hernes i en slik kontekst. Jeg ser hvordan ulike publikumskonstruksjoner ligger til grunn for modeller for styring, opplæring, kommunikasjon og estetiske, taktiske og strategiske valg. Hernes er sosiolog og bærer preg av å behandle sammensatte publikum forholdsvis enkelt, det være seg i modeller eller sosiologiske aggregater. Han stiller seg forholdsvis kritisk til opplysningstidens publikumskonstruksjon som fremholder publikum som rasjonelt og fornuftig. Men han tror på opplysning og opplysningens betydning overfor publikum gjennom opplyst lederskap. Dette peker mot analyse av selve de sosiale meningsstrukturer i tekster hos Hernes og det *sosialepistemologiske*: hvordan lederskap og publikum i ulik grad relateres til typer av kunnskap eller kunnskap av høyere eller lavere verdi og hvordan maktforhold etableres gjennom et slikt retorisk arbeid.

Jeg har altså pekt ut to nivåer i analysen av publikum: å først se på konstruksjonene av publikum teoretisk hos Hernes, for siden å analysere hvordan han beregner dem strategisk og

---

<sup>43</sup> Lisa Villadsen har her i Norden tatt til ordet for Perelmans teori som utgangspunkt for normative vurderinger i den retoriske analysen (L. S. Villadsen, 2006).

<sup>44</sup> For argumentene til Perelman, se ”The Audience as a Construction of the Speaker” til og med ”The Universal Audience” (C. Perelman and L. Olbrechts-Tyteca, 1969 s.19-35)

taktisk i tekst og tale i utdanningstekstene sine. Publikumskonstruksjonene er en del av den sosiale arkitekturen i Hernes' tekster. Hvordan man så skal beregne dem, innebærer å studere strategiske og taktiske valg. Jeg studerer begge deler i ulike deler av avhandlingen. Jeg undersøker i avhandlingens andre og tredje del den sosiale arkitekturen. Jeg analyserer i del 2 hvordan en økonomisk publikumskonstruksjon og økonomiske modeller ligger til grunn for samfunnsbeskrivelse og valg av styringsstrategier. Jeg analyserer også hvordan en forståelse av meningsdanning, offentlighet og medier danner utgangspunkt for samfunnsbeskrivelser på slutten av denne delen.

Røttene til moderne tenkning omkring publikum som økonomisk aktør, og publikum som preget av innbilningskraften i en moderne offentlighet og i et moderne demokrati, kan man finne hos Walter Lippmann og i det som kalles *demokratisk realisme*. Jeg presenterer ham på tampen av avhandlingens første del som en del av teorigrunnet. Lippmann bringer oss til et videre tema: Hvordan skal man styre publikum i et moderne masse- og mediedemokrati når man antar de er økonomisk motivert og preget av egen eller overdrevet innbildingskraft? Jeg presenterer Lippmanns tenkning i avhandlingen som et mønster som også i grove trekk karakteriserer Hernes' argumentasjon og beskrivelser av sosiale mønstre i en rekke tekster.

Silverstones forståelse av publikums meningsdannelse og offentligheten som omgir dem, som komplekse felt danner i seg selv et kritisk utgangspunkt overfor de forholdsvis enkle og negative modellene av publikum og styring som preger Lippmann og Hernes som teoretikere. Silverstone påpeker svakheter ved tidlig publikumsforskning som man må ta i betraktning i dag.<sup>45</sup> Sosiologiens isolering av publikum fra sosial kontekst over i ulike aggregater eller typologier danner et primitivt inntakspunkt til meningsdanning og for styring. Den tidlige medieforskningen tok f.eks. utgangspunkt i enkle stimulus-responsmodeller fra avsender til publikum. Marxistisk innflytelse understreket publikums avhengighet og sårbarhet, eller fremstilte dem som manipulert av ideologi eller media. Troen på talerens betydning kan man føre tilbake til klassisk retorikk og for så vidt til maksimene fra stimulus-responstenkningen som innbefatter at taleren eller styresmaktene, ved å velge de rette bildene, språket eller litteraturen, kan styre samfunnet gjennom å forme de nødvendige assosiasjonene hos publikum. Hernes beskriver samfunnet som et assosiasjonsfellesskap og ser styring i lys av at myndighetene må skape eller kontrollere dets assosiasjoner. Hernes utvikler et mer komplekst perspektiv på offentlighet og meningsdanning etter hvert i sitt forfatterskap, men denne kompleksiteten tolkes negativt av ham selv. Innretningen mot publikum blir et styringsperspektiv, fremfor at publikum trekkes aktivt med som medskapere av mening.

De publikumskonstruksjoner som Hernes og Lippmann representerer, står slikt sett i kontrast til moderne resepsjonsteoretiske betraktninger som i større grad betrakter publikum som *kompetente medskapere* av mening i tekst og samfunn. Silverstone argumenterer for at tidligere forskningsposisjoner manglet en konseptualisering av publikum som sosiale og kulturelle objekter plassert i en kompleks realitet av medier og hverdagsliv. Publikum er både i seng med politiske eller økonomiske makromiljøer og samtidig med mikromiljøer av

---

<sup>45</sup> (R. Silverstone, 1993 s.174)

hverdagsliv og hverdagsmedier. Silverstone argumenterer for publikum som heterogent og diffust, som potensielt og aktuelt. De er bare tidvis til stede. De er både aktive og passive, både diskriminerte og diskriminerende.<sup>46</sup> Å isolere publikum fra sosial kontekst eller kollektivisere dem slik sosiologien baserer seg på, undergraver kompleksiteten i publikum, i deres identitet, kultur og kontekst. Men Silverstone advarer samtidig mot å trekke den aktive medskaperrollen for langt. Artefaktene er ofte direkte produkter av kommersielle hensyn og industrielle prosesser. Vi kan også føye til politiske artefakter når det gjelder denne analysen. Visse segmenter av befolkningen kan nyttiggjøre seg disse politiske, økonomiske eller industrielle artefaktene og bruke dem til å skape sitt eget bilde. I andre tilfeller er folk tvunget til å leve gjennom artefakter som er skapt av eller for andre dominerende segment av befolkningen.

Hos Hernes finner man i mindre grad slike aktive, medskapende eller komplekse publikumskonstruksjoner i positiv forstand. Han ser det som myndighetenes oppgave å gi publikum fortolkningsrammer og betrakter det som et sentralt demokratisk anliggende. Selv om man kan finne refleksjoner omkring resepsjon og kontekst hos Hernes, er hovedbildet at publikum utgjør et styringsproblem heller enn at han anerkjenner dem som betydningsfulle, kompetente eller potensielle medskapere av mer overordnet kunnskap og mening teoretisk. Denne oppfatningen av publikum får betydning for utdanningstekstene jeg studerer; både når det gjelder form, struktur og innhold, og den får konsekvenser for den politiske prosessen omkring læreplanverket som avhandlingen studerer.

## Taleren

Med styringen av publikum er vi over i et annet sentralt punkt i denne opptegningen av en moderne analyse av kairos. Hvem er taleren? Hvordan iscenesetter han seg selv? Hvilken kunnskap har han, hva mener han er viktig og sant, og hvordan relaterer han seg selv og sitt publikum til denne kunnskapen? Hvilken relasjon oppstår mellom taleren, publikum og saken gjennom dette relateringsarbeidet?<sup>47</sup>

Man finner ikke samme grad av refleksjon rundt taleren som man gjør om publikum i moderne offentlighetsteori og demokratisk teori.<sup>48</sup> Men talerens betydning er naturligvis understreket, og en rekke instruksjoner eller råd er gitt taleren i klassisk retorisk teori. Hos Aristoteles ble både saken, talen, publikum og taleren betraktet som retoriske ressurser i en situasjon. Alle kan de hver for seg bidra til overtalelse, og slike tilskudd til overtalelsen kalles gjerne overtalelsmidler eller bevismidler (*pistis*) som man kan oversette med tillit, tro, garanti eller at man går god for noe.<sup>49</sup>

Bevismidler er noe som skaper tiltro og tilsutning til et budskap. "Logos", "ethos" og "pathos" er tre bevismidler som trer frem av retorikken, og som på ulike vis betegner

---

<sup>46</sup> (R. Silverstone, 1993 s.174)

<sup>47</sup> Jeg lar gjennom avhandlingen "taleren" være en grov kategori som dekker forfatteren, det styrende subjektet, lederen etc. i ulike kommunikative sammenhenger

<sup>48</sup> Sennett har interessante studier av taleren i kulturell kontekst i *The Fall of Public Man*. (R. Sennett, 1993) I Norge har særlig Anders Johansen gitt interessante studier. Se f.eks. *Talerens troverdighet* (A. Johansen, 2002).

<sup>49</sup> (Ø. Andersen, 1995)

publikum, taler og sak som ressurser for hverandre. ”Logos” betyr tale eller ord og kan også betegne saken selv, og bidrar med sitt til den retoriske situasjonen. ”Pathos” er sterke følelser som en blir utsatt for. De kan være lidelse eller lidenskap. I klassisk retorikk så man det som vesentlig å vekke følelser for å oppnå overtalelse.<sup>50</sup> Følelser vekker behag eller ubehag og skaper tilbøyeligheter til handling. Følelser ble ikke tolket som noe irrasjonelt i motsetning til i vår tid. Andersen skriver at klassisk retorikk postulerte følelser som en seriøs erkjennelseskilde ved siden av fornuften. Følelsene forteller oss noe om hvordan verden er og de har sine grunner.<sup>51</sup> De er ikke bare subjektivt ekte, men også objektivt sanne og uttrykk for bestemte forståelser av en sak. I klassisk retorikk finner man registre over følelser og deres betydning – følelser som hat, frykt, misnøye, håp og medlidenhet. Andersen fremholder at særlig den retoriske figuren ”illustratio” eller ”evidentia” – altså innlevelsen, det som vekker det indre øyet, det som skaper indre bilder og gir liv til tanken, er viktig. Det vil fremgå av avhandlingen at nettopp bildet, innbilningen, innlevelsen og betydningen av illustrasjon og fremvisning er et stort tema hos Hernes både som teoretiker, politiker, pedagog og retoriker. Pathos var viktig også hos taleren. Knyttet man gale følelser til saken, mistet man troverdighet. Følelser kunnes smitte fra taleren til publikum. Fremvisninger av følelser vekker følelser hos publikum. Også hos Hernes er bruk av følelser eller det å vekke følelser, et sentralt politisk og pedagogisk poeng. Estetiske sider ved utformingen av læreplanverket virker å ha slike erkjennelser som bakgrunn. Valg av innhold, eksempler og fortellinger i f.eks. norsk og KRL faget synes å ha tilsvarende erkjennelser noe som vil fremgå av analysen.

I den klassiske retorikken tenkte man seg at taleren selv var en sentral del av budskapet. Ethos er talerens personlighet, vaner, troverdighet eller karakter. Ethos er noe publikum kan tilskrive taleren fordi de kjenner hans rykte, kunnskaper, handlesett og familie – eller han kan oppnå den gjennom den retoriske presentasjonen eller prestasjonen. Måten taleren etablerer sin karakter på gjennom talen er en viktig del av det retoriske håndverket. Man må konstruere en troverdig karakter, altså en moralsk personlighet, ved ord og fremføring for å være overtalende. Øivind Andersen fremholder at en slik etisk forstilling eller rollekonstruksjon finnes i mange taler i form av den retoriske figuren ”ethopeia”, som innebærer at man fiktivt innfører en annen person og snakker i en annen rolle. Å konstruere roller, tale- og maktposisjoner for så å bekle rollene og innta posisjonene, betrakter jeg som en sentral del av Hernes’ retoriske håndverk.

Denne kritiske analysen tar først og fremst sikte på å analysere Hernes’ epistemiske konstruksjoner, utforming av roller, rollevalg og taleposisjoner og deres samfunnsmessige, politiske og pedagogiske betydning. ”Hernes” og ”Gudmund Hernes” er i avhandlingen den språklige kortformen for hans tekster, roller og offentlige taler og opptredener i denne avhandlingen. De refererer ikke til personlige, biografiske, private eller indrepsykologiske tilstander hos ham. Det er psykologien i maktkonstruksjonene, rollene og deres historiske og

---

<sup>50</sup> Se Aristoteles i ”Hva er det som gir menneskene glede?” (Aristoteles and T. Eide, 2006 s.75-80). Aristoteles

<sup>51</sup> For fin fremstilling av den klassiske retorikkens forståelse av ”logos”, ”ethos” og ”pathos”, og retorikkens forståelse av følelser, se *I retorikkens hage* (Ø. Andersen, 1995 s.33-42)

kulturelle betydning som blir analysert. Dette er uttrykte politiske, vitenskapelige og pedagogiske tekster og fremførelser som er talt eller skrevet for offentligheten og som derfor kan og bør underlegges offentlig kritikk. Jeg har derfor vært nøye med ikke å gå inn på biografiske forhold i analysen, eller på situasjoner eller hendelser som ikke har en offentlig og relevant relasjon til avhandlingens tema.

Hernes' tekster og taler konstruerer roller eller velger klassiske arketypiske dramaer og tilhørende roller å tale gjennom både for å belære, behage og bevege – og for å utøve makt. Tekstene gir roller til med- eller motspillere, enten for å styrke eller svekke deres troverdighet. I den klassiske retorikken, var det viktig å fremvise bestemte karaktertrekk. Moralske trekk som flid, utholdenhet og mot kunne være viktig å fremvise. Aristoteles nevner ifølge Andersen særlig tre karaktertrekk som er viktig for å få den nødvendige tillit for å overtale; "fronesis", "arete" og "evnoia" som er oversatt med forstandighet, dyd og velvilje. Disse trekkene karakteriserer også Hernes' konstruksjon av eget ethos. Forstandigheten er den intellektuelle dyd som hjelper oss mot lykken. Hos Hernes finner vi den grundig diskutert i vitenskapsteoretiske og moralske tekster omkring vitenskap. Den vitenskapelige fornuft er vesentlig for samfunnsstyringen og for å oppnå samfunnsmessig lykke. Det er en rolle han situerer seg i ved ulike anledninger. Analysen fremviser hvordan Hernes situerer seg i politiske og strategiske roller ved sitt kunnskapssyn og fornuftsargumenter. Hernes overdriver den vitenskapskapelige fornuft til en intellektuell elitisme og styringsideologi som kom til å bli subversiv med henblikk på å overtale et sammensatt publikum og lage gode utdanningsreformer. Analysen viser i ulike partier hvorfor og hvordan.

"Arete" betegner evnene til å gjøre og bevare det som er godt og til å øve gode gjerninger i ulike situasjoner. Bevaringen av kulturarven og Hernes' forsvar for bevaringen av kulturarven, av klassikere i akademia, av den protestantiske arbeidsetikken og av andre sosialdemokratiske dyder bringer ham inn i slike ethoskonstruksjoner. Jeg viser teorigrunnlaget Hernes har for disse og hvordan de utspilles i fag og læreplanktekster. Sist av disse tre viktige dydene er "evenoia". Den betegner at taleren gjør sitt virke for de trengende og for mottakerens skyld og ikke for sin egen vinning. Hernes arbeider for denne direkteforbindelsen til sitt publikum gjennom en retorikk som fremsetter roller og iscenesettelser som vil publikums beste, hvor publikum er trengende og makten er påkrevet for å hjelpe dem.

På samme måte som det er påkrevd med en problematisering av publikum som kategori i et moderne masse- og mediasamfunn, trengs tilsvarende grep om man skal analysere taleren. Klassiske retoriske begreper slik som "kairos", "logos", "ethos" og "pathos" og tilhørende figurer betegner sentrale og universelle sider ved overtalende kommunikasjon. Denne universaliteten er uinteressant i seg selv analytisk, som å registrere at her har man med ethos, pathos eller logos å gjøre. De klassiske retoriske begrepene om taleren må forenes med partikulære studier av hvilke spesifikke politiske, kulturelle eller sosiale logos, ethos eller pathos som er mulige eller konstituerende. De bør slikt sett være sentrale i samfunnsvitenskapelige studier. Slike partikulære studier kan gi utfyllende kommentarer og moderne forståelser til ethos, logos og pathos. Det er kategorier som er problematiske å

analysere. Ethos og pathos endrer seg og må tolkes i forhold til politisk og kulturell kontekst. I Norge har særlig Anders Johansen gitt fine og banebrytende analyser av talerens troverdighet og satt dem i kulturell og historisk kontekst i fortolkende studier i skjæringspunktet mellom humaniora og samfunnsvitenskap.<sup>52</sup> Empirisk og eksperimentell forskning på troverdighet har gitt mer begrensede innsikter. Jens Kjeldsen fremholder at årsaken er at enhver retorisk situasjon og ethvert gitt publikum i prinsippet er unikt. Han knytter det til usikkerhetsprinsippet hos Quintilian som avviste altfor rigide regler for overtalelse fordi hver situasjon er unik. Dermed vil empirisk streben etter regler for troverdighet kun i begrenset grad kan gi nyttige retoriske innsikter.<sup>53</sup>

Barry Brummet holder den klassiske forståelsen av talerens møte med publikum for problematisk i forhold til den kommunikasjonen som faktisk foregår i dag. I den klassiske retorikken hadde taleren et direkte møte med publikum. Taleren hadde ordet, og publikum var mer eller mindre tvunget til å lytte. Kommunikasjonen var avgrenset i tid og rom, og taleren hadde på mange måter en privilegert situasjon. Forholdet mellom taler og publikum var hierarkisk ordnet. Karl Poppers teori om åpne og lukkede samfunn og utopisk ingeniørkunst trekker inn analyser av nettopp taleren og viser hvordan privilegerte situasjoner skapes for taleren, og hvordan retorikken ikke lenger blir en demokratisk ressurs for granskning og deltagelse hos publikum, men mer et middel for styresmaktene til å forme fellesmening etter bestemt ideologi og målsetninger. I stedet for at retorikken blir en demokratisk ressurs, kan bruk av retorikk føre til et demokratisk underskudd når retorikk kobles til elitistisk maktutøvelse.<sup>54</sup>

Vi er her inne i analysen av situering og asymmetri også overfor taleren om vi anvender Silverstones metodiske forslag til å analysere om retorikken er åpen for motstand og forhandlinger. Også Hernes karakteriseres av å forstå massekommunikasjon asymmetrisk. Der Popper er kritisk til talerens overtak, er Hernes kritisk til den moderne offentlighetens overtak. Her er vi inne i en moderne forståelse av viktige sider ved kairos, nemlig hva som karakteriserer stedet man kan kommunisere fra, og hvordan man kan beregne det. Dette er sentrale problemstillinger for offentlighetsteori. Hernes som mediekritiker argumenterer for at det er massemedia som har overtaket på både saken, taleren og publikum. Det skaper moderne problemer for kunnskapen, styringsmaktene, demokratiet og for selve forholdet mellom taleren og publikum. Hernes tenker seg at media får overtak på publikum og deres muligheter til å få korrekt informasjon og å kunne komme med responser. Som Silverstone tenker seg publikum som både om aktivt og passivt, både som diskriminert og diskriminerende, kan man anvende dette grepet på taleren i en analyse når media opptrer som aktiv aktør. Taleren kan være både passiv og aktiv, diskriminert og diskriminerende, kan regissere eller bli regissert eller være mer eller mindre tilstede i en medietekst når journalisten spiller med. Hernes fremholder mediemakten som en ulykkelig og potensielt farlig tilstand for publikum, politikeren og nasjonen. Hans medieanalyser blir nærmere studert i

---

<sup>52</sup> (A. Johansen, 2002)

<sup>53</sup> (J. Kjeldsen, 2006 s.146)

<sup>54</sup> (J. Kjeldsen, 2006 s.53)

avhandlingen. De har viktige implikasjoner for den politiske tenkning, reformstrategi og utdanningspolitikk.

I retorisk tenkning er autoren den taleren som selv finner sakens bevismidler og legger det frem.<sup>55</sup> Som politiker virker dette noe av et ideal for Hernes' politiske rolle; å være autor i noenlunde slik forstand. Han legger innsikter fra egne forskningsfunn og virkelighetsanskuelser til grunn for politikk, pedagogikk og talekunst. Han stiliserer disse, gir dem form, innhold og fremførelse avhengig av publikum og det han oppfatter som den retoriske situasjonen til enhver tid. Hernes' forståelse av medie- og organisasjonssamfunnet gjør politisk autoritet vanskelig i slik forstand. Det er krevende å være autor i en medieoffentlighet som gjerne selv vil regissere. Det er komplisert for politikeren å forme politikken selv i et organisasjonssamfunn hvor flere parter vil være medskapere i den politiske prosessen. Hernes bruker institusjonell og retorisk makt for å balansere denne asymmetrien. Han bruker autorisasjonsstrategier i utstrakt grad. Dette innebærer f.eks. å påpeke sin rolle som minister i utstrakt grad for å gjøre krav på politisk ethos og autoritet. Han karakteriseres i mange taler og tekster av å bruke autoritære roller som politiske modeller og iscenesetter seg i dem. Analysen viser gjennom en rekke eksempler hvordan og hvilke roller det er snakk om.

Hernes er også kompilator: Han forener tekster fra ulike områder til nye helheter, etablerer teksthierarkier og bruker tekster med institusjonell og formell makt, slik som juridiske eller politiske tekster og utredninger til å forme pedagogiske tekster i eget bilde. Både i valg av rolle og i valg av tekststrategier i forbindelse med læreplanarbeidet ble Hernes anklaget for å være autoritær i denne forstand og særlig blant lærere, organisasjoner og i akademiske miljøer. I de siste delene av avhandlingen ser jeg på Hernes som autor, på ulike autorisasjonsstrategier og særlig på de politiske prosessene omkring læreplaner og fagplaner og deres oppbygning.

Jeg har kort nevnt at Silverstone fremholder at analysen av publikum må ta i betraktning at publikum er plassert i en multityde av overlappende tekster, teknologier og budskap, hvor publikum både er implisert i skapningen av mening og samtidig mottar mening via en rekke tekster, teknologier og kanaler. Man må analytisk også betrakte at taleren står i en tilsvarende posisjon. Den suverene taler, slik klassisk retorikk beskriver den, har sjelden samme betingelser for suverenitet i dag. Ulike medier, teknologier, institusjoner, genre og diskurser overleverer roller, rollebesetninger, dramaer og talebetingelser som kan både kan være tvingende og nærmest geologiske lag i talerens oppfinnelser, formgivning og fremførelse. Institusjoner kan medføre krav til talerens rolle, hans pathos, logos og ethos og beregning av publikum. Medierer man via TV eller radio, må man operere i tekstligheter som kan ha en logikk eller sosialitet på tvers av den institusjonelle rammen man taler fra. Samtidig står man også som taler og person i et mikromiljø av hverdagsliv som rommer alt fra aviser og TV til mors mening og nabopreik. På samme måte som resepsjonsteoriene har fremholdt publikums mulighet til å arbeide aktivt og transformere egen mening i møte med mediet, må man også

---

<sup>55</sup> (G. Johannesen, 1987 s.X)



fremholde talerens mulighet til å arbeide aktivt med mange ulike tekster. Samtidig må man innse de kulturelle og institusjonelle begrensningene for forestillingene om talerens suverenitet. Man står som taler i kompleks virkelighet av egen resepsjon, ulik tekstualitet og muligheter for presentasjon. Taleren har diskursive posisjoner, rolleforventninger, kulturelle assosiasjoner og fordommer tilknyttet både kunnskapen og rollen han representerer.

Også når man skal analysere taleren må flere av disse nivåene med. Hvilke krav stiller omgivelsene til taleren? Hvilke roller inntar eller får taleren tildelt, og hva er disse rollenes politiske, kulturelle og historiske betydning? Hvilke assosiasjoner og maktforhold bringer ulike roller med seg, og hvilke sosiale virkninger, positive eller negative, får de? Hvilke iscenesettelse er en del av håndverket til taleren selv? Når er konstruksjonen og iscenesettelsen av taleren en del av selve virkelighetsanskuelsen til taleren og/eller uttrykk for dypere ideologiske, religiøse eller økonomiske strukturer? Hvilke tekstnivåer har en taler med seg i sekken bevisst eller ubevisst, og hvilke må han forholde seg til?

En moderne analyse av kairos innebærer kompleksitet også i studier av taleren. Noen roller er påtvunget av institusjon, kultur og historie og er kanskje ufrivillig eller ubevisst valgt. Noen roller har karakter av å være iscenesatt bevisst. De er der av strategiske og taktiske grunner og som en del av det retoriske håndverk. Noen slike rollevalg gir makt ved sin institusjonelle, historiske eller kulturelle betydning og synes å være valgt nettopp av slike grunner. Noen roller kommer til ved forening og vekselvirkninger av en rekke ulike tekster og kan være transformerende og nyskapende. Andre rollevalg synes mer å være en del av selve virkelighetsanskuelsen og selvforståelsen til taleren. De er kanskje mer ubevisst valgt og kommer som nisser på lasset med talerens kunnskapssyn og ideologi: Og motsatt: Rollevalget kan bære med seg ideologiske nisser og kan være et inntak til å fremvise hva som er satt i politisk spill på den samfunnsmessige scenen.

## **Analytisk prelidium. Analyse av retorisk taktikk og strategi**

I dette lille første analytiske prelidium vil jeg vise hvordan retoriske innsikter og begreper settes i spill i analysen, og hvilke analysenivåer jeg forholder meg til. Samtidig vil jeg vise Hernes som strategisk aktør og retorisk håndverker i medieoffentligheten. Jeg analyserte Hernes i lys av mediedramaturgi i min hovedoppgave og viste ham som der som taktiker og strateg i offentligheten.<sup>56</sup> Jeg presenterer derfor i korthet noen av disse innsiktene. I denne analysen som helhet sikter jeg meg mer inn på å forstå teoriene omkring offentlighet som Hernes representerer. Jeg fokuserer mer på de politiske og institusjonelle strategiene og særlig på å forstå retoriske valg i læreplanverkets sentrale tekster i lys av ideologien han presenterte i en rekke vitenskapelige tekster.

Som forsker foretok Hernes studier av helsepolitikk og massemedia. Våren 1996 ble han helseminister og brukte sine vitenskapelige innsikter til å regissere pressen. I boken *Død og pine – om massemedia og helsepolitikk* som han skrev sammen med Martin Eide, brukes universelle retoriske og dramaturgiske erkjennelser til partikulære studier av hvordan helsepolitikk, sykehus, profesjoner og sykdom utspilles som drama i massemedia.<sup>57</sup> Hernes og Eide analyserer dramatiske arketyper og deres moderne avarter, og skisserer hvor nye roller har kommet til og spiller hovedrollen. De betrakter leger, sykepleiere og pasienter som aktører med roller i ulike drama. Når man skal analysere Hernes som retoriker, karakteriseres han selv ved hvordan han former retorikken og politikken på slike teoretiske eller analytiske erkjennelser og utvikler strategi og taktikk i lys av dem. Jeg skal i dette korte prelidium også vise hvordan jeg aktiviserer retoriske begreper og innfallsvinkler i studiet av Hernes' retorikk og samtidig vise hvordan utspill i media formes taktisk og strategisk. Vi snakker her om det retoriske håndverket han bruker for å konstruere roller som han iscenesetter seg selv og andre i.

Da Hernes ble utnevnt av Gro Harlem Brundtland som helseminister rundt årsskiftet 1995/96, gav han seg selv 100 dager i tenkeboksen for å sette seg inn i feltet. Han koblet slik sett helsepolitikk til tenkning, signaliserte alvor og seriøsitet overfor et fagfelt han ikke behersket, og som han lovet å sette seg inn i og finne løsninger for. Han brukte sitt ethos som professor og akademiker som middel til å vinne tid. Hernes var også tilskrevet et handlekraftig ethos fra tiden som utdanningsminister, og brøt samtidig her med tilvant politisk form.

Pressens nysgjerrighet ble vekket av dette politiske stilbruddet. Man var spent på hva den aktive og visjonære utdanningsministeren som hadde skapt slike bølger i utdanningssystemet, nå skulle finne på. PR-stuntet skapte altså sjeldent store forventinger i pressen til hva som skulle komme. Da tiden nærmet seg, pirret Hernes pressen for å bringe den til bristepunktet av nysgjerrighet i velkalkulerte akter i et mediedrama. Tiden ble brukt strategisk. Symbolske tall og datoer ble valgt ut for å få oppmerksomhet.

Etter de 100 dagene hadde Hernes proklamert at 1. april 1996 skulle ideene til å reformere helse-Norge presenteres på en stor pressekonferanse. I tiden frem til første april lar Hernes

---

<sup>56</sup> (T. A. Trippstad, 1996)

<sup>57</sup> (M. Eide and G. Hernes, 1987)

pressen være flue på veggen gjennom to velregisserte dager. Han får store oppslag i en rekke medier. På en dobbeltside i Dagbladet 26. mars ser vi en rekke bilder som viser hvordan Hernes' iscenesettelse har lyktes, og de er gode eksempler på sentrale trekk ved de retoriske strategiene hans.<sup>58</sup> Dominerende i Dagbladets layout, er et stort bilde av Hernes i frisk blest med en pose på hodet som beskyttelse mot regnet. Posen representerer en tenkehette ser vi av billedteksten. Det spiller oppunder hans professorale ethos. Gudmund Hernes har stilt seg opp på et stor stein på en høyde og det ser ut som et fjell. Han holder frem en notatbok som er blå. Blåboken gir assosiasjoner til læreren, og Hernes er doserende i stilen. Det går frem av reportasjen at blåboka inneholder ideene til reformer som han ikke vil avsløre ennå. Hernes iscenesetter seg som *autoren*; han som selv har funnet ideene og har forfattet reformene. Taktikken med ikke å ville avsløre innholdet i blåboka minner om Marcus Antonius strategi mot Brutus i Shakespeares *Julius Cæsar*, hvor Marcus Antonius holder frem Cæsars testamente som han, for å pirre publikum, ikke vil lese opp samtidig som han fremholder at testamentet vil tilgodese publikum med betydelige summer.<sup>59</sup> Det er et klassisk topos som settes i spill og vekker følelser av nysgjerrighet og forventning hos journalistene.



Boken holdes opp nærmest som en steintavle i bildet og tar på denne assosiative måten frem et arketypisk drama (ethopia). Iscenesettelsen av seg selv stående på et fjell med boken i hånden, henspiller scenerisk på når Moses kom ned fra fjellet med steintavlen med de ti bud. Hernes har valgt en profetisk figur for sin egen iscenesettelse for å vekke religiøse følelser om håp om det forjettete land. Dette er antagelig kalkulert. Den første april kommer han ned

<sup>58</sup>(Dagbladet, 1996.26.3. s.6-7)

<sup>59</sup> Dette toposet er godt analysert i *Retorik eller konsten att övertyga* (K. Johannesson, 1990).

fra fjellet og overleverer ti helsebud til pressen. Og nær sagt alle riksavisene trykker Hernes' ti bud i store typer. Eksempelet viser den bevisste bruken av både drama, klassiske roller og religiøse arketyper i den retoriske planlegging og utførelse. Som kulturell figur er Moses en arketype på lederskap. Det er en figur som har visjonen, vet veien, har fått høyeste autoritet og setter seg i tjeneste for folket. Folket vet ikke selv sitt eget beste og kan lett gå seg vill. De ti helsebudene som blir presentert senere den 1.april og som gjelder både leger, pasienter og pleiere, er oppdragende av karakter.

I dagene før den store pressekonferansen komplimenteres den dramatiske arketypen Moses med iscenesettelser som fremviser klassiske dyder i moderne figurer og form. Vi ser bilder av Hernes hvor han sitter og leser dokumenter på flyet. Billedteksten går slik: "Effektiv: Gudmund Hernes benyttet flyreisen til og fra Nord-Norge med å lese dokumenter. Ikke et minutt kastes bort".<sup>60</sup> Hernes tilskrives og beregner sitt ethos som en hardt arbeidende, aldri hvilende statsmann i arbeid for nasjonen. Journalistene er imponert over tempoet hans. Han bruker *tid* strategisk og som en del av kommunikasjonen. Videre i layout ser vi Hernes nok en gang fotografert i høyden i denne billedcollagen. Han bruker *stedet*, og stedet bidrar til meningsdannelsen og overtalelsen. Høyde er uttrykk for makt, Hernes vet det, har skrevet om det og bruker analysene praktisk.<sup>61</sup> Han stiller seg på toppen av Nordland Sentralsykehus på helikopterplattformen med et visjonært blikk rettet mot horisonten. Han har overblikket og ser mot fremtiden. Vi ser en moderne visjonær iscenesettelse i maktposisjon som komplimenterer Moses-skikkelsen. Plattformen for taleren er taket på et sykehus. Som leder stiller han seg fysisk over de sykehusansatte med et suverent blikk. I billedteksten til bildet står det at ministeren droppet flere kaffepauser fordi han hadde så mange spørsmål. Ethosbudskapet er at dette er en granskende minister som setter personlige fornøyelser til side i arbeidet for fellesskapet. Statsmannen har også bakkekontakt og forbindelser med fotfolket. Bildet under viser Hernes ved skrivebordet fotografert bak de ansattes føtter, levende interessert i hvordan journalføring gjøres. Billedteksten forteller oss at ministeren er opptatt av å effektivisere driften og at – "statsråden lytter svært interessert".<sup>62</sup> I et bilde av Hernes fra flyplassen på samme side, ser vi ham i snakk med det billedteksten forteller oss er en lokalpolitiker. Også her fremstilles han lyttende til lokalpolitikere. Han foretar altså en demokratisk iscenesettelse som lydhør statsråd.

På siden før og etter ser vi bruk av patetiske virkemidler. Vi ser at Hernes besøker habiliteringsavdelingen på sykehuset og snakker omsorgsfullt med en mor og et lite barn. Hernes sørger for å assosieres med moren og barnet og livets unnfangelse, og samtidig som han iscenesetter seg slik, demoniserer han legene for deres forhold til pasientene. På foregående side og på et stort bilde på over halve siden, har vi allerede sett Hernes stå foran en kuvøse sammen med to sykepleiere. En sykepleier holder en bylt i hendene som antagelig er et for tidlig født barn. Under står det med store krigstyper "Tvinger legene til å ta

---

<sup>60</sup> (Dagbladet, 1996.26.3. s.6)

<sup>61</sup> Se "Maktens estetikk" (G. Hernes, 1990b).

<sup>62</sup> (Dagbladet, 1996.26.3. s.6)

pasienthensyn”.<sup>63</sup> Ingressen under bildet forteller oss at Hernes er opptatt av pasientenes behov. Hernes iscenesettelse lykkes, og politikeren forbindes billedmessig med barnet, kuvøsen og, i den tilhørende teksten, med pasienthensynene. Hernes fremviser eget pathos og evenoia – at han gjør sitt virke for de trengende og for mottakerens skyld. På neste side forteller journalisten:

Noen foredrag seinere er vi igjen på full fart gjennom korridorene – retning kuvøserommet for tidligfødte barn. [...] – Se, han åpner øynene, sier Hernes – sterkt betatt av lille teddybjørnlignende Richard, som ble født i 27. uke bare 720 gram stor. Hernes dømte avdelingen umiddelbart om til teddybjørnrommet. (Dagbladet, 1996.26.3. s.7)

Legene, derimot, assosierer Hernes med særinteresser, egoisme og arroganse. Hernes bruker figuren *demonisering* med hjelp av helsetopoi og overfor legestanden.

Dagbladet **W** Tirsdag 26. mars 1996 5

**Mandag avslutter helseminister GUDMUND HERNES sine 100 dager i tenkeboksen. Overfor Dagbladet røper han noen av planene. – Jeg regner med at helvetet bryter løs 1. april, sier han.**



**PASIENT-FOKUS:** – Som pasient skal du ha krav på å få vite mer om den legen du velger, sier helseminister Gudmund Hernes, som varsler en rekke tiltak for å sette søkelys på pasientens verdighet og rettigheter. Her er Hernes på besøk i kuvøserommet ved Nordland Sentralsykehus i Bodø. Lille Richard ble født i 27. uke.

# TWINGER LEGENE til å ta pasienthensyn

**SK 351 BODØ-OSLO (Dagbladet): Helseminister Gudmund Hernes vil ivareta pasientens behov. I den forbindelse varslor han store reformer innenfor både lege- og sykepleierutdannelsen.**

Av ERIK AASHEIM og AGNETE BRUN (foto)

For å bote på lege- og spesialistmangel vil han aktivt rekruttere utenlandske leger. De må være opptatt av hele mennesket. En pasient er ikke bare noe som har en sykdom.

Skal du være en skikkelig helsearbeider må du ha blikk for alle helseforhold: sosioøkonomi, sosioøkonomi, sier Gudmund Hernes overfor Dagbladet.

Han vil på samme måte som legekunstners far, den greske antikvære tenker Hippokratet (ca 460-374 f.kr.), borte fra slaggiggengen – av pasienten. I følge Hippokratet består en vesentlig del av legekunsten av evnen til å observere, bruke sansene og studere pasienten, ikke mye som sjukdommen.

– Ja, du kan godt si at framtidens helsepolitikk er preget av Hippokratets tankegang. Det er en interessant sammenheng, sier Hernes.

**Utdanning og praksis**

– Jeg vil sette søkelys på pasientens verdighet og rettigheter. Denne type problemstillinger må komme sterkere inn i utdanningsinstitusjonene, slik at lege- og sykepleierstudentene innarbeider seg livsviktige holdninger i forhold til den rollen de skal ha overfor pasienter. Samtidig trenger det en holdningsendring i kulturen, både ved sykehus og hos privatpraktiserende leger. Dette er noe alle bør være genuint opptatt av, sier Hernes – som også ønsker å endre praksisordningene.

– Studenter må tidligere ut i praksis – og oppholdene må bli flere, mener Hernes.

Gjennom sine 100 dager i tenkeboksen har Hernes fått en rekke henvendelser fra enkeltpersoner. En kvinne skrev at hun etter å ha fjernet et bryst la om å få en brystprotese. Det viste seg at protesen hadde en

dette var den eneste protesen de hadde på lager. En slik arrogant holdning i forhold til pasientgruppen kan vi ikke tillate, sier Gudmund Hernes.

**Informasjonskrav**

«Fritt legevalg» har lenge vært et slagord innenfor helsevesenet, det vil si at du som pasient skal kunne velge hvem som skal gi deg en tjeneste.

– Men skal du være en myndig bruker, må du også kunne treffe et informert valg. Det vil med andre ord si at du som pasient skal ha krav på å få vite mer om den legen du velger, sier Hernes – som ikke vil gå inn på hva slags type legeinformasjon som bør være tilgjengelig for pasienten.

– Helsevesenet er der for pasientens skyld, ikke motsatt – selv om vi enkelte ganger kan få det inntrykket, mener Hernes.

**Rekruttering i utlandet**

Får å bote på den akutte lege- og spesialistmangel kommer Hernes til aktivt å rekruttere utenlandske leger. Han kommer også til å sørge for at det settes av mer ressurser til spesialistutdannelsen.

– Det kan ta opp til 16 år fra du starter på legestudiet til du er spesialist. Vi kan ikke be pasienter komme igjen i år 2012. I mellomtida må vi derfor sørge for å fylle opp spesialiststillingene med utlendinger, sier Hernes.

**Fortsetter neste side**

**TO DØGN MED HERNES**

– Legen svarte at

<sup>63</sup> (Dagbladet, 1996.26.3. s.5)

Han understreker i intervjuet at legene kanskje ikke ser på pasientene som mennesker:

–Leger kan ikke bare være opptatt av et lem eller molekyl. De må være opptatt av hele mennesket. En pasient er ikke bare noe som har en sykdom. (Dagbladet, 1996.26.3. s.5)

Hernes setter seg i Hippokrates' sted ved å benytte seg av lege-ethoset i rollen som politiker. Journalisten skriver:

Han vil på samme måte som legekunstens far, den greske antikkens tenker Hippokrates (ca 460-374 f.kr.), bort fra "tingliggjøringen" av pasienten. (Dagbladet, 1996.26.3. s.5)

Fra dette etiske høydedraget fortsetter Hernes demoniseringen av legene ved å fortelle om enkelthenvendelser han har fått fra pasienter. På neste side presenterer Hernes vitnemål som beviser påstandene mot legene – om en kvinne som feilaktig fikk innlagt en større brystprotese og ved klage fikk arrogante svar fra legene om at det var det eneste brystet de hadde på lager. Å bruke menneskekroppen og deformering av den er en klassisk retorisk teknikk for å vekke sterke følelser. Dagbladet lager en uthevet sak på samme side som tilsvarende forteller om en pasients rystende opplevelse med psykiatrien. Hernes uttaler i samme sak:

–Vi må være åpne for at den som ligger med brukket vinge har noe å si. [...] Vi må være åpen [sic.] for at det brukerne sier er reelt, poengterer Hernes – som ønsker at pasientenes erfaringer i sterkere grad må prege utviklingen innenfor det psykiske helsevernet. (Dagbladet, 1996.26.3. s.6)

Hernes inntar rollen som den svakes forsvarer mot legene. På bildet til ovenstående tekst ser vi lederen av brukerrådet i psykisk helse, Geir Rasmussen, overrekke Hernes det Dagbladet skriver er et symbol på sunnhet og styrke; en flaske med tran. Tekst og bilde viser et publikum som vil ha en sterk og sunn leder i kampen for bedre sykehus, og en viser en positiv relasjon og et direkte møte mellom politiker og pasient. Dette står i kontrast til det som iscenesettelsen viser oss et usunt forhold mellom lege og pasient. Overskriften forteller oss at det er et sterkt møte mellom Hernes og representanten for psykisk helse. Statsmannen viser oss sin direktekontakt med publikum og deres interesser på media-scenen.

Hernes angriper relasjonen lege – pasient, demoniserer legene og innsetter politikeren i Hippokrates' sted via en rekke virkemidler. Og paradoksalt nok, liksom politikeren blir legen, gjør Hernes pasienten politisk, iscenesetter ham som forbruker og informert velger. Han introduserer en publikumskonstruksjon som har sine røtter i den suverene velger fra klassisk demokratisk teori eller forbrukeren fra markedsmodellene. Paradoksalt nok, kan man si, er det fra psykiatriens område Hernes henter sine eksempler og vitnemål tuftet på rasjonelle aktørmodeller. Av sitatet går det frem at Hernes vil ha brukermakt, og at pasientens erfaringer skal telle. På foregående side under slagordet "Fritt legevalg" kommer det frem at myndighetene skal bemyndige pasienten, og at man som pasient skal kunne velge hvem som skal gi tjenesten. Men samtidig uttrykker Hernes en ambivalens overfor publikum som karakteriserer ham også teoretisk. Er publikum myndig og informert nok slik modellen

forutsetter? Har profesjon og pasient en sikker etisk relasjon med hverandre på en hensiktsmessig måte?

–Men skal du være en myndig bruker, må du også kunne treffe et informert valg. Det vil med andre ord si at du som pasient skal ha krav på å få vite mer om den legen du velger, sier Hernes – som ikke vil gå inn på hva slags type legeinformasjon som bør være tilgjengelig for pasienten. (Dagbladet, 1996.26.3. s.5)

Den første april er den store dagen for avsløringen av helsereformene. Her kommer kravene både til profesjonene og publikum, som også viser Hernes' paternalistiske stil overfor dem. I ”Hernes-loven”, som Dagbladet kaller det dagen etter, setter Hernes frem en rekke moralske instruksjoner til helsearbeidere og pasienter i ti punkter med moralske presiseringer av overskrifter som innebærer å være tilgjengelig, lydhør, ydmyk, vise forsvarlighet, være ansvarlig, være punktlig, gi god informasjon, tenke helhet, være høflig og vennlig og vise gjensidig aktelse. Hernes konstruerer ideelle profesjons- og pasientethos. Til overskriften om ”Hernes-loven” har Dagbladet laget en egen spalte under overskriften: ”Slik blir du en bedre pasient”<sup>64</sup>.

På forsiden og i eget bilag i Dagbladet samme dag, ser vi to smilende helsearbeidere og en smilende pasient med tittel: ”Smiletvang for leger”. Ved siden av kan vi lese at ”Gudmund Hernes vil tvinge helsepersonell til å følge hans ti bud”.<sup>65</sup> Han trekker opp ideelle relasjoner mellom pasienter og profesjoner, fra de rent mellommenneskelige og sosiale, til de økonomiske, til de sunne faglige relasjoner og frem til en politisk kontraktstankengang.

The image shows two pages from a newspaper supplement titled "HERNES UT AV TENKEBOKSEN / Resultatet". The left page is titled "10 regler til pasientene" and the right page is titled "10 regler til personellet". Both pages contain a list of 10 numbered rules. The left page also includes a photograph of a crowded waiting room and a caption: "STAPPFULL: Gode mennesker står i kø for å få helsehjelp. Foto: Dagbladet". The right page includes a photograph of a doctor talking to a patient and a caption: "Ta en paracet!". Both pages have a "KOMMENTAR" section at the bottom.

<sup>64</sup> (Dagbladet, 1996.02.04. s.2-3)

<sup>65</sup> (Dagbladet, 1996.02.04. s.1)

Posisjonen han selv situerer seg i uttrykker en moralsk suverenitet eller overlegenhetsposisjon som pressen reagerer på med ubehag. De moralske strategiene påkaller spydigheter i VG, slik som hos Jorunn Stølan: ”Ta en paracet! For det kan ta tid før medisinen til vår nye helseminister virker”.<sup>66</sup> Hos Rolf Sønstelie og Hanne B. Skartvedt i samme avis, er overskriften ”... men hvor var reformen?”.<sup>67</sup> De uttrykker hvor vellykket Hernes’ patetiske strategi om å vekke sterk nysgjerrighet har vært, men samtidig hvor skuffet de ble dagen for den store avsløringen:

Buen var spent til bristepunktet. Forventningene til at Hernes allerede nå skulle legge den ene reformpakken etter den andre på bordet, var enorme. Men pakkene kom ikke. (VG, 1996.02.04 s.8)

Hernes lyktes med å få mye spalte- og billedplass til reformen, selv om han slet med å overbevise VGs journalister. Iscenesettelsen som Moses og Hippokrates lyktes delvis. VG kaller ham ”Helse-Hernes” på helsides forside. Han har et strengt og krevende blikk.<sup>68</sup>



Hernes har også fått hele forsiden på Dagbladet. Han fremstilles her som medisinsk redningsmann. Til et bilde av Hernes som legger ansiktet i alvorlige folder, står det med store krigstyper: ”Slik vil Hernes redde din helse”.<sup>69</sup>

<sup>66</sup> (VG, 1996.02.04 s.9)

<sup>67</sup> (VG, 1996.02.04 s.8)

<sup>68</sup> (VG, 1996.02.04 s.1)

<sup>69</sup> (Dagbladet, 1996.02.04. s.1)



Under en stor tosidens overskrift inne i VG som sier: ” Dette vil jeg”, har Hernes fått skrevet eget innlegg og programerklæring.<sup>70</sup> Han viser seg frem som en dyktig dosent. Men saken, tanken og språket – selve logos, er komplisert. Den bidrar ikke til overtalelsen i denne situasjonen om man skal tro på journalistenes resepsjon. Det er komplekse årsaker og virkninger som ligger bak problemene i helsevesenet, ifølge Hernes, og han fremhever at han ikke har noen trylleformler. Med allusjon til Churchill, sier han at man står foran tunge valg og langsiktig slit. Han henspiller på historiske topoi som at Rom ikke ble bygget på en dag og skriver med henvisning til Mao at den lange marsjen nå har begynt. Dette overbeviser i liten grad. Mangel på konkrete politiske løsninger står i kontrast til rollevalgene hos Hernes og den høye retoriske stil og politiske sigarføring han har valgt i denne situasjonen.<sup>71</sup>

Det blir fremvist et stort retorisk repertoar som blir behørig kommentert. Hernes velger f.eks. å vise en direkteoverført operasjon av gallesten i forelesningssalen ”Anatomen” fra Universitetet i Oslo denne dagen. Dramatikken ved operasjonen blir understreket av at en publikummer besvimer av bildene, ifølge avisene. Pressen blir invitert til å kikke inn i et lite hull til de indre organene i kroppen. Hernes understreker at kvinnen på operasjonsbordet de bevitner, ble innskrevet om morgenen og blir utskrevet samme dagen. Iscenesettelsen viser frem effektiviteten, teknologien og tidsøkonomiens humanitet. Pressen undersøker kvinnen senere og før avisene går i trykk neste dag. Hun bevitner at hun er blitt kongelig behandlet.<sup>72</sup>

Pressen er imponert over regien – performativiteten, allvitenheten og allsidigheten.

Hernes’ helseshow inneholdt alt. Den ferske helseministeren hadde selv regissert forestillingen ned til minste detalj. Ikke tilfeldig hadde han valgt ”Anatomen” ved Universitetet i Oslo. Her har blivende leger fra gammelt av lært å dissekere lik. Nå var det norsk helsevesen som lå på benken.

På tross av stramt opplegg bød seansen på overraskelser – også for regissøren selv. Rett etter pausen gikk brannalarmen, og Hernes måtte gripe mikrofonen og beordre alle ut, før det viste seg at det var falsk alarm.

**Han var innom alt fra tuberkulosens historie og bekjempelse av syfilis, kopper og difteri, til moderne datateknologi og fremtidens nye muligheter.**

Han hadde med seg et lass av effekter for å underbygge poengene sine. En spyttbakke i sølv fra forrige århundre skulle minne om at verden hadde gått videre siden tuberkulosen herjet alle fra de fattigste til borgerskapets selskapsliv. Og – tuberkulosen truer igjen.

Da helseministeren fortalte om revolusjonen i bekjempelsen av hjerte- og karsykdommer, dro han med en dramatisk bevegelse bort en duk som skjulte 20 kilo Melange margarin. Moralen var: **Jo mindre fett, desto færre hjerte- og karsykdommer** (VG, 1996.02.04 s.12)

Pressen kommenterer hans mange roller – som regissør, som lærer, som resolutt leder som griper inn ved brannalarm, og som en dyktig improvisator. De kommenterer ham som pedagog og retoriker, som én som illustrerer poenger, en som gir bilder gjennom artefakter, illustrasjoner og teknologi for å skape forståelse. Både performativiteten, allvitenheten og

---

<sup>70</sup> (VG, 1996.02.04 s.6-7)

<sup>71</sup> (VG, 1996.02.04 s.6-7)

<sup>72</sup> (VG, 1996.02.04 s.12)



roller blir regissert og gitt ham av pressen. Taleren er på samme tid aktiv og passiv, diskriminerende og diskriminert. Både stedene, situeringen og rollebesetningene kan innebære asymmetri og dermed maktforhold, slik jeg kort har forsøkt å vise. Institusjonell makt og posisjon brukes til å få oppmerksomhet og tid. Man kan stille seg spørsmålet om eventuelle innvendinger fra konkurrerende talere, presse eller publikum ville ha fått noen virkning på talerens politikk og gjennomføring. Om ikke kan retorikken i denne situasjonen innebære et demokratisk underskudd med konsekvenser for hvilken kunnskap og argumentasjon som fikk styre saken, altså selve helsepolitikken, og det å gjøre folk friske. De retoriske bevismidlene – altså saken og språket, troverdigheten og følelsene, er vesentlige for å forstå om situasjonen innebærer tillit og oppslutning eller mistillit og kamp. Å analysere taleren betyr å analysere mange tekstualiteter.

Silverstone fremholder at analysen av publikum må ta i betraktning at publikum er situert i en multityde av overlappende tekster, teknologier og budskap, samtidig som de er med og skaper og kombinerer budskap og tekst. Også taleren bør analyseres via slike erkjennelser i den retoriske situasjonen. Medieeksemplene viser hvilket mangfold av tekster som settes i spill i dag i kairos både av taleren selv og av mottakeren slik som pressen i dette tilfellet: Vi ser bibeltekster (Moses), pasientfortellinger (vitnemålene), stedsfortellinger (Anatomen, sykehuset, fjellet), teknologifortellinger (spyttebakken, live-operasjonen, helikopteret), demokratifortellinger (politikeren og Hippokrates/pasienten i sentrum), historiske tekster (Churchill, tuberkulose, Mao) etc. etc.. Noen av tekstlagene kan forstås som geologiske lag i meningsdannelsen som følger saken og stedet selv, som ligger til institusjonen og spesialfeltet. De kan utgjøre bastante sosiale konstruksjoner med sterke regler for sosial handling. De kan innebære motstand og treghet mot nye budskap. Andre tekstkombinasjoner vil virke synergiske og dynamiske i et saksfelt. De vil være kombinasjoner som er kreative og nyskapende i retorisk forstand. Den retoriske analyse står overfor kompleksitet. På samme måte som Silverstone mener man må se hvilke troper og figurer som kommer i spill og er virksomme i publikum, fra makrotekster i politikk og økonomi og ned til hverdagstekster. Man kan analysere taleren på samme vis. Det vil blant annet innebære en analyse av hvordan makrotekster fra økonomi og politikk preger dem, og hvordan figurer, troper, form og erkjennelser herfra, preger politiske handlinger og retoriske konstruksjoner.

Jeg betegner dette som avhandlingens hovedprosjekt. Mer enn å se på de taktiske og strategiske utspillene i massemedia<sup>73</sup>, har jeg konsentrert meg om å forklare sentrale meningsbærende elementer i taler omkring skolens læreplan, læreplanverket og utvalgte fagplaner. Avhandlingen har også tatt for seg sentrale politiske handlinger i forlengelsen. Jeg ser på hvordan store tekster fra vitenskap, økonomi og politikk i Hernes' forfatterskap har preget hans utforming av læreplanverket og utvalgte fagplaner, blant annet gjennom analyse av figurer, metaforer og argumentasjonsmønstre i tekstene hans. Jeg analyserer sentrale topoi, ulike meningslag fra ulike tekster som er knyttet sammen og ser på hvordan de forenes til

---

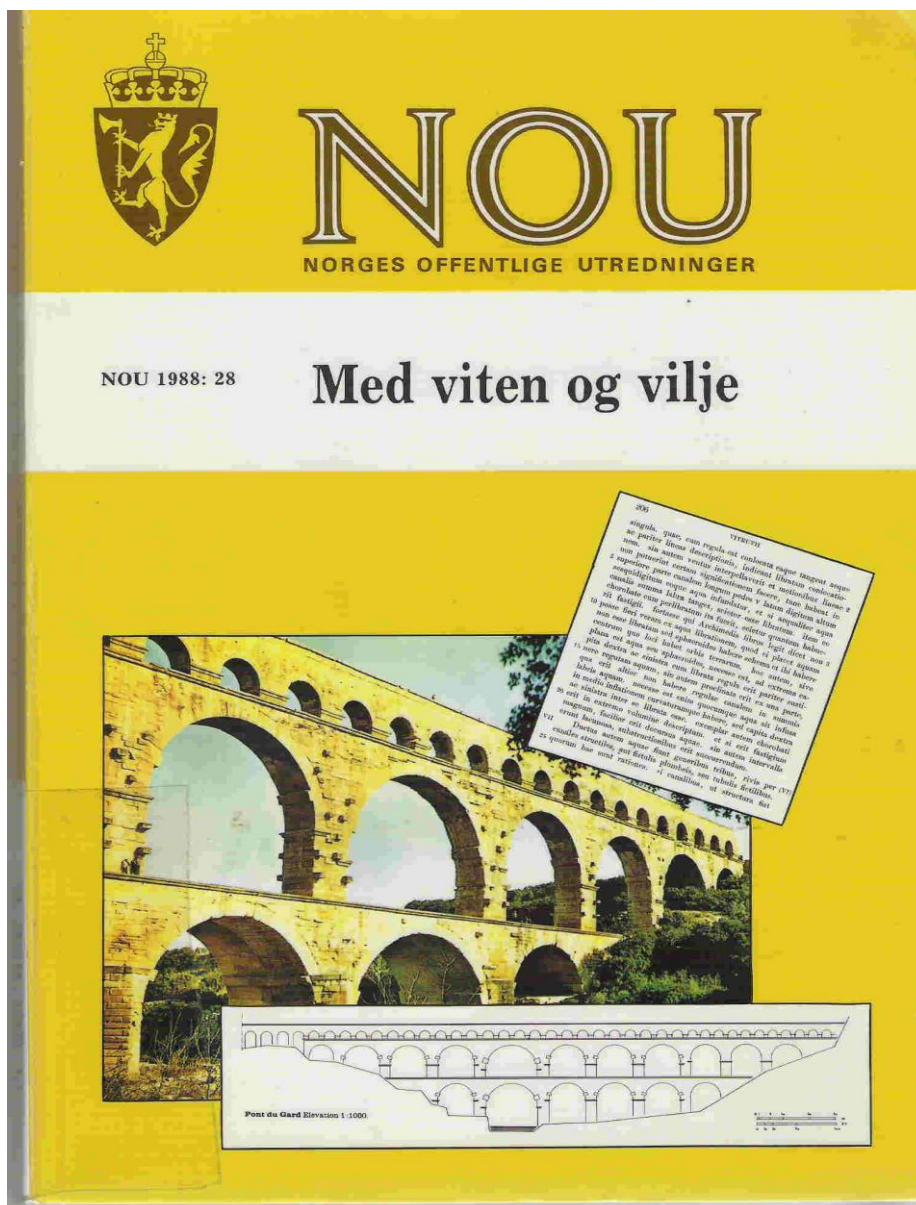
<sup>73</sup> Min hovedoppgave *En analyse av Hernes som retoriker* hadde dette som fokus: hvordan retorikk og dramateori ble brukt taktisk og særlig i *Universitetsdebatten* som gikk i Dagbladet hele våren 1987 (T. A. Trippestad, 1996).

meningsformasjoner og argumenter i læreplan- og fagplanverket. Jeg analyserer hvordan estetisk utforming og valg av bilder og språk kan tolkes i lys av dem.

Analysen har også hatt en høyere ambisjon i å beskrive teorier om kunnskap og samtidig de mer dyptgående konstruksjonene av sosiale strukturer i tekstene. Jeg analyserer de sosiale scenarioene som disse meningsformasjonene bringer med seg politisk. La oss derfor skifte fra iscenesettelse til sosialt scenario med utdanning som kulisse, for å se hvordan retoriske innfallsvinkler og begrep kommer til anvendelse for å beskrive sosial arkitektur og sosialepistemologiske maktforhold.

## Analytisk preludium II. Analyse av sosial arkitektur

Om man går til forsiden av *Med Viten og vilje* – utredningen av høyere forskning og utdanning som Hernes var leder for i 1987-88, kan man lese av sentrale epistemologiske ansatser og sammenføyninger som karakteriserer Hernes' vitenskapelige og politiske tenkning og retorikk.<sup>74</sup> Dette er utredningen som på mange var krysningspunktet mellom Hernes som vitenskapsmann og Hernes som politiker, og den dannet sentrale utsiktspunkter for politiske tenkning og reformstrategier som preget ham som utdanningsminister. Bildet på forsiden viser den romerske arkitekten Vitruvius' plan over akvedukten Pont du Gard. Over tegningen ser vi broen realisert som det monument det er i dag.



<sup>74</sup> (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988)

Allerede i tittelen *Med viten og vilje* slås det fast at det er *viten* politiske handlinger skal baseres på, og at det skal skje med vilje. Men hvilken viten? Hva innebærer den av politisk ideologi, retning eller vilje? Sammenstillingen av tekst og bilde foreslår en bestemt form for viten og bestemte sammenkoblinger som kommer til å karakterisere Hernes som utdanningsreformator senere. En retorisk analyse med et doxologisk utgangspunkt innebærer å undersøke f.eks. hvilken viten dette er snakk om, deres sannhetskarakter – altså dens epistemiske påstander, og dessuten en beskrivelse av epistemets sterke og svake sider. I tillegg betyr det å se mekanismer i epistemer, tegne opp grenseoppganger, fortsetninger og analysere faktiske eller mulige sosiale og politiske konsekvenser av dem.

Bruk av bilde og tekst på forsiden i *Med viten og vilje* argumenterer for viten av epistemisk karakter med røtter til platonsk tenkning. Hernes bruker bilder for å overtale på forsiden av utredningen og vi skal gi dette en litt videre betydning både hos Hernes og i analysen av hans tekster, kunnskapssyn og rollevalg. Den klassiske retorikken hadde et sentralt begrep om ”eikos”, eller det vi kan kalle argumenter basert på sannsynlighet, som metode eller overtalelsesmål.<sup>75</sup> Fremfor sannhet fremholdt altså den klassiske retorikken bildets betydning i meningsdannelsen. Det vi oppfatter som sant, fremtrer for oss ved hjelp av bilder (ytre eller indre). Hvis leker litt med ordet ”sannsynlig” og deler det opp i delene ”sann” og ”synlig”, ser i at oppnåelsen av det synlige, altså bildet eller tankebildet, har betydning for det vi mener er sant i vår meningsdannelse.

Hernes forsøker å vise ideenes betydning for reformer og kan her relateres til et kunnskapssyn med røtter i Platon. Ordet ”idé” (av greske ”eidos”) betyr tankebilde, form, noe som er observert eller kunnskap i relasjon til bilde. Ordet ”idé” er altså relatert til å se og ligner på det retoriske ”eikos”. I den platonske tradisjonen betegner ”eidos”/”idea” noe videre. Det betegner sannheter eller bilder som kommer til oss utenfra, og som er uavhengige av oss som mennesker.

For å etablere det som har karakter av episteme på denne forsiden av *Med viten og vilje*, tar Hernes i bruk et viktig element i kairos. Utredningen bruker *stedet* for å argumentere for en platonsk reformstrategi og for å ha det som utgangspunkt for maktutøvelsen. Ved å fremvise arkitektens tegninger, fremviser *Med viten og vilje* betydningen av det som en gang var en idé eller et tankested hos Vitruvius. Forsiden viser en visjon, representasjonen av den som plan, og billedkollagen viser oss videre dens realisasjon. ”Utopi” betyr ikke- sted. Det er fra et slikt ikke-sted eller tankested at fremtiden har vært utledet og akvedukten planlagt. Over tegningen på forsiden ser vi et virkelig sted som har vært omformet av arkitektens visjon. Ideen er realisert og materialisert som Pont du Gard. Dette er et monument som har vært til nytte og glede for menneskene i over tusen år.

Sammensetningen av disse elementene viser en bestemt politisk– vitenskapelig tenkning som avhandlingen fremviser som platonsk og idealistisk inspirert, og som innebærer en politisk reformstrategi som går under betegnelsen ”utopisk ingeniørkunst”. Utopisk ingeniørkunst innebærer at man går fra ideen og visjonen til tegnebrettet og så til den politiske handlingen.

---

<sup>75</sup> For definisjon, se *Retorisk leksikon* (T. Eide, 1990 s.42).

Oppfølgeren til *Med viten og vilje* ble kalt *Fra visjon til virke* (KUF, 1991), og understreker kunnskapssynet.<sup>76</sup>

Blar man om til side 2 i *Med viten og vilje*, understrekes ideologien også i tekst slik at billedsammensetningen ikke er til å misforstå.

*Forsiden* har en faksimile fra den romerske arkitekt Vitruvius' tekst om transport av vann og bygging av akvadukter, en arbeidstegning av over Pont du Gard og et bilde av broen slik den står i dag.

*Kunnskapen har avsatt seg i handling.*

*Visjonen er blitt virkelighet.*

*Oppgaven er løst med viten og vilje.* (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.2)

Å bruke slike utopier retorisk har kanskje sosiale og politiske konsekvenser avhengig av hvordan retorikken relaterer publikum eller taleren til denne kunnskapen. Visjonen er kanskje få forunt og tilhører kanskje bare *den visjonære*. Bildet eller ideen kan av ulike grunner ikke erkjennes av alle grunnet forskjeller i intelligens, utdanning, egeninteresser eller sosial posisjon. Ved å analysere hvordan taleren og publikum relateres til kunnskap av lavere eller høyere verdi, analyserer man sosiale relasjoner i tekst og tale og man er inne i analyse av maktforhold. Utopien innebærer kanskje å gi et blikk som få andre deler. Kanskje har den visjonære et over-blikk.

*Med viten og vilje* settes i forbindelse med de store ideene og de varige resultatene gjennom bildet av plantegningen og fotografiet av Pont du Guard. Billedbruken og teksten etablerer maktrelasjoner epistemologisk og sosialt. Arkitekten og det visjonære overblikket blir et kunnskapspolitisk ideal.

I artikkelen "Politikk, arkitektur, identitet" beskriver Hernes en virkelig følelse av å regjere i overblikket. Som Utdannings-, kirke- og kulturminister gjør han arkitektmetaforer på kunnskap, politisk styring og lederskap eksplisitt og til et ideal:

Det hender, en sjelden gang, at en statsråd virkelig får følelsen av å regjere. Jeg opplevde det, for noen måneder siden, da vi på regjeringens bord, i Regjeringsbygningens 17. etasje, fikk et notat om Dittenkvartalet. [...] Da sa plutselig Gro: "La oss gå bort til vinduet!" Og straks stod vi der, hele regjeringsskollegiet og fikk endelig ekkoet av Christian Kvart inn i våre sinn: "Der skal byen ligge!" (G. Hernes, 1992f s.365)

Teksten beskriver en abstrakt eller kanskje byråkratisk frustrasjon som politisk leder. Følelsen av virkelig å regjere er sjelden. Frustrasjonen understrekes gjennom liøtes at de har fått *et notat* om Dittenkvartalet å forholde seg til i regjeringen. Men så argumenterer Hernes for betydningen av et politisk overblikk. Statsministeren foreslår å bruke høyden (17 etg.), slik at regjeringen kan se det faktiske stedet hvor byen skal legges. Hernes knytter regjering til høyde og overblikk. Byggherrens overblikk, makt og gjennomføringskraft gjøres også til et politisk ideal. Dette har maktimplikasjoner.

---

<sup>76</sup> (KUF, 1991)

Statsråden stiller seg kritisk til at politikken har tapt det arkitektoniske overblikket: Politikere engasjerer seg for lite som byggherre av den sosiale arkitekturen.

Kort sagt: Politikere er vel stadig de øverste myndigheter. Men byggherrer, med visjoner for det som de vil la bygge, og vilje til å se det gjennomført, det mangler. De fleste er vel langt mer opptatt av egen bolig enn av det offentlige bygg. Det som skjer er ikke så mye overstyring som understyring. (G. Hernes, 1992f s.365)

Ulike aktørers relasjon til den visjonære kunnskapen gir roller med bestemte valører. Kunnskapssynet gir anretninger for sosial makt. Hernes krever mer makt til de som er øverst, har visjoner og overblikket. Han vil ha politiske byggherrer med visjoner. Dette synet fremmer han i polemikk med dem som ser avgrenset og i lys av egeninteressen ("mer opptatt av egen bolig"). Retorikken krever politikere med vilje til å se visjonen gjennomført. Dette preger vitenskapelig og politisk tenkning og praksis. Ut fra et slikt ideal diagnostiserer han den nåværende situasjon til å være preget av understyring, av mangel på visjoner og vilje til å få helhetlig politikk gjennomført. Han kritiserer politikere for å være bokholdere, han kritiserer spesialiseringen, egeninteressen, den økonomiske petimeterånden og den retoriske situasjonen som har oppstått ved at politikken har mistet overblikket.

Egentlig er det en dyp sammenheng mellom politikk og arkitektur. Det vi som innehar politiske roller tenker altfor lite på, er arkitekturen på den politikk vi skal føre: altså de overordnede grep, som de mange detaljer kan føyes inn i. Vi blir for lett bokholdere, med enkeltposter og summer fremst i bevisstheten, sammen med paragrafer og forordninger. Og dermed gjør vi det vanskelig for folk å skaffe seg helhet, utsyn over hvor vi er og hvor vi vil. Politikens pedagogiske formål er at overblikket over egen situasjon skal være hver manns eie – og det er et spørsmål om politisk arkitektur. Tapet av dette overblikk og sammenheng [sic.] er blitt en del av vår felles demokratiske misère – den som har gitt lav valgdeltagelse i et av Europas eldste folkestyrer. (G. Hernes, 1992f s.365-366)

Den retoriske situasjonen med mangel på overblikk innebærer at politikens pedagogiske formål, som er å gjøre overblikket til hver manns eie, går tapt. Hernes konstruerer et allment publikum som er avhengig av det politiske lederskapets arkitektur og overblikk. Denne sosiale konstruksjonen innebærer en paternalisme mellom den politiske taleren og det demokratiske publikum. Politikeren får i kraft av å være arkitekt og ha overblikket, karakter av å være pedagog, og folket elever. Idealet er at lederen skal ha overblikk og opplyse publikum i offentligheten og, for å gi dem det samme overblikket, å gjøre det store politiske bildet til publikums selvilde. Hernes er idealist i nokså konkret betydning om man tar etymologien på alvor. Det er en idé om publikum som uopplyst og det innebærer idealer om offentligheten som et sted som skal gi opplysning. Modellen ligner mer på Platons variant og understreker sann kunnskap, helhet, utsyn og overblikk – en lærer- og elevrelasjon i politikken mer enn en retorisk kampmodell som ville fremholdt den demokratiske betydningen av kamp mellom likemenn om virkeligheten i offentligheten

Jeg har her forsøkt gjennom noen analyseeksempler å vise hvordan refleksjon og diskusjon omkring doxa, topoi og kairos danner analytiske utgangspunkt for studiet av det jeg vil kalle sosiale strukturer og maktforhold i tekster, her kort gjennom begreper som taler, publikum, sted og de sosiale relasjoner eller maktrelasjoner som oppstår mellom dem. Disse maktrelasjonene kommer noen ganger til ved at man velger roller strategisk. Relasjonene kan



få makt gjennom sin historiske og kulturelle betydning eller gjennom sin evne til å bekle mediedramaturgi, som å være redingsmann, lege, prest eller lærer, slik jeg har vist i aviseksemplene. Andre ganger ser man at talerrollene og publikumsrollene stikker dypere og viser oss vesentlige sider ved selve virkelighetsanskuelsen eller ideologien gjennom hvordan de relaterer saken, taleren eller publikum til ulike former for kunnskap og institusjoner. Dette kan kalles sosialepistemologiske sider ved retorikken, og særlig Poppers begrep ”kunnskapssosiologi” er aktuelt i denne avhandlingen. Avhandlingens bruk av begrepene ”doxa”, ”topos”, ”form” og ”kairos” skal også forstås som analyseverktøy i denne forstand. De muliggjør refleksjon over kunnskapssyn, sosiale strukturer og maktforhold som springer ut av dem.

Modeller over saken, taleren og publikum kan også danne utgangspunkt for beskrivelser av samfunnet og for modeller over hvordan det skal styres. ”Politikk, arkitektur, identitet” fremholder *byggherren* som et ledelses- og kunnskapsideal, og den iscenesetter og demonstrerer denne politiske og vitenskapelig idealmodell. Arkitekturen og organiseringen av byggingen av den gotiske katedralen blir idealmodellen for politikk, styring og samfunnsutforming. Om vi går inn i analogien mellom politikk og arkitektur, ser vi arkitekturidealene for politikken videre formulert hos Hernes og betydningen av byggherren for å få den gode arkitektur og det gode samfunn til. Hernes kritiserer dagens arkitekter og arkitektoniske tenkning. Han er her inne i en grunnleggende refleksjon over formens sosiale og samfunnsmessige betydning. Det offentlige engasjement forfaller, og Hernes skylder på mangelen på storslått tankegang, på estetikk og bruk av symboler i offentlige bygg i analogi til politisk og sosial arkitektur i samfunnet.

Arkitekturen er pregløs. Forbildene til arkitektene er hentet fra kjøkkenbordet, skriver statsråden, fra geitosten G-35. Arkitektene deler det samme forbildet og har gitt hele landet et monotont enhetspreg. De estetiske rammene rundt den arkitektoniske virksomheten har forfalt som de estetiske rammene rundt politikken har gjort det. Arkitektur og politikk har bare blitt økonomi, kjedelige byggreguleringer og gammel vane.

De store byggene, de fantastiske kombinasjonene preges både av økonomisk styring, kontroll over fysikken eller økonomiens krefter og en klar arkitektonisk visjon og lederskap over estetikken. Det er kombinasjon av fysikken og optikken, av statistikken og estetikken, som skaper de mest spennende kombinasjoner og fantastiske bygg, ifølge ”Politikk, arkitektur, identitet”. De gotiske katedralene løfter blikket, behersker enorme trykk og slipper inn lys. Dette er å tolke inn i politikken som at den skal være visjonær, ha grunnmurer og vegger som behersker alvorlige konflikter og kriser, og som skal bidra til å bringe lys til dem som er inne i politikken bygg, med andre ord: opplysningen. Gotikk er en uovertruffen kombinasjon av logikk og lyrikk støpt i stein, skriver Hernes.<sup>77</sup>

Den gotiske katedralen blir også et bilde på kunnskap og makt. Verkets kompleksitet og mesterverk blir bare fullt ut forstått av mesteren. Det er mesteren i form av både byggherren

---

<sup>77</sup> Det vil fremgå av analysens ulike deler hvordan en økonomisk og estetisk ledelsestenkning og politisk arkitektur preger f.eks. utdanningspolitikken og sentrale utdanningstekster under Hernes’ periode.

og arkitekten som forener og integrerer detaljen med helheten. Det er i samme person artisten og ingeniøren – det sikre blikk og den sikre beregning.

En gotisk katedral er et integrert hele, der delen bringes sammen for et nytt estetisk formål, som uttrykker rom og flukt i linjene, letthet og luft i konstruksjonen, myke og spenstige buer og energisk konsentrasjon i uttrykket. Katedralen er et strukturelt mesterstykke nettopp fordi byggverket formidles som handling, som dynamikk, som poesi i bevegelse. Også poesi i den forstand at fra innsiden er det umulig å begripe hvordan bygget kan henge sammen, mens man fra utsiden ikke kan fatte innsidens mysterium.

Og de som reiste katedralene måtte ha et felles trekk: De måtte forene i samme person artisten og ingeniøren, syntesen av estetiske og tekniske kvaliteter, det sikre blikk og den sikre beregning. (G. Hernes, 1992f s.369)

Slik ender synet på arkitektur og politikk også opp i synet på makt, samfunn og styring. Den gotiske katedralen er idealsamfunnet og kom til gjennom en ideell sosial struktur for å reise den. I denne sosiale strukturen er byggherren omnipotent. Han må beherske en rekke kunnskapsområder. Han må beherske økonomi og økonomiens lover. Han må være mesteringeniør, kunne gi den sikre beregning og bruke de fysiske lover rett. Han må være mesterartist og estetiker med det sikre blikk som kan forme bildet rett. Han må både ha tekniske og estetiske kvaliteter. Mesteren er en syntese av byggherren, ingeniøren og artisten, estetikk og teknikk, det sikre blikk og den sikre beregning.

Ledelsessyntesen eller konstruksjonen av den omnikompetente byggherren skaper tilsvarende bilde av inkompetente arbeidere. De er ikke klar over sin rolle og funksjon i byggverket. Dessuten kan de ikke sine ting, og de ser ikke klart. Opplysningsmetaforikken er tydelig: Arbeiderne ser ikke sin gjerning i helhetens lys. Vi skal gjennom avhandlingen se hvordan slike påstander er konstruert vitenskapelig og politisk hos Hernes og bakenforliggende for demokratimodeller og politisk reformstrategi i utdanningsfeltet. Vi er inne i diagnoser av samfunnsbygget basert på modeller over kunnskap og arbeid, og mellom ledelse og arbeidere.

I dag lider våre bygg under det motsatte: spesialiseringen der byggherren ikke er arkitekt, arkitekten ikke bygger, byggherren ikke murer, mureren ikke billedhogger. De gotiske byggere måtte kunne sine ting og de måtte se sin egen gjerning og sitt bidrag i helhetens lys. Kort sagt: De måtte forene dybde med overblikk. De måtte ha almindannelse. (G. Hernes, 1992f s.369)

Idealrelasjonene som trekkes opp fra gotikken, hvor byggherren og arbeiderne kjenner sine roller, kan sine ting, og ser sine gjerninger i helhetens lys, brukes som en modell for å kritisere dagens tilstand. I teksten brukes modellen for å skape en dystopi. Den konstruerer en demokratisk misere som krever mer styring og større reformer. Dette er en retorisk teknikk som er mye i bruk. Sitatet berører sentrale sider ved en økonomisk samfunnsbeskrivelse som Hernes har brukt stort deler av sitt vitenskapelige virke på å beskrive, og som jeg har rubrisert som det spesialiserte, differensierte og segmenterte samfunnet gjennom litt ulike deler av avhandlingen. Det har den rasjonelle aktør, økonomisk atferd og økonomiske lover som drivkraft. Sentrale fagplanmål, utdanningstekster og læreplanmål kommer som et svar på diagnoser og mål som har slik økonomisk karakter. En konstruksjon av publikum som motivert av økonomisk egeninteresse står i kontrast til avhandlingens mer

resepsjonsteoretiske publikumsbegrep som fremholder publikum som kompetente meddskapere og bidragsytere til meningsdannelse. Vi kan betrakte dette forholdet politisk. Det er viktig for politikk og politiske prosesser å anerkjenne kairos – at både stedet, taleren, saken og publikum bidrar til meningsdannelse. Den økonomiske konstruksjonen av publikum som styrt av egeninteresse, underkjenner dem som kompetente partnere i den politiske meningsdannelsen. Slike erkjennelser synes å ligge bak Hernes' underkjennelse av den korporative kanalen og den uttrykte skepsisen til forhandlinger. Jeg viser sentrale topoi som sannsynligvis ligger under en slik konstruksjon og beskriver hvordan et slikt syn preger politiske prosesser omkring læreplanen.

Synet på taleren og publikum får konsekvenser for de demokratiske styringsmodellene. Hernes argumenterer via ideelle relasjoner mellom byggherre og arbeidere. Det ønskes et klart styrings- og arbeidsdelingssystem fra Storting til skolestue. Det er de politiske byggherrene som skal definere byggverket ut fra sine visjoner. De skal tegne det i detalj og se til at delene passer helheten. Det er lederen som er hovedbidragsyteren til meningsskapningen. Arbeiderne gis underordnede roller eller klart definerte roller og kompetanse i et økonomisk styrings- og organisasjonssystem

Den økonomiske spesialiseringen gir en videre utfordring som er den retoriske. Det er en pedagogisk oppgave for lederskapet å få arbeiderne til å kunne se sin gjerning og sitt bidrag til helheten, og finne mening og glede i det. Dette kalles i avhandlingen for kommandohumansimen hos Hernes, og det har et opplysningsmotiv og allmenndanningsmotiv bygget i seg.

Spesialiseringen, differensieringen og segmenteringen deler opp kunnskapen og språket. Man kan ikke lenger snakke med hverandre slik arbeiderne som bygget de gotiske katedralene, kunne. Helheten er borte, og kunnskapen fragmentert. Ideene, forestillingskretsen og språket er ikke samlende. Arbeidet med gotiske katedraler skapte små landsbyer. De gav felles formål for alle. Gotiske katedraler skapte sterke personlige opplevelser knyttet til et kollektivt formål. Den gotiske katedral symboliserer et meningsskapende idealsamfunn. Språket og forestillingene må være ens og gi helhetlige bilder og sterke opplevelser for arbeideren sitt virke for det kollektive formål. Dette er et politisk spørsmål om estetikk og fellesbilder, og dessuten om å skape felles språk og identitet. Dette danner den andre store linjen i den politiske utdanningsarkitekturen hos Hernes, og den er markant i læreplanverket både i topoi og som bakenforliggende ideologi for estetikken og utformingen av verket.

Formen og estetikken et helt vesentlige, samfunnsmessige anliggende i forfatterskapet til Hernes. Mangel på felles mening og felles form fører med seg en annen dystopi som avhandlingen rubriserer som det fragmenterte samfunnet. Også i denne retoriske formasjonen finner man et kritisk blikk på publikum og bestemte talere eller ledere som kompetente meddskapere av mening i det moderne samfunnet. Lederskap som ikke anerkjenner den estetiske dimensjonen i samfunnsbyggingen og politikken, havner under kritikk.

Jeg har inntrykk av at både byggherrer og arkitekter lider av det samme som det publikum og diktere lider under i moderne poesi. De kjenner ikke formene. De som setter seg ned for å skrive, vet ikke at en sonette er en jambisk verseform med to firelinjers strofer og to

trelinjers, alle med fem trykksterke stavelser. Og publikum har heller ikke noen slik kunnskap. [...]

Mangelen på formkunnskap fører til den babelske forvirring, der alle utvikler sitt talemåte eller sin sjargong. Og den langsiktige virkningen blir uheldig, fordi dårlige bygg ødelegger stilsansen på sikt. Dårlige bygg sløver blikket. Dette er særlig viktig på grunn av følgende faktum: Det er de svakeste utøvere av et fag som trenger de sterkeste regler.

Men de sterkeste trenger dem også. For de må vite *hva* de skal overskride, *om* de bør overskride. Ellers blir det som skjer ikke en overskridelse, men et påfunn, og som de fleste slike bare en vederstyggelighet. Hvis regler ikke finnes, kan de heller ikke brytes – det er vanskelig å lage et signifikant avvik i et roterom. (G. Hernes, 1992f s.370-71)

Artikkelen setter her frem påstander om en brutt forbindelse mellom taler, sak og publikum som kommer til gjennom mangel på formbevissthet. Dette medfører at ingen av partene bidrar positivt til samfunnsbyggingen – det være seg politikk som økonomi eller politikk som skapning av fellesmening. Arkitektene og publikum har mistet forbindelsen til hverandre gjennom mangelen på felles form, språk og bilde. Formmangelen gir babelsk forvirring og et fragmentert samfunn. Markante maktrelasjoner oppstår i det sosiale spillet i teksten. Formen er nødvendig både for lederen og publikum. De svake trenger sterk regelstyring. De sterke trenger regler slik for å kunne overskride dem. Man får to sett av sosiale måter å forholde seg til regler i samfunnet på – ett for de som styrer og ett for de styrte. Lederens overskridelse blir en sentral samfunnsformerende kraft.

Konstruksjonen av den visjonære, allvitende og overskridende leder er en rolleforståelse som sitter dypt i Hernes' retorikk, og som blir stilisert i mange ulike og gjerne autoritære roller. Jeg viser gjennom avhandlingen en del av dem. Noen ganger er rollekarakterene preget av å fremme visse typer vitenskapelig innsikt, viktige politiske visjoner og helhetlig kunnskap. Roller som byggherre, arkitekt, statsråd, konge eller dirigent har slikt preg. Iscenesettelsene i alle de ulike rollene i massemedia kan like gjerne være taktiske og strategiske. De er performative utsider av dypere vitenskapelige og kunnskapsteoretiske erkjennelser som fremholder lederskap, allvitenhet og visjonær innsikt som nøkler til positiv samfunnsendring. De demonstrerer lederens galanteri, humor og nærhet til publikum. De kan signalisere eksellense, dansetalent, litteratur-, kultur- og sakskunnskap fra en rekke områder. Hernes vil i iscenesettelse være forbilde på allmenndanning fordi han mener bilder, og også forbilder, betyr noe. Man kan tenke seg det samme forholdet til publikum. Noen ganger gir han publikum eller motdebattanter roller av strategisk og taktisk karakter for å gjennomføre egen ideologi – han både refser og roser dem. Andre ganger virker rollene som om de er uttrykk for samfunnsformasjoner med større politiske konsekvenser. I læreplantekstene settes det opp idealrelasjoner mellom mennesker som sentrale oppdragelsesmål. Relasjonene mellom lederskap og de som skal ledes, og relasjonene publikumsgrupper imellom, blir viktige å undersøke analytisk. Forholdet mellom taleren og mellom ulike publikumskonstruksjoner er ikke vare et rent retorikkfaglig anliggende. Det er også et dypere politisk anliggende. Det understreker også Hernes' sine modeller over dem.

Arkitektur er en altfor alvorlig sak til å overlate til arkitektene. Derfor må de store byggherrene ta en større del av ansvaret.

Reiser de et bygg, må de ønske å sette et eksempel, en standard andre kan måle seg mot når de skal bygge i det små. De som gis ansvar, må se utover sin virksomhets grenser. Lederskap er å sikte litt høyere og være litt mer storstilt i tanken enn dem som skal ledes. Målet for dem som skal ta byggebeslutninger, må være å skape omgivelser som løfter livskvaliteten og beriker opplevelsene for oss alle. De må reise i dag det kommende slekter vil være stolte over å vise frem.

Å tenne slike aspirasjoner, må være en del av utdanningen for alle. Ellers får vi økonomer som kan alt om grensekostnader, men lite om det grensesprengende. Ingeniører som vet om strekkbelastning, men ikke om hva vi bør strekke oss mot. Jurister som kjenner skattereglene, men ikke har standarder for det som er av verdi. Vi får politikere uten sans for polis og vi får et borgerskap uten borgerånd. Kort sagt: Vi får ledere som ikke fyller sine posisjoner med visjoner.

Derfor er også stilhistorie og stilkunnskap så viktig – og fremfor alt å kunne leve den og oppleve den i sine nære omgivelser. Det er det som gir bevissthet, øker tilhørighet, fremmer stolthet og skjerper standarder.

Vi får begynne med det enkleste: Å stille krav til oss selv og til hverandre. For nå, selv i det vi kaller en krisetid, er landet rikere enn noen gang. Da har vi rett til å være storforlangende. (G. Hernes, 1992f s.372)

Er konstruksjon av taleren og publikum og det sosiale rollespillet egentlig et demokratisk forbilde i denne retorikken? Er innsiktene tekstene relaterer taleren og publikum til, relevante? Er maktforholdene som springer ut av retorikken i disse tekstene, gode eller legitime? Hvordan er epistemene Hernes benytter seg av? Hva er disse innsiktens røtter, grenser og legitimitet? Er de pedagogiske og retoriske forbilder? I hvilken grad har epistemene det preget læreplanverket, som kunnskapssyn i læreplanen, eller i den estetiske utformingen av utsiden som i valg av bilder, metaforer, figurer og troper.

Retorisk analyse av doxa bør knytte tekster eller taler til bestemte kunnskapssyn. Jeg har forsøkt å vise noe av avhandlingens måter å gjøre dette på gjennom noen analytiske eksempler innledningsvis. Kunnskapssynet i disse tilfellene antar epistemisk karakter. Man må analysere tjenligheten, funksjonen og grensene til disse doxai selv om de selv påstår å være epistemiske. Kunnskapssyn kan innebære makt avhengig av kairos, altså av hvordan publikum, saken og taleren relateres til kunnskapen med ulik valør og i bestemte hierarki. Dette handler om sosial situering i lys av kunnskapsteorien, og om hvordan logos, ethos og pathos settes i spill. Institusjonaliseres bestemte kunnskapssyn, kan den retoriske situasjonen innebære asymmetri og retorisk overtak til taleren som kan vinne frem med ikke-retoriske virkemidler slik at modellen over en retorisk offentlighet som demokratisk ressurs, ikke lenger vil være virksom.

Dette bringer oss over i samfunnsvitenskapelige temaer og modeller. Retorikkens bidrag til slike studier må innebære å undersøke om retorikken gir demokratisk underskudd eller overskudd – og om den fungerer som en demokratisk ressurs. Den retoriske analysen bør avsløre sosial arkitektur, rollebesetninger og argumentasjonsmønstre som preger tekster gjennom sine mer universelle begreper om doxa, topoi, form, kairos og bevismidlene slik som ethos, logos og pathos. Begrepene blir interessante ved måten de peker mot essensielle sosialepistemologiske forhold, sosial arkitektur og maktforhold innenfor partikulære felt og studieområder. De er også egnet til å beskrive taktiske og strategiske valg fra ulike

epistemiske posisjoner eller sosiale arkitekturer. De kan gi mening og forståelse av sentrale topoi som er i spill sosialt, kulturelt og historisk.

Moderne publikumskonstruksjoner fra humaniora har verdi for dagens samfunnsvitenskap. Resepsjonsteoretiske betraktninger bringer inn en positiv publikumskonstruksjon med demokratisk potensial. Publikum er, slik Silverstone hevder, en figur som har potensial til å være konstruktiv medskaper av mening i den kommunikative prosessen. Saken, taleren og publikum utgjør i dag en kompleks situasjon av meningsskapning. De er situerte i og av ulike tekster fra hverdagsliv, arbeidsliv, organisasjonsliv, massemedia og makrotekster fra økonomi og politikk.<sup>78</sup> De er også skapere av tekster. De relaterer seg ulikt til dem, og blir også relatert til hverandre ulikt av ulike tekster. Et slikt perspektiv innebærer også en bestemt reduksjon i perspektivet på talerens eller politikerens suverenitet og potensial som avsender. Både forfatter, tekst, sak, sted og publikum bidrar potensielt hver med sitt til meningsdannelsen i en moderne offentlighet og innenfor ulike saksfelt, det være seg i den store masseoffentligheten eller i mer kompetente deloffentligheter slik som f.eks. innenfor et utdanningspolitisk og pedagogisk område.

Å se politikk som samarbeid, kamp og forhandling om doxa i en kompleks tekstvirkelighet og innenfor ulike institusjoner eller i en kompetent del-offentlighet, kan bringe inn nye betraktningsmåter på offentlighet og på de politiske figurene som opererer i dem, slik som velgere, politikere, institusjoner og organisasjoner. Dette kan stå som kritisk kontrast til f.eks. et politikkbegrep som har som utgangspunkt at politikk består i å fordele knappe ressurser til aktører motivert av økonomisk og/eller snever egeninteresse. Et slikt økonomisk politikkbegrep og syn på publikum vil ha en tendens til å underkjenne publikum som legitime medskapere av politikk og mening, og snarere betrakte deres tenkning og handling med mistanke som bør underlegges styring og kontroll. Den vil også ha en tendens til å overvurdere lederskapets suverenitet, mangel på egeninteresse og kunnskap i ett komplekst meningsskapende felt.

I norsk samfunnsvitenskap har f.eks. ”den korporative kanal” fra Stein Rokkan vært et sentralt begrep. Å betrakte den korporative kanal som en kompetent del-offentlighet med innsiktsfulle og meningskapende deltakere, slik som departement, politikere, forskere og lærerorganisasjoner, vil kunne innebære å se at hver for seg bringer de potensielt med seg viktige problemforståelser og kompetanser til den retoriske situasjonen. Man kan tolke interesser til å være bærere av kompleksitet og nødvendig kompetanse og ikke bare til å være en egoistisk motivator. Et slikt utgangspunkt vil kunne danne basis for helt vesentlige samarbeidsformer eller konstruktiv meningsbrytning som rett og slett kan skape god politikk innenfor de saksfelter som de behersker og berører. Om man snarere betrakter den som en økonomisk konspirasjon av økonomisk motiverte parter mot nasjonens fellesgoder eller knappe ressurser, kan det skapes mistillit og problemer med informasjonsflyten og lojaliteten til løsninger man har fremforhandlet fra parter man trenger for å skape og gjennomføre god politikk. Men man må også, som Silverstone fremholder, anerkjenne grensene for publikum

---

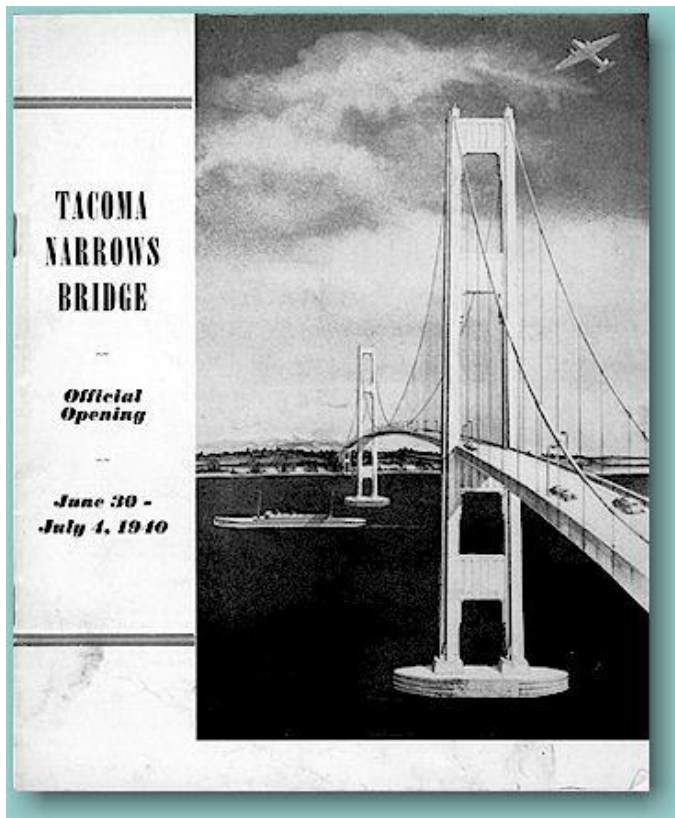
<sup>78</sup> (R. Silverstone, 1993 s.177,185)

som aktive meddskapere. De vil både være aktive og passive, diskriminerende og diskriminerte, både være interesserte, ha interesser og vise mangel på interesse. Disse perspektivene og avgrensingene av publikum må også gjelde for betraktninger av taleren eller forfatteren. Kompetente deloffentligheter bør være åpne for hvem som helst, men kunne stille krav til interesse, innsikt i saken eller at man er berørt. Man må naturligvis også kritisk bedømme om feltet og aktørene fungerer bra og tjener saken.

Vi er med denne oppsummeringen ved det jeg mener er et kritisk samfunnsvitenskapelig potensial i den retoriske analysen og som jeg skal videreføre i noen resonnementer ved å knytte meg mer eksplisitt til politisk teori. Jeg kommer særlig til å anvende Karl Poppers analyser om kunnskapssosiologi og makt, idealisme og utopisk ingeniørkunst fra *The Open Society and Its Enemies*. Dette er for å systematisere og vise en større tankearkitektur og grundigere argumenter med sosiale implikasjoner som springer ut av den epistemiske posisjonen man kan knytte Hernes til og som talere og publikum relateres ulikt til gjennom ulike roller med makimplikasjoner. Videre vil jeg forsøke å fremvise typiske argumentasjonsmønstre eller formasjoner av topoi som preger denne posisjonen og vise hvordan utopisk ingeniørkunst blir til i norsk politisk og kulturell kontekst gjennom Hernes bruk av våre politiske tradisjoner, kjente fellestankesteder og kulturelle artefakter særlig i læreplansammenheng. Jeg vil også vise hvordan taktiske, strategiske og estetiske valg tas i lys av kunnskapssosiologien hos Hernes.

## **Et motbilde**

La oss først begynne med et motbilde til Pont du Gard og byggherren eller arkitekten som ideal for den politiske lederrollen. Vi kan begynne med et annet arkitekteksempel, som er Tacoma Narrows Bridge. Her fulgte man reformoppskriften som *Med viten og vilje* argumenterer for. Man gikk fra visjon, via tegnebrettet til planleggingen og gjennomførte broen med politisk handlekraft. Visjonen så slik ut:



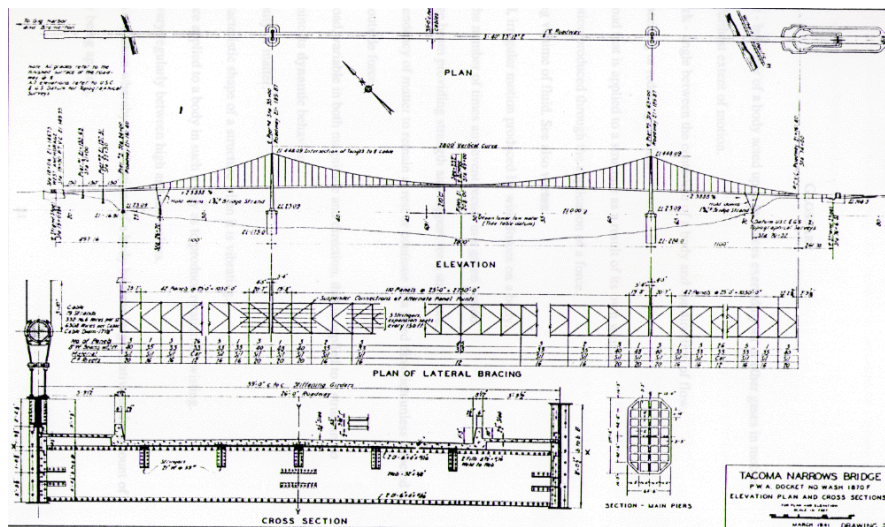
*(Visjon over Tacoma Narrows Bridge)*

Det var en grandios visjon – en av de største broene til dags dato. Den skulle bygges over et stort sund med vanskelige bunnforhold og strie strømmer. Man mente man ikke kunne stole på eksisterende erfaring. Dette var noe nytt, utfordringen var ny og man måtte ha nye løsninger. Det var utopiske forestillinger som fikk dominere prosessen.

Tegningen over Pont du Gard er forholdsvis enkel, detaljene kom til underveis i byggeprosessen. Man måtte håndtere konkrete problemer som dukket opp, underveis. Det tok lang tid å bygge den, og man måtte basere seg på tillit til håndverkere og til laug med kompetanse, håndlag og historisk erfaring i gjennomføringen som krevde kompetent deltagelse av flere parter. Tilfellet Tacoma Narrows Bridge kom til annerledes. Her måtte man i hovedsak stole på visjonen og modellen – på vitenskapen og arkitekten. Tacoma Narrows Bridge skulle bli en superstruktur som var mer økonomisk, mer rasjonell, sterkere og bygget på et design som lå utenfor alle tidligere paradigmer.



Arbeidstegningen så slik ut, med en helt annen kompleksitet og størrelse enn Pont du Guard. Planen var helhetlig, detaljene nøye innforlivet i helheten og man overvåket gjennomføringen av byggingen nøye:

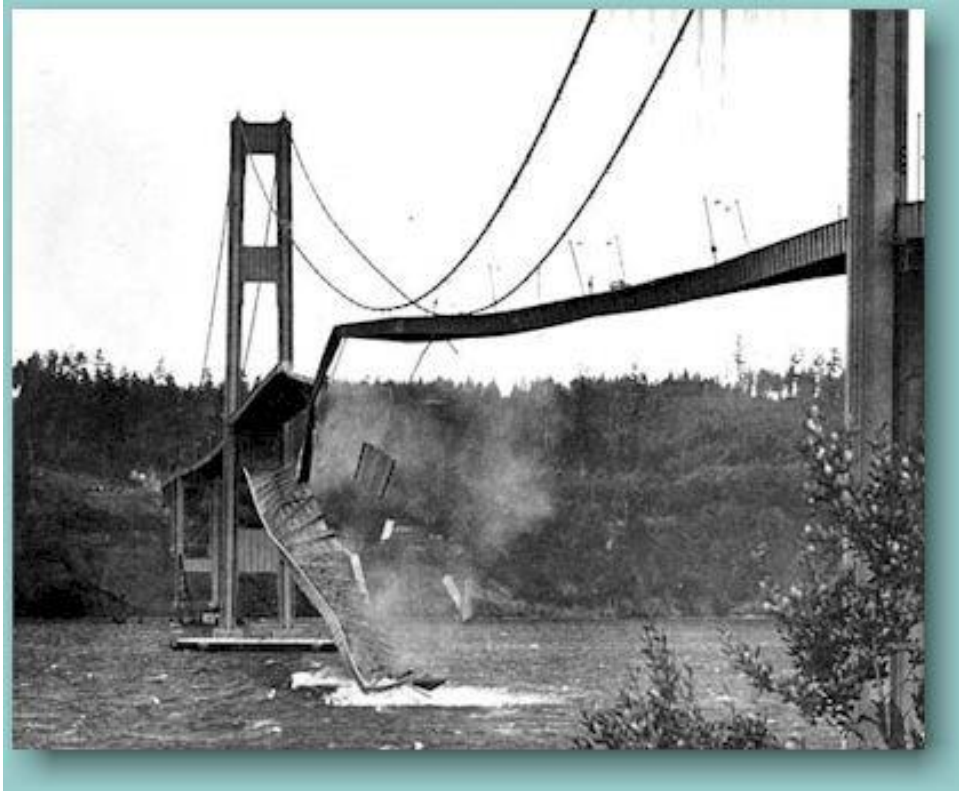


(Arbeidstegning over Tacoma Narrows Bridge)

Visjonen, plantegningen og gjennomføringen var dominert av eksklusiv kunnskap og språk nedfelt i modeller og prosedyrer fra den store arkitekten. Modellen innebar at man i liten grad kunne ta i bruk historisk erfaring nedfelt gjennom generasjoner, eller innsikter fra tester og forsiktige utprøvinger. Det var problematisk å komme med innvendinger som håndverker, fordi man ikke kunne se helheten, sammenhengen og detaljenes betydning for helheten. Kommunikasjonen måtte basere seg på arbeidsbeskrivelsen gitt fra ledelsen med oversikten.

Arkitekten hadde feilberegnet mange av de kreftene som påvirket broen som tidligere generasjoner av håndverkere hadde løst gjennom erfaring og som hadde nedfelt seg paradigmatisk i handling og som profesjonskunnskap. Blant de mange teoriene om hvorfor det gikk galt, var at man ikke hadde beregnet at vinden ville skape turbulens under broen som føyste det tynne veielementet på broen oppover. Denne bevegelsen oppover røk noen av de avstivende og bærende elementer under broen. Ved tidligere konstruksjoner var selve tykkelsen og vekten på broen noe som hadde utelukket dette problemet. Men modellen ignorerte den historiske kunnskapen og de erfaringsbaserte profesjonsinnsiktene.

Broen begynte å svinge ved sin lette superstruktur. Svingningene og vinden skapte en resonans med en frekvens som fikk veielementet til å svinge i bølger horisontalt. Blant forklaringsmodellene som her har gjort seg gjeldende, var at betongtårnene som holdt vairene var helt like i størrelse og vekt, og at de dermed fungerte som stemmegaffer og vibrerte i takt, noe som forsterket bølgene som sveipte over veielementene. Hele strukturen ble revet sammen av vindløftet og av bølgene som resonansfrekvensen skapte. Blant militære er det tradisjon å ikke marsjere i takt over broer, nettopp for å unngå å skape svingninger som kan få broen til å falle sammen.



(Tacoma Narrows Bridge faller sammen)

Det må sies at selv om de materielle skadene var store, var de menneskelige omkostningene heldigvis små i tilfellet Tacoma Narrows Bridge. Foruten broen og arkitektens selvbilde, var det kun en Golden Retriever som ble knust. Og det er her hunden ligger begravet.

For når man overfører den visjonære reformstrategien, hvor man tenker seg at sosiale arkitekter og store byggherrer skal ha hovedrollen i å forme samfunnets superstrukturer, så har historien vist at ulykkene med denne politiske tenkning og reformstrategi har vært mange. Hva om visjonen er falsk? Hva om byggherren eller arkitekten er preget av overdreven og privat innbilningskraft? Kanskje er simpelthen byggherren og arkitekten preget av økonomiske egeninteresser og private sneversyn framfor allmenninteresse og overblikk? Hva med opplysningen? Hva blir konsekvensene av opplysningsstrategien, som vil gjøre arkitektens overblikk til alles blikk, om visjonen er falsk og overblikket ikke er ekte? Da har man ikke løst et problem, men mangedoblet det. Et epistemologisk og demokratisk sikkerhetsperspektiv er nødvendig mot en slik politisk tenkning og reformstrategi. Det innebærer også et viktig etisk anliggende. Er det moralsk riktig å eksperimentere med en sosial superstruktur og en hel nasjon som om det var en bro?

Faren, sett fra et demokratisk ståsted, ved å styre med hjelp av visjoner og et sterkt lederskap, er at man politisk sett kan miste evnen til å forme eller inkludere en medskapning av mening fra kompetente og helt nødvendige parter innenfor komplekse kunnskapsfelt og politiske saksområder. Helhetlige modeller og visjoner kan få epistemiske preg og dermed miste evnen til å ta opp i seg nødvendige korreksjoner og kritikk eller gi rom for nødvendig interessekamp og motstand.

Arkitektens visjon og modell kan fort vise seg å få noen brutale møter med virkeligheten i gjennomføringen. For også gotiske katedraler falt sammen. Ambisiøse byggherrer med store visjoner presset steinen og formene som bandt dem sammen til det ytterste. Katedralene ble strekt opp mot himmelen til buene ikke kunne bære mer, til fysikken lover tvang dem til å rase sammen og satte stopper for videre himmelstreben. Et felles formål bygd på idealer om å skulle skape en gotisk katedral, kan også føre galt avsted.

Man kan naturligvis innvende at det finnes mange broer som viser at en visjonær strategi også kan lykkes. Men å overføre rollespillet med visjoner, byggherrer og arbeidere til samfunnsbygging og politikk, må underlegges kritisk analyse. Talerens suverenitet og autoritet vil i mange tilfeller være falsk i en ideologi som krever å bygge et helt samfunn på sine ideer. Det skulle være få forunt å være autorer – å finne alle sakens midler og å kunne gjennomføre innsiktene i et slikt gigantisk prosjekt. Kan den politiske arkitekt ha oversikt over alle de sosiale kreftene og mekanismene slik en byggherre må ha kontroll over fysiske, økonomiske og matematiske lover i bygging av en bro eller katedral? Arkitektanalogien på politikk dekker over nødvendig erkjennelse av kunnskapsmangel for et slikt prosjekt og skaper kunstig autoritet. Det er vanskelig å analysere samfunn. Det er vanskelig å finne alle de redskaper og materialer som trengs for å bygge et samfunn sosialt. En sosial superstruktur bygget på visjoner om fremtiden vil ha mange kollisjonspunkter med uregjerlige og bastante sosiale konstruksjoner. De arkitektoniske metaforene og analogiene på forsiden av *Med viten og vilje* og i ”Politikk, arkitektur, identitet”, skaper en politisk illusjon som skjuler tunge epistemologiske problemer og som har demokratiske implikasjoner.

Kan politikk innenfor et demokrati basere seg på utopien, autoren, talerens suverenitet eller arkitektens visjon? I hvilken grad trenger demokratiet kairos – kunnskaper og sosiale bidrag også fra saken, stedet og publikum for å få til god meningsskapning og politikk i komplekse felt?

## **Kritisk analyse**

I *The Open Society and Its Enemies* etablerer Karl Popper et forsvar for en åpen offentlighet. Han tar til orde for en kritisk fornuft med inspirasjon fra sofistene, retorikken og det jeg har kalt en retorisk offentlighet, og polemiserer mot en Platon-filosofisk offentlighet. Popper ser for seg et bredt deltagerdemokrati som anerkjenner individets potensial som fornuftsvesen og bidragsyter i den politiske meningsdannelsen. Popper viser frem betydningen av å tenke på kunnskap som meninger og ikke som sannheter. Jeg tolker ham i hovedsak dit hen at det er doxa som må danne utgangspunkt for demokratisk tenkning og ikke epistemet. Dette skillet er for ham helt essensielt. Kunnskapsskepsis og relativisme må ligge til grunn for å få til en åpen og granskende offentlighet som innvilger deltagelse i den politiske prosessen fra mange parter. Ut fra slike erkjennelser fremmer Popper kritikk av arkitektonisk tenkning og politisk ingeniørkunst. Han problematiserer makten og de potensielle konsekvenser slike posisjoner kan skape og utøve. Popper identifiserer det jeg med denne analysens begreper kaller topoi, som er typiske og som vil opptre i retorikken, politikken og i den politiske praksis i en sammenfelt ideologi han beskriver som ”utopisme” og ”utopisk ingeniørkunst”. Han viser frem det jeg i retorikkapitlet kaller meningsformasjoner, dvs. hvordan visse tankesteder føyer seg sammen til større og typiske argumenter og noen av deres konsekvenser. Tankestedene medfører bestemte konstruksjoner av publikum, taleren med sosiale og politiske konsekvenser. Poppers identifisering av sentrale topoi og argumenter presenteres her for å danne kritiske analysesteder i vitenskapelige og utdanningspolitiske tekster og taler. Jeg ser i analysen som etterfølger dette kapitlet, på hvordan slike topoi, publikumskonstruksjoner og situering av taleren kontekstualiseres og dannes i norsk kulturell kontekst og utdanningspolitikk.

## **Den arresterte staten og det lukkede samfunn**

Bakgrunnen for utopismens ulike varianter og tilhørende politiske reformvarianter, kobler Popper til reaksjoner på Heraklits *in flux*. Filosofien hans, om at alt var bevegelse, en overgang eller forandring, innebar en relativisme som var problematisk å forholde seg til både for lederne og medlemmene i samfunnet. Verken kunnskapen eller maktutøvelsen hadde lenger noen objektiv, sikker eller suveren grunn ut fra slike erkjennelser. Man fikk et mer åpent, men også et mer usikkert samfunn i forlengelsen av slike relativistiske erkjennelser. Popper kobler relativismen til sofistikk og retorikk og hevder den er en viktig bakgrunn for mulighetene for demokrati og et åpent samfunn i datidens Athen. Platon formulerte et innflytelsesrikt angrep på demokratiet og på det han opplevde som en truende relativisme i et forsøk på å gjenerobre aristokratisk makt og styring, ifølge Popper.

Platons idélære hadde som funksjon å reetablere sannhet som noe evig og uforanderlig. Slik kunne man finne kunnskaps- eller maktposisjoner som stod utenfor bevegelsen, og man kunne dermed argumentere for at man hadde evige og uforanderlige kunnskaper å bringe verden under kontroll med. Platon konstruerer via sin idé

lære en evig, usynlig og uforanderlig verden. Den synlige verden er en blek og dårlig kopi av den evige og uforanderlige verden. Den synlige verden må bringes i overensstemmelse med

ideene. De seende og tenkende, med forbindelser til de evige og uforanderlige ideene, måtte ha ansvaret for styringen av et samfunn i endring, bevegelse og forfall.<sup>79</sup>

Popper ser to karakteristiske reaksjoner på relativismen ut fra en slik epistemisk posisjon. Den ene er å bringe samfunnet tilbake til den originale staten, gullalderen eller stammen. Denne løsningen har mange varianter, men innebærer i hovedsak topoi om å vende tilbake til den gamle religionen, til tradisjonen og fortidens verdier eller sannheter.<sup>80</sup> Dette er *den arresterte staten*, hvor man forsøker å bringe bevegelsen til ro ved bruk av fortidens idealer, verdier eller religiøse erkjennelser.<sup>81</sup> Den historiske utviklingen innebærer forfall fra den evige og uforanderlige verden. Nåtidens samfunn eller vår tids mennesketype er kun en blek utgave av hva det en gang var (law of decay) eller hva det kunne ha vært. Det er i primitive stammesamfunn at Popper finner arketyper på slik tenkning. I Platons filosofi finner han en kynisk og intellektuell videreføring hvor stammen og stammens psykologi blir brukt som maktmiddel av statsmannen. *In-flux* gir ingen sikkerhet eller lykke. Det er krevende, folket er ulykkelig, man må hjelpe dem til trygghet og lykke, og man må ta tak i roten av problemet som er forfallet i mennesket eller i samfunnet.<sup>82</sup> Statsmannen spiller på slike følelser i sin maktutøvelse.

Med utgangspunkt i eksempler fra Athen og Platons filosofi forsøker Popper å vise frem arketyperiske argumentasjonsmønstre på den arresterte staten og det lukkede samfunnet som også kan opptre i vår egen tid.. Et åpent, demokratisk og relativistisk samfunn vil være usikkert og skape lengsler etter mer stabile former for livsførsel. Man vil lengte til tryggheten ved religionen, til fellesskapet og til lov og orden. I stammesamfunnet er man tilnærmet en organisk enhet som sosial gruppe, hvor man har tette bånd til hverandre, og hvor den gjensidige avhengigheten og tilhørigheten er til å ta og føle på. Det er et kollektivistisk samfunn. Man har ikke den individuelle byrden man får i et åpent og moderne samfunn, og som krever at individet tenker rasjonelt og tar egne valg og avgjørelser. Individet er til for fellesskapet. Fellesskapet styres av myter, tradisjon og gruppeforpliktelser, og individets verdi bestemmes av dets plass eller rolle i det sosiale fellesskapet. Det er en semi-organisk enhet hvor man lever sammen og deler de samme anstrengelser, farer, frykt og gleder.

---

<sup>79</sup> Disse argumenter fremføres i kap. 2,3 og 4 (K. Popper, 1995a).

<sup>80</sup> Gjennom avhandlingen bruker jeg betegnelsen "utopi" i betydning ikke - sted eller ideer, ideelt fremtidssted/fantasisted. "Eutopi" brukes i betydningen ideelt fortidssted og i forbindelse med gullalderretorikk. "Dystopi" forstås som logisk negasjon til idealtilstander enten i fortid eller fremtid, eller som elendighetstilstand.

<sup>81</sup> Et slikt argumentasjonsmønster preger Hernes-retorikken og er et viktig og stort tema i ulike deler av denne analysen. Særlig flyten av meningsdannelsen i media - offentligheten og fragmenteringen og eksplosjonen av kunnskap i nasjonen, er sentrale topoi, som minner om en moderne variant av *in-flux*. Dette analyseres særlig i kapitlet "Troens teater" og i analysen av *Med viten og vilje* og går igjen i analysen av taler omkring læreplanen i del 4 og 5. Beskrivelsene gitt her synes vesentlige for å forstå den politiske og kunnskapsmessige strategi om å bringe deler av utviklingen til ro ved å rehabilitere fortidens idealer. I *Vivat Academia*, som blir analysert, ser man slike meningsformasjoner og de innebærer at tradisjonskunnskap, klassisk kunnskap og universitetsidealene må brukes som styringsstrategi. Senere i rollen som minister, er rehabiliteringen av den nasjonale kulturarv, en nasjonal kanon og kristendom i meningsdannelsen en viktig politisk strategi og pregende for retorikken. Rollevalgene i medieutspillene i det analytiske preludiet, var delvis som analysert delvis preget av fortidens roller, slik som Moses, politikeren som lege etc..

<sup>82</sup> (K. Popper, 1995a s.198). Hvordan er beskrivelsen av mennesket og samfunnet i tekstene til Hernes? Hva er synet på relativismen, bruk av fortiden, sannheten? Ser man varianter av de moralske anklagene, forfallsretorikken og restaureringstemaet?

Statsmannen spiller på slike stammefølelser som en del av maktutøvelsen. Den eutopiske retorikken medførte allerede i Athen at patriotisme ble brukt som en del av statsstyringen og under en retorikk om å føre samfunnet tilbake til forfedrene og til "Fader Stat". Situasjonsbeskrivelsene vil preges av fortellinger om utdrivelse fra en idealtilstand og om ulike former for forfallsfortellinger. Politisk reformarbeid vil bestå i å restaurere eller imitere et samfunn, stat eller samfunnsnorm som har gått tapt. Popper fremholder at denne bevegelsen ikke nødvendigvis er uttrykk for en ekte tro på fortiden eller på tilbakeføring som metode hos lederne selv. Han fremholder, via eksempler i Athen, at styringen forfalt til en grunnleggende kynisme som reelt sett innebar en utnyttning av historiske, religiøse og patriotiske følelser for politiske formål via slike argumenter.<sup>83</sup> Denne retorikken og styringen vil, ifølge Popper, medføre et mer lukket samfunn som er udemokratisk i sitt vesen. I det åpne samfunnet som bærer preg av abstrakte relasjoner, og hvor man er sosialt bevegelig med mulighet for å merittere seg, er analogien om samfunnet som en organisme falsk. Han betrakter bruken av analogien på det moderne samfunnet som et propagandistisk forsøk på å vende tilbake til stammen eller utnytte dens psykologi.<sup>84</sup>

"Det lukkede samfunn" er underlagt det Popper kaller "historisme" og "essensialisme",<sup>85</sup> hvilket innebærer at man *forveksler* sosiale konvensjoner med nødvendige eller absolutte sannheter. Disse kan ha karakter av å være tabuer, naturlover, utviklingslover eller nødvendige, økonomiske mekanismer. Historisk utvikling fremstilles som tvungen eller skjebnebestemt. Historien oppfyller profetier eller skjer i samspill med visse utviklingslover. Man kan, ifølge Popper, godt snakke om en type objektiv realitet – som at man trenger mat, eller at vi holdes til jorden av fysiske fenomener som tyngdekraft. Problemet oppstår når man trekker slutninger til sosiale fenomener og konstruksjoner; som hvilken samfunnsform som er i pakt med naturlovene, guds vilje, de historiske utviklingslinjene eller de økonomiske lovene. Når det gjelder samfunnsformen og våre sosiale konstruksjoner, må vi stole på oss selv, på våre kritiske evner, vår fornuft og vår handlekraft. Historismen dekker over dette viktige ansvaret og denne erkjennelsen. Historismen har mange varianter, men ofte med samme innebygde logikk hvor man ender opp med krav til underkastelse under de tvingende lovene eller sannhetene. De sosiale strukturene ender gjerne med et elitestyre med makt til dem som påstår å forstå loven og som forvalter sannheten. Man får gjerne en kollektiv tankegang med krav til folket om å leve i sannheten og forvalte den sammen, slik lederskapet tolker og formidler den.<sup>86</sup> Offentligheten blir et sted for å forvalte sannheten og opplyse om den, snarere enn et sted for felles granskning og meningsbrytning. Popper ser store farer ved å hindre den felles kritiske granskning av kunnskapen og den åpne og abstrakte demokratiske offentlighet.

---

<sup>83</sup> (K. Popper, 1995a s.183-185)

<sup>84</sup> (K. Popper, 1995a s.169-178). I hvilken grad finnes slike topoi i Hernes` tekster? Finner man patriotismen, vendingen mot forfedrene, bruk av religion og myter? Finner man eksempler på bruk av en organisk modell på samfunnet, krav om organisk solidaritet og fellesskap? Gjennom analysen viser jeg tilstedeværelsen av slike topoi og forsøker å vise deres utforming og funksjon i vitenskapelige og politiske tekster, samt i læreplanverket.

<sup>85</sup> For kortfattet definisjon og utledning av "historisme" og disse argumenter, se kap. 1 (K. Popper, 1995a). For "essensialisme" og "metodologisk essensialisme", se (K. Popper, 1995a s.28-34).

<sup>86</sup> Se særlig kap. 5 "Nature and Convention" for disse argumenter (K. Popper, 1995a s.57-86).

## Utopisk ingeniørkunst

Den prinsipielle motsatsen til en magisk eller skjebnebestemt historisme, er det Popper kaller den sosiale ingeniør og den sosiale ingeniørkunst.<sup>87</sup> Den sosiale ingeniør mener at vi bestemmer vår egen skjebne, og at intelligent politisk handling er mulig. Den sosiale ingeniør vil være innstilt på å forandre sosiale institusjoner ut fra våre problemer, ønsker og mål for fremtiden. Han vil forsøke å basere endringer på vitenskapelig fakta og omgjøre politikk til noe som ligner en sosial teknologi. I motsetning til å reagere på *in-flux* ved å ville arrestere utviklingen, så ønsker den sosiale ingeniør kanskje til og med forandring velkommen. Popper ser for seg to varianter av sosial ingeniørkunst. En autoritær og totalitær variant som han kaller "utopian engineering" og en deltakerdemokratisk variant som han kaller "piecemeal engineering", som jeg skal komme tilbake til. Vi først skal ta for oss hovedtrekkene ved den utopiske varianten og komme tilbake til den deltakerdemokratiske varianten, som har paralleller til normativ tenkning om en retorisk offentlighet.

Den utopiske ingeniør vil ha troen på at bevegelsen og forandringen kan bringes inn under rasjonell kontroll ved styring og planlegging. Popper ser dette som en hegeliansk syntese over en platonsk og marxistisk tenkning.<sup>88</sup> Man må identifisere de fremtidige og ønskede idealtilstander, og gjerne de store og viktige samfunnsmessige mål. Videre må man planlegge, finne redskapene og gjennomføre prosjektet rasjonelt og konsistent ut fra slike mål. Dette er den sentrale oppgaven til samfunnsvitenskapene: Å sørge for rasjonell styring av samfunnet mot mer ønskede fremtidstilstander og ut fra ulike former for kjennskap til utviklingslover, drivkrefter eller motiver bak den samfunnsmessige scenen, som de har kunnet identifisere og mener å kunne kontrollere.<sup>89</sup> Popper setter opp den reformstrategiske oppskriften til utopismen slik:<sup>90</sup>

The Utopian approach may be described as follows. Any rational action must have a certain aim. It is rational in the same degree as it pursues its aim consciously and consistently, and as it determines its means according to this end. To choose the end is therefore the first thing we have to do if we wish to act rationally; and we must be careful to determine our real or ultimate ends, from which we must distinguish clearly those intermediate or partial ends which actually are only means, or steps on the way, to the ultimate end. If we neglect this distinction, then we must also neglect to ask whether these partial ends are likely to promote the ultimate end, and accordingly, we must fail to act rationally. These principles, if applied to the realm of political activity, demand that we must determine our ultimate political aim, or the Ideal State, before taking any practical action. Only when this ultimate aim is determined, in rough outline at least, only when we are in possession of something like a blueprint of the society at which we aim, only then can we begin to consider the best ways and means for its realization, and to draw up a plan for practical action. (K. Popper, 1995a

<sup>87</sup> For god definisjon og behandling av den sosiale ingeniør og hans holdninger, se (K. Popper, 1995a s.21-25)

<sup>88</sup> (K. Popper, 1995b s.212). Av analysens andre analytiske preludium, er metaforen om byggherren og arkitekten et uttrykk for troen på å kunne bringe utvikling under kontroll og planlegge samfunnet helhetlig.

<sup>89</sup> Dette er temaer som er gjennomgående i *The Open Society*. For konsentrert fremstilling, se særlig "Introduction" og kap. 1 "The Spell of Plato" (K. Popper, 1995a). Dette er et stort analysetema i avhandlingen. Hernes-retorikken preges også av utviklingsoptimisme, målstyring og tro på rasjonell planlegging og styring av samfunnet. Jeg analyserer hans vitenskapssyn og tro på styring via vitenskap med et slikt utgangspunkt i del 2 av avhandlingen og undersøker det epistemiske grunnlaget for denne optimismen. Særlig Hernes' syn på modeller og bruken av dem i styringen, minner om Poppers fremstilling av Platons ideer og deres funksjoner som utgangspunkt for legitimering av makt og maktutøvelse og kontroll av verden.

<sup>90</sup> Man kan se parallellen til målstyringssystemet i tilnæringsmåte til styring og reformer her.

s.157)

Selv om historisme og sosial ingeniørkunst i teorien skulle utelukke hverandre og være hverandres prinsipielle motsatser, ser man dem ofte opptre i kombinasjoner i den utopiske ingeniørkunsten.<sup>91</sup> Mens man i stammesamfunnet kanskje er underlagt visse tabuer eller religiøse lover, innebærer historisme og essensialisme i sine mer vitenskapelige former at det tilsvarende finnes historiske eller økonomiske lover og mål som mennesket og samfunnet er underlagt. Ut fra kjennskap til disse lovene er det mulig å predikere samfunnets utvikling. Slike mål kan være tusenårsriket eller forestillingen om at samfunnet en gang skal fremtre i en ny og forbedret form, som et paradys på jord eller som et kommunistisk idealsamfunn. Den historiske utviklingen har sine mål i form av bestemte samfunnstyper eller styresett som tiden vil fullbyrde. En gullaldertenkning vil strebe mot en stat og en samfunnsform som har vært. Dette kan være stammesamfunnet, en religiøs orden eller kontraktssamfunnet. Her ser man den platonske inspirasjonen om å kontrollere utviklingen ved å arrestere den og bringe den til ro. En fremtidshistorisme derimot vil strebe mot en stat og et samfunn som kommer i forlengelsen av visse utviklingslover. Dette er inspirasjon av Marx. Begge formene for historisme vil gjøre det fra overordnede kunnskapsposisjoner. De vil basere seg på en eller annen form for teori om at lederen ved sin moralske styrke og overordnede rasjonalitet, kan gripe inn i utviklingen og få den på rett spor. Hos Platon ser man en arketype i form av den store lovgiveren som ved sin ukorruperte moral og overlegne fornuft, bringer forfallet til sin ende.<sup>92</sup> Historisme i disse variantene danner grunnlag for et sosialt mønster Popper kaller et lukket samfunn, og for en tilsvarende politisk reformstrategi han kaller utopisk ingeniørkunst, og som gjerne kommer i vitenskapelig forkledning.

Under utopismen består vitenskapens oppgave i å finne målet, meningen og drivkreftene i stykket som settes opp på den historiske scene, for så å kunne predikere den fremtidige utvikling. Deretter kan man applisere vitenskapelige og politiske instrumenter for å bringe samfunnet i overensstemmelse med mål og mening. Dette innebærer sosiale maktkonstruksjoner basert på epistemer og tilknytninger til dem. Der det alminnelige mennesket opplever sitt liv og sin betydning som noe gitt, der undersøker vitenskapsmannen, sosiologen og filosofen verden fra et høyere plan. Filosofkongen er en arketype på en slik rolle og maktsituering via kunnskapssuverenitet. Han er den som elsker og ser den guddommelige verden av ideer. Han vil tidvis overmannes av en trang til å realisere sine visjoner av ideen om det gode, idealsamfunnet eller idealmennesket.<sup>93</sup>

---

<sup>91</sup> Heretter kalt *utopisk ingeniørkunst*. For definisjon og større utledning, se kap. 10 (K. Popper, 1995a). Et viktig spørsmål ut fra disse teoretiske antagelsene er hvilke utviklingslover og hvilke samfunnsscener, altså ønskede fortids eller fremtidstilstander som kan identifiseres i Hernes' tekster, gitt han er utopisk ingeniør? Finner man tilsvarende instrumentelle holdninger til publikum og samfunnsutvikling? Hvordan relateres vitenskapsmannen epistemisk og hvilke sosiale maktrelasjoner oppstår i retorikken mellom vitenskapsmannen, politikken og styringen av publikum eller deres deltagelse?

<sup>92</sup> (K. Popper, 1995a s.20-21)

<sup>93</sup> Realiseringen av den gotiske katedralen som jeg analyserte i ”Politikk, arkitektur, identitet”, kan tilsvarende tolkes som en metafor på idealbyen. Beskrivelsen av alle på sin plass som utførte oppgaven rett under arkitektens plan, kan tilsvarende tolkes som metafor på idealmennesket og ideelle sosiale relasjoner. Lederens maktsituering og suverenitet baserer seg på hans overordnede tilknytning til lys, opplysning, bruk av modeller og hans dialektiske vekslinger mellom modellen/ideen og den virkelige verden.



Only true philosophers can 'sketch the ground-plan of the city', for they alone can see the original, and can copy it, by 'letting their eyes wander to and fro, from the model to the picture, and back from the picture to the model'.

As 'a painter of constitutions', the philosopher must be helped by the light of goodness and of wisdom. [...] The power of seeing, of appreciating, of knowing the Good is thus indispensable to the dialectician. Since it is the sun and the source of light in the world of Forms, it enables the philosopher - painter to discern his objects. Its *functio* [sic.] is therefore of the greatest importance for the founder of the city. (K. Popper, 1995a s.145)

Individet ses gjerne som en bonde eller et ubetydelig instrument i den generelle utviklingen av hele nasjonen eller menneskeheten. De virkelig viktige aktørene på historiens scene er de store nasjonene, de store ideene, lederne eller samfunnsskikkene.<sup>94</sup> Vitenskapsmannen eller politikeren som stiller seg i en slik posisjon, vil ha en holdning til politiske reformer eller intelligent handling som en sosiologisk terapi av samfunnet, ut fra egne forestillinger om kvalifisert sosiologisk analyse av samfunnets ulykkelige tilstand eller i den logiske forlengelsen ut fra overordnede ideer eller visjoner. Sosiologen havner i rollen som en slags samfunnsmessig medisinmann. Vi er dermed inne i sentrale maktforhold.<sup>95</sup>

Ved å fremheve kunnskap utledet av utopier og ideer, slik som ønskede fremtidstilstander eller utviklingslover, kan man retorisk situere den rasjonelle kunnskapen og den intelligente handlingen utenfor det alminnelige menneskets erfaringsfelt. Ved å situere seg selv i utopien, trer man retorisk sett ut av verden og de krefter eller motiver andre allment er underlagt. Det kan være slike ting som egeninteressen eller manglende kunnskap. Man får en epistemisk iscenesettelse av vitenskapsmannen eller politikeren, hvor epistemet er eksklusivt tilgjengelig for en klartskuende og visjonær elite. Slike elitekonstruksjoner kan komme i mange varianter og har politisk betydning.

Maktkonstruksjoner basert på utopisk kunnskap kan skape en monopolisert form for rett til å skape politikk og implementere samfunnsløsningene i det praktiske politiske liv. Målet er at eksperten kommer frem til helhetsvurderinger og helhetsreformer i lys av utviklingslovene eller sannheten og på vegne av alle, og at de overvåker gjennomføringen og styrer rasjonelt. Det er hos Platon at Popper finner arketyper for denne type politisk filosofi- og reformstrategi. Han tenker særlig på idélæren som kunnskapsteori og i filosofkongen som figur.<sup>96</sup> Den moderne varianten av denne tenkningen kaller Popper for kunnskapssosiologien.<sup>97</sup>

---

<sup>94</sup> (K. Popper, 1995a s.7-8)

<sup>95</sup> Som det fremgikk av det analytiske prelidium, var iscenesettelsen av byggherren og arkitekten uttrykk for sosiale maktkonstruksjoner hvor politikeren var ønsket i en overordnet kunnskapssposisjon. "Politikk, arkitektur, identitet" fremstilte samfunnet som ulykkelig, hvor den enkelte ikke så sin plass i lys av helheten, hvor felles oppgaver var borte og hvor politikken måtte kurere denne misère med overordnet tankearkitektur og opplysning. Dette er en retorikk som skaper makt ved å knytte ledere til å se bedre, vite bedre, ha en høyere epistemisk posisjon i motsetning til og i et maktforhold til publikumet som sover, bare ser verden i lys av delen som er vendt mot sin private verden eller som bare ser verden ut fra sitt indre landskap, sine fantasier eller innbilningskraft.

<sup>96</sup> Argumentene går igjen flere steder hos Popper. Se kap. 3 for uledningen av ideene og deres sosiale maktfunksjoner. Se også kap. 4 og Poppers kritiske fremlegging av filosofkongen i kap. 8 (K. Popper, 1995a).

<sup>97</sup> For større utledning av kunnskapssosiologien, se kap 23 (K. Popper, 1995b).

Idealismen eller utopismen, slik Popper beskriver den, vil sannsynligvis fremheve at problemene i samfunnet ikke skyldes ekte interessemotsetninger eller legitime forskjeller i meninger. Problemene beror på manglende innsikt i og kunnskaper hos folket om helheten, ideene og visjonen. Kunnskapssosiologen vil fremheve egen nøytralitet og uavhengighet i forhold til den sosiale kontekst og ideologi, og fremheve andres. Han vil ha en tendens til å diskvalifisere publikum, eller meningsforskjeller som kompetente. Popper peker på en farlig tendens i kunnskapssosiologien til å påpeke skjulte motiver bak handlingene til aktørene. Den vil ha tilbøyelighet til å hevde at motsetninger i meninger dreier seg om mangel på innsikt hos andre. Retorikken til kunnskapssosiologen vil bære preg av det Popper kaller ”reinforced dogmatism”. Denne innebærer å påpeke publikums eller motstandernes meningsløse meninger, fordi spriker, at de ikke er i tråd med planen, sannheten eller de overordnede målene. Jeg tolker dette dit hen at man i retorikken i en kunnskapssosiologisk tekst vil finne advarsler eller anklager mot meningsforskjeller og kontradiksjoner, og fremheving av deres farer. Kunnskapssosiologisk retorikk vil fremheve enhet både i staten, meningen og i lederskapet som avgjørende for samfunnets lykke og stabilitet. Den vil tilsvarende fremheve splittelse som skadelig eller farlig.<sup>98</sup>

Men, skriver Popper, kritikk og kritikkens funksjon består nettopp i å påpeke kontradiksjoner og komme med motsatte meninger enten i teori eller i forståelsen av fakta. Det er slik kritisk dømmekraft i et samfunn utvikles. Og er det ikke slik at beskrivelsen av et vitenskapelig ideal for politikktutforming, hvor vitenskapsmannen knyttes til de sanne ideer og med en høyere grad av objektivitet, bare er en iscenesettelse av sosiologens klasseinteresse?<sup>99</sup>

[...] the socio-analysts invite the application of their own methods to themselves with an almost irresistible hospitality. For is not their description of an intelligentsia which is only loosely anchored in tradition a very neat description of their own social group? And is it not also clear that, assuming the theory of total ideologies to be correct, it would be part of every total ideology to believe that one's own group was free from bias, and was indeed that body of the elect which alone was capable of objectivity? Is it not, therefore, to be expected, always assuming the truth of this theory, that those who hold it will unconsciously deceive themselves by producing an amendment to the theory in order to establish the objectivity of their own views? Can we, then, take seriously their claim that by their sociological self-analysis they have reached a higher degree of objectivity; and their claim that socio-analysis can cast out a total ideology? But we could even ask whether the whole theory is not simply the expression of the class interest of this particular group; of an intelligentsia only loosely anchored in tradition, [...] (K. Popper, 1995b s.216)

Retorikken innebærer en sosial arkitektur hvor noen gis rollen som opplyste eller seende og i maktposisjoner overfor de uopplyste. Den innebærer en retorikk om lederskapet som seende, med unike evner til å tolke, høre og tale allmennhetens interesser. Dette er i kontrast til det sovende tilbaketrukne, svaksynte publikum, som er vendt mot sin private verden. De er ikke i stand til å se eller tale selv. Lederskapet representerer sannheten og enheten. Popper kaller denne *teorien om den mystiske intuisjonen* Popper finner arketyper i Heraklits aristokratiske reaksjon på sin egen relativitetsteori. Man konstruerer maktposisjoner ut fra ulike teorier om

<sup>98</sup> Dette er resonnementer Popper gjentar en rekke steder. For et typisk eksempel, se (K. Popper, 1995a s.15-16).

<sup>99</sup> Jeg analyserer epistemiske iscenesettelser en rekke steder gjennom avhandlingen og har tilsvarende kritisk utgangspunkt. For iscenesettelse av sosiologen spesielt, se analysens kapittel om ”Sosiologens suverenitet”.

en spesiell intuisjon, som er gitt til de utvalgte lederne. Popper siterer Heraklit for å illustrere poenget:

[...] to those who are awake, who have the power to see, hear, and speak: 'One must not act and talk as if asleep... Those who are awake have One common world; those who are asleep, turn to their private worlds. ... They are incapable both of listening and of talking... Even if they do hear they are like the deaf. The saying applies to them: They are present yet they are not present... One thing alone is wisdom: to understand the thought which steers everything through everything.' The world whose experience is common to those who are awake is the mystical unity, the oneness of all things which can be apprehended only by reason: 'One must follow what is common to all...Reason is common to all... All becomes One and One becomes All... (K. Popper, 1995a s.15-16)

Lederskapet vil være smigret over å være situert i en eksklusiv krets av seende. Men disse sosiale konstruksjonene vil samtidig ødelegge basisen for en rasjonell diskusjon. Opplysningsretorikk fremfor diskusjon og kamp om sannhetene, vil være et karakteristisk trekk.<sup>100</sup>

The popularity of these view lies, I believe, in the ease with which they can be applied, and in the satisfaction which they confer on those who see through things, and through the follies of the unenlightened. This pleasure would be harmless, were it not that all these ideas are liable to destroy the intellectual basis of any discussion, by establishing what I have called a 'reinforced dogmatism' [...]

Marxists, in a like manner, are accustomed to explain the disagreement of an opponent by his class bias, and the sociologist of knowledge by his total ideology. Such methods are both easy to handle and good fun for those who handle them. But they clearly destroy the basis of rational discussion, and they must lead, ultimately, to anti-rationalism and mysticism. (K. Popper, 1995b s.215-16)

Kunnskapssosiologien feiler, både ved sin sosiologiske arkitektur og sitt kunnskapssyn, men likevel aller mest ved sitt hovedtema; å forstå selve de sosiale sidene ved god kunnskapsutvikling. Popper beskriver en slik kunnskapssosiologisk tenkning og situering gjennom Robinson Crusoe som et eksempel. Han er vitenskapsmannen som er på en øde øy som erkjenner verden helt alene. Uavhengig av hva han kommer frem til, og hvor usannsynlig det enn vil være; at han selv oppfinner laboratorier, formler, klassifiseringer, medisiner etc., vil hans funn allikevel bare være en tilsynelatende vitenskap. Kunnskapen, objektiviteten og suvereniteten springer ikke ut av vitenskapsmannen selv som subjekt eller som et rasjonelt suverent punkt, ifølge Popper. Solid kunnskap og rasjonalitet er resultatet av et sosialt møte hvor den kunnskapen man har, har måttet gjennomgå et klima av vennlig-kritiske reaksjoner. Det er resultatet av slike prosesser som er objektive eller innebærer

---

<sup>100</sup> Opplysningsmetaforikk vil derfor være et trekk ved utopisk ingeniørkunst og må identifiseres i retorikken. I analysens retoriske kontekst, og gjennom analysen av retorikken til Hernes som utopisk ingeniørkunst, vil man altså sannsynligvis finne konstruksjoner av de skjulte motivene til ulike aktører. Det kan være ulike aktører, slik som publikum, konkurrerende ledere, organisasjoner eller nasjoner. Aktørene vil gjerne ha negative motiver eller mangle innsikt. De kan ha egeninteresser eller mangle forståelse av helhet og være uopplyste. Kanskje de ikke forstår de historiske nødvendigheter, eller har evnen til å se statens eller samfunnets fellesinteresser? De topoi og argumentasjonsmønstre Popper her påpeker, vil sannsynligvis diskvalifisere alminnelige borgere eller konkurrenter som selvstendige og kompetente meningsskapende subjekter. Tilsvarende vil man sannsynligvis finne konstruksjoner av ledere eller styre med omnipotente trekk, som opplyste og uten skjulte motiver i den sosiale arkitekturen i retorikken. Jeg kaller også omnipotens for omnikompetanse gjennom analysen.

innsikter verd å følge, skriver Popper. Bare slike prosesser kan gi kunnskapen varighet og virkning utover subjektets liv og levnet. De må være institusjonelle. Popper fremholder et vitenskapelig prosedyreideal som et ideal for tenkning om politisk offentlighet. Kritikken funksjon er å frembringe god og kvalifisert informasjon til demokratiske avgjørelser.<sup>101</sup> Dette er et tema for hans tenkning om ”piecemeal engineering”, og som står i kontrast til utopisk tenkning.

I stedet for å involvere publikum blir derfor målet for den utopiske ingeniør å opplyse, styre og oppdra publikum. Målet blir å samordne forestillingene i samfunnet ut fra de sannheter som lederne har erkjent på vegne av andre. De samfunnsmessige mål vil derfor bære preg av å skape harmoni, konsensus og samstemmighet omkring visjonen og sannheten. Sosiologisk vil man se elitære iscenesettelser som symboliserer at karakterene har en overordnet form for objektivitet eller kunnskap. Roller som ”filosofkonge”, ”magiker”, ”prest”, ”konge”, ”profet” ”vitenskapsmann” ”arkitekt” ”medisinnmann” eller ”lærer” er alle som politiske roller preget av å ha overordnet kunnskap og legitimere styring og makt over publikum.<sup>102</sup> Man vil finne karakterer og roller som symboliserer målet om å bringer folket til det forjettede land i fremtiden eller tilbake til gullalderen. Typisk for de utopiske lederne er å påkalle og representere noe overordnet som ”fellesviljen”, folket” eller ”arbeiderklassen” og deres interesser.

Den retoriske offentligheten – eller i alle fall den normative forestilingen om den, hvor man som likemenn i rivaliserende tale med hverandre fremstiller ulike argumenter overfor et publikum, blir irrelevant. Den forsvinner til fordel for en pedagogisk logikk. Slik læreren trenger kontroll over kunnskapen, elevene og klasserommet, trenger eliten kontroll over samfunnets kunnskap, formidling og offentlige rom Et lærerideal for politikeren, er et falskt og autoritært ideal, skriver Popper. Han bruker Sokrates som moteksempel. Den intellektuelle rederlige læreren vil være preget av erkjennelsen om intellektet og kunnskapens begrensninger. Denne ydmykheten står i motsetning til politikeren som en statlig overlærer. Statsautoritet vil medføre det motsatte av kritisk diskusjon og intellektuell vilje til forbedringer. Den vil innebære dogmatisme og massiv intellektuell selvtilfredshet i lederskapet.<sup>103</sup> Popper kaller dette for teorier av ukontrollert suverenitet, og han advarer mot dem.<sup>104</sup> Et viktig poeng hos Popper er spørsmålet om hvordan suvereniteten kan kontrolleres med slike sosiale maktkonstruksjoner. Hvordan kan den som er mindre klok og mindre utdannet kritisere og bedømme den som vet mer? Og har man en teori om moralsk suverenitet, kan man spørre om det samme. Hvordan kan den som er god, bli bedømt av den som er mindre god?

---

<sup>101</sup> (K. Popper, 1995b s.214-221).

<sup>102</sup> Som analysert i media – iscenesettelsene omkring helsereformen, tok Hernes i bruk en rekke slike roller. Noen symboliserte fortid, slik som Moses og hvor målet var å reetablere eldre tiders moral i sykehuset i form av de ti helsebudene. Statsråden på helikopterplattformer representerte nåtiden og hans visjonære blikk på fremtiden. Forsiden på *Med viten og vilje* viste et politisk rolleideal i form av arkitekten.

<sup>103</sup> (K. Popper, 1995a s.130).

<sup>104</sup> Popper nevner mange roller som typiske gjennom hele *The Open Society*. For argumenter her, se særlig kap. 7 ”The Principle of Leadership” og kap. 8 ”The Philosopher King” (K. Popper, 1995a)

Den demokratiske prosessen blir irrelevant eller forstyrrende om mennesker med mindre innsikt eller lavere moral skal bedømme politikken til de kloke og moralske. Ved at "sannhetene" gjøres til det primære politiske subjekt og er garantert via suverene roller, forsvinner beskyttelsen av individet som et eget meningsskapende vesen, og som en politisk borger som kan være med på å forme politikken og staten. Under utopismen, slik Popper beskriver den, er det ikke staten som beskytter individets rettigheter til deltagelse og beskyttelse. I stedet er det individet som må beskytte sannheten og staten, slik eliten definerer den. Man kan tolke slike suverene politiske roller som den politiske varianten av Robinson Crusoe, i Poppers tenkning. Utdanningen og offentligheten blir steder for å opplyse og oppdra.<sup>105</sup>

Samfunnets utdanningsinstitusjoner er en helt vesentlig del av det å skape samfunnsmessig enhet og å få kontroll over meningsdannelsen. Man må derfor sette selve meningsdannelsen under styring og kontroll. Utdanningen får også vesentlige funksjoner i å skille talenter, gi kompetanse til samfunnets arbeidsdeling og å utdanne ledere. Platons ideer og utdanningssystem har som funksjon å etablere en politisk klasse av ledere i samfunnet, skriver Popper. Ideene og kunnskapssitueringen handler om å markere ledere og å skape en barriere mellom de som styrer, og de som skal bli styrt og samtidig legitimere forholdet.<sup>106</sup>

Under utopismen vil man oppleve en retorikk som forsøker å oppheve interessemotsetninger mellom individ og samfunn og gjøre dem ens. En strategi for å oppnå en slik enhet, er å tenke på samfunnet som en organisme. Den mest klassiske er metaforen og analogien om "samfunnslegemet". Dette er en analogi som passer til elitestyre og sentralmakt. Individet er som en del av et samfunnslegeme. Man er et "med"-lem. Man er del av en arbeidsdeling med andre kroppsdelar som er gjensidig avhengig av hverandre for å overleve. Man er "organ"-isert sammen med andre. Man har plikt til å holde organene og samfunnslegemet sunt og levende fordi både man selv og de andre kroppsdelene er avhengig av hele organismens eksistens. Hånden får ikke blod og kan ikke arbeide hvis hjertet slutter å slå. Kroppen kan ikke koordineres og kroppens deler kan ikke arbeide eller samarbeide hvis hjernen slutter å virke. De flinkeste og klokeste er filosofer, oppdragere og lærere. De må utgjøre selve «hjernen» i "hovud"-staden. Det er de som ser helheten, må styre og organisere til alles beste. De vet hvor medlemmene hører hjemme, hvilken kompetanse de må ha, og hvilken funksjon de skal utgjøre. Medlemmene ser bare ut fra delen de er plassert i, den funksjonen de har, og sine egne interesser.<sup>107</sup> Hodet ser helheten.

---

<sup>105</sup> Dette innebærer at det er viktig å analysere synet på offentligheten og hvilken rolle og funksjon den sosiale ingeniør gir offentligheten i sin ideologi. Dette er gjenstand for analyse en rekke steder i avhandlingene. Særlig del 2 og kapitlet *Troens teater* har dette tema, samt ulike taler om utdanningspolitikken i del 3 og 4 og den praktiske og strategiske gjennomføringen av reformene versus offentligheten som jeg beskriver i del 5.

I det analytiske preludeet viste jeg den strategiske og taktiske gjennomføringen av helsepolitikken i offentligheten. Den var en regissert og instrumentell bruk av offentlighet, og jeg forsøker i analysen å vise den teoretiske basis som er lagt til grunn for en slik strategi og hvordan den kom til anvendelse i utdanningspolitikken.

<sup>106</sup> Dette fremheves flere steder, se særlig (K. Popper, 1995a s.145-151).

<sup>107</sup> Popper skriver om den organiske forståelsen av samfunnet flere steder. For fremstilling av den organiske modellen, dens funksjon og samtidig kritikk av den, se (K. Popper, 1995a s.173-175). Å se etter kollektivistiske trekk samt kritikk av individualisme i retorikken står derfor sentralt i analysen. I preludeet viste analysen

Individet reduseres til å være en del av eller et middel for organismens funksjonalitet. Slike konstruksjoner kan ha mange navn: ”landet”, ”fellesviljen”, ”fellesinteressene”, ”folket”, ”nasjonen” eller ”staten”. De innebærer alle påstander om at individet må underordnes det kollektive, det helhetlige og institusjonelle for selv å ha en trygg eksistens. Det moralske kriteriet blir statens interesse eller den kollektive utilitarisme og lykke. Ideen om rettferdighet vil preges av en tro på å tildele individet plass etter dets evner for å virke til det beste for staten. For individet ligger forpliktelsene i å utvikle sine evner, og ta dem i bruk der det gagnar kollektivet best. Man må ha sin plass etter sin kompetanse. Det er et organisasjons- og styringsspørsmål. Man må også vite og forstå hvorfor man skal være på denne plassen. Det er et opplysnings- og oppdragelsesspørsmål. Individet kan ha spesielle talenter eller egenskaper og må organiseres slik at det ut fra sine talenter kan virke til det beste for helheten. Den kollektivistiske etikk identifiserer rettferdighet med det som gagnar gruppen, stammen, fellesskapet og staten. Kollektivism gjøres identiske med altruisme. Individualisme assosieres med egoisme. Individet blir et middel og bare en del av et hele. Etikken et spørsmål om å få delen til å passe inn i helheten for å bidra til det beste for fellesskapet.<sup>108</sup>

Ideene om idealsamfunnet, kollektiv moral, lykke og fordeling vil ha tendensen til å forme diagnoser av det virkelige samfunn og dets innbyggere som er negative. Idealer er kilde til misnøye overfor den faktiske verden vi lever i. Utopismen vil legge vekt på at samfunnets individer og institusjoner, som rettsvesen, politisk styresett, utdanning og handlingsmønstre, ikke er i tråd med idealene, og at de må reformeres.<sup>109</sup> I sin radikale variant må man rive ned de korruperte institusjonene og erstatte dem med nye institusjoner som opprettes mer i tråd med idealene eller den overordnede planenes rasjonalitet. Fordi den eksisterende tilstand er negativ, vil det gi negativt resultat å bygge nye løsninger på gamle fundamenter. Man må i stedet bleke lerretet og begynne på nytt.<sup>110</sup>

Forandringer av samfunnet skjer altså best ut fra klare mål eller idealer. Man må lage *en helhetlig og gjerne total plan* hvor alt må henge logisk og rasjonalt sammen. Alle må forstå sin rolle og utføre den i henhold til sin del av planen.<sup>111</sup> Popper finner arketyper i Platon og kaller holdningen for *politisk holisme*.<sup>112</sup> En slik reformtankegang ender i store og omfattende

---

eksempler på slik tenkning i Hernes' retorikk i fremhevingen av det kollektive formål slik som den gotiske katedralen og kravet til lederskapet om å få arbeiderne til å se sitt virke og arbeide i lys av helheten.

<sup>108</sup> Se særlig kapitlet ”Totalitarian Justice”. Popper argumenterer for at en slik forståelse er et angrep på individuell frihet og erstatter den med gruppeegoisme. (K. Popper, 1995a s.98-108). Dette er topoi som tematiserer ressurser, fordeling, talent, spesialisering og planlagt arbeidsdeling som en del av den utopiske styring. En slik ideologi kalles for *kommandoøkonomisk tenkning* gjennom analysen. Det vil fremgå av analysen at slike temaer er store og gjennomgående i Hernes' retorikk. Jeg har rubisert slike topoi under temaet *økonomisk retorikk* og viser hvordan økonomiske topoi også går igjen i formingen av læreplanverket og i taler omkring utdanningspolitikken gjennom analysen. I ”Arkitektur, politikk, identitet”, viste jeg i analysen at det var et poeng at både publikum, dikteren, politikeren og arbeideren måtte kjenne og utøve sine roller rett for å lykkes med formålet. Dette innebar både styrings-, arbeidsdelings og opplysningsideal.

<sup>109</sup> Det har derfor vært sentralt i denne retoriske analysen å identifisere ulike dystopier.

<sup>110</sup> Fremstillingen av utopisk reformstrategi og dens problemer er i hovedsak et konsentrat av kap 9 ”Aestheticism, Perfectionism, Utopianism” (K. Popper, 1995a). Jeg fremholder at Hernes ikke er radikal i Poppers betydning her. Jeg viser at den vitenskapelige og politiske retorikken og politikken hans får preg av tilsvarende logikk, men i mye mildere form og utspilt innenfor demokratiske rammer.

<sup>111</sup> Som analysen av forsiden til *Med viten og vilje* viste, så var det en slik reformstrategi som lå i kortene.

<sup>112</sup> (K. Popper, 1995a s.80-81)

reformer sett fra ett ”helhetlig” perspektiv. Handlinger som gjøres i tråd med disse målene, er rasjonelle. Handlinger som gjøres på tvers, blir gjerne anklaget for å være irrasjonelle, inkompetente eller styrt av negative motiver. Bare handlinger i tråd med plan er akseptable. Den helhetlige planen må dels opp i mindre enheter, og gjennomføringen av delene betraktes utelukkende som skritt på veien mot bestemte mål. Man kommer inn i en logikk hvor målet helliger midlet, og hvor prosessen underveis tolkes og analyseres i forhold til måloppnåelse. Kunnskapen og prosessen kontrolleres hele tiden av de innsiktsfulle. Dette virker å være rasjonalt, ifølge Popper, men ved nærmere undersøkelse står en slik tenkning i nær sammenheng med irrasjonalisme og mystisisme.

Popper påpeker mange problemer ved en utopisk tilnærming. En slik tenkning vil føre til *et sentralisert styre av de få* som mener å ha den rette innsikten. Fordi målene er satt, og fordi skalaen er så stor, vil man ikke vite om de politiske løsningene er relevante og om målene gjennomførbare. Man kan ikke lære av et samfunnsekperiment i stor skala som om det var i et eksperiment i et laboratorium. Faktorene er for mange, det sosiale livet for komplekst og de sosiale erfaringene for begrensede. Popper betrakter den utopiske tilnærmingen som applikasjonen av den eksperimentelle metoden på samfunnet, uten at man kan høste kunnskap eller erfaringer på tilsvarende måte.<sup>113</sup> Den vitenskapelige og sosiologiske kunnskapen som behøves for å gjennomføre omfattende reformer i samfunnet, finnes ikke. Politikken vil bruke vitenskapelig autoritet, men den vil være kvasivitenskap.

Det vil ta lang tid å gjennomføre omfattende reformer, og man vil måtte gjøre store offer underveis. Synet på målet og de politiske redskapene vil derfor antagelig endre seg på veien. Bestrebelsene vil følgelig kunne være forgjeves, og det vil være usikkert hva man har lært. Fordi gjennomføringen vil ta lang tid, vil man også ha problemer ved å finne etterfølgere som forstår problemet og løsningene likt med de originale planene og ingeniørene. Popper kaller dette for *problemet med diktatorens etterfølger*, og han fremholder at problemet er enda større for den sosiale ingeniør enn for den velmenende diktator.<sup>114</sup> Synet på politiske mål og redskaper, vil sannsynligvis hele tiden forandres i tråd med erfaringene og bestrebelsene ved store reformer. Planlegging i stor skala og med store langsiktige samfunns mål, er derfor fånyttet.<sup>115</sup>

Den sosiale ingeniør vil måtte være døv for innvendinger eller klager vedrørende løsningene underveis, fordi målet er langt borte og det vil ta tid å gjennomføre det. Lederen vil selv være overbevist om sin evne til å registrere mennesker med initiativ og egen kompetanse om å ta dem i bruk på rett måte og på rett plass i gjennomføringen av planen. Men, skriver Popper, den autoritære leder vil generelt velge de som adlyder, som tror på målene eller reagerer på hans innflytelse, og dessuten, som han mener han kan kontrollere. Han er derfor nødt til å ende opp med middelmådige mellomledere. Ved å ekskludere eller kontrollere dem som er i

---

<sup>113</sup> Popper fremholder at det kanskje er mulig å reformere enkeltinstitusjoner eller mindre samfunnssektorer, men stiller spørsmålsteget ved hvor ønskelig en slik fremgangsmåte er. Han forutsetter at man også må gjøre seg mange delerfaringer før en slik strategi kan ha håp om å lykkes.

<sup>114</sup> (K. Popper, 1995a s.160).

<sup>115</sup> I et demokrati som det norske, hvor man jevnlig foretar politiske lederskifter og ofte danner mindretallsregjeringer, vil i seg selv innebære slike problemer og taler derfor for å unngå utopiske strategier.

opposisjon, de intellektuelt modige og de som tør å trosse autoritet, velger man samtidig bort de mest verdifulle lederne som kunne brakt viktige innsikter til politikken og korrigerer modellene for deres verste feil. Det er en feilsutning å tro at de som lojalt følger opp målene og er flink å adlyde lederen, selv vil være gode ledere for dem under seg. Men vil få ledere med dogmatisk bindig til planene som vil mangle den intellektuelle friheten og dømmekraften som karakteriserer gode ledere.<sup>116</sup> Paradoksalt nok vil altså grandiose utopier og store planer i følge Popper sannsynligvis medføre en kultur av middelmådig og dogmatisk lederskap på sentrale plasser i styringen og i organisasjonen. Dette vil i neste omgang virke undergravende på mulighetene for å gjennomføre komplekse og omfattende planer.

Forsøket på å realisere utopier på jorden vil i de fleste tilfeller mislykkes. Men den som tror han har evnen til dette, vil sjelden se feilene ved seg selv eller sin utopi når han mislykkes. Utopisten vil mest sannsynlig ty til konspirasjonsteorier for å forklare mislykkede resultater. Popper skriver om konspirasjonsteorier at:

They become important, for example, whenever people who believe in the conspiracy theory get into power. And people who sincerely believe that they know how to make heaven on earth are most likely to adopt the conspiracy theory, and to get involved in counter-conspiracy against non-existing conspirators. For the only explanation of their failure to produce their heaven is the evil intentions of the Devil, who has a vested interest in hell. (K. Popper, 1995b s.95)

Å forklare dårlige resultater av egne mål som resultat av handlingene til motstandernes interesser, eller deres onde intensjoner, er sjelden en relevant forklaring, ifølge Popper. Selv om konspirasjoner kan skje, er det sjelden tilfelle. At resultatene vil sprike fra aspirasjonene, skyldes det nok snarere at slik er det sosiale liv og verden laget. Det sosiale liv er ikke en styrkeprøve mellom motstandere. Det er nok heller et skjørt rammeverk av institusjoner og tradisjoner og innebærer uforutsigbare hendelser og handlinger. De fleste institusjoner har kommet til ved tilfeldigheter. De har vært bygget og flikket på her og der og etter hvert som problemer og ulike situasjoner har dukket opp. De er ofte uintenderte resultater av intenderte menneskelige handlinger. Dette fanger ikke konspirasjonsteoriene opp. Samfunnsvitenskapenes oppgave må være å fange opp uintenderte resultater av intenderte handlinger og se fordelene eller adressere problemene som oppstår ved dem. Det farlige med konspirasjonsteorier er når de som tror på konspirasjonsteoriene kommer til makten og bruker dem. Dette gjelder også for vitenskapene. Popper advarer mot at samfunnsvitenskapene skal basere seg på konspirasjonsforklaringer – at fenomener som krig, arbeidsledighet og fattigdom utelukkende skal tolkes som er resultat av mektige grupper eller personers interesser eller utspekulerte plan. Sosiale situasjoner og hendelser er ikke reduserbare og kan ikke forklares ved henvisning til motiver eller generelle lover i menneskenaturen.<sup>117</sup>

---

<sup>116</sup> (K. Popper, 1995a s.134-135). Det er derfor viktig å analysere lederskapsfilosofien i retorikken. Dette er særlig tema i analysekapitlet "Reformlederskap". Det er også viktig å se hvordan lederskapet ble gjennomført i utdanningsreformene, hvilken styringsarkitektur man fikk og ideologien lederne i skolen ble utdannet i. Dette er bl.a. gjenstand for analyse i del 5.

<sup>117</sup> (K. Popper, 1995b s.95-97).



Menneskelige hendelser kan bare forklares i de spesifikke situasjonene og i situasjonenes logikk.<sup>118</sup>

De korrigerende funksjonene i et delt, konkurrerende og diskuterende lederskap, vil svekkes av en utopisk modell, fordi utopisten vil velge mellomledere som er dogmatisk bundet til planen eller som han kan styre. Evnen i lederskapet til falsifikasjon av egne visjoner og virkemidler blir derfor tilsvarende svekket. Samtidig vil funksjonen til en demokratisk offentlighet til å utfordre modellene svekkes, fordi man ser på offentligheten som et sted å oppdra og opplyse, og ikke som et sted å få kritikk og bli korrigert. Man kan tenke seg at dette innebærer at man baserer lederavgjørelser og politikk på ledernes innbilningskraft, dermed på altfor få aktører og følgelig på for snevert informasjonsgrunnlag. De politiske løsningene blir derfor sjeldent gode eller basert på grundig og gjennomdiskutert informasjon hvor interessene er uttalte og synlige.

De utopiske løsningene vil mangle bred forankring og legitimitet og vil ha problemer med å få bred oppslutning.<sup>119</sup> Popper skriver at den sosiale ingeniør vil gjøre det til en hovedsak å undertrykke kritikk. Holdningen til ingeniøren vil være som hos Lenin; at man ikke kan lage omelett uten å knuse egg. I fortsettelsen av en slik logikk, vil han også være nødt til å undertrykke den rasjonelle kritikken, eller han vil ha vanskelig for å skille mellom rasjonell, og det han oppfatter som irrasjonell, kritikk. Man ender derfor med maktbruk og overtalelse som de viktigste politiske instrumenter, fremfor deltakelse, diskusjon og kritikk.<sup>120</sup> Dette får en spesiell logikk i Poppers teori.<sup>121</sup>

Fordi det ikke finnes rasjonelle, vitenskapelige metoder for å bestemme idealtilstander eller ultimate mål, vil forskjellen i meninger mellom utopiske ingeniører om de store målene, ikke kunne avgjøres rasjonelt. Politisk vil man måtte avgjøre forskjeller i meninger ved kamp og maktbruk, i stedet for ved fornuft og diskusjon.<sup>122</sup> Man vil få en dogmatisk binding til overordnet plan i denne kampen. Dette er i seg selv uvitenskapelig, fordi vitenskap innebærer en innretning på å lære av sine feil. Det hadde vært en lykkelig tilstand om politikken også

---

<sup>118</sup> Vi kan utlede av Poppers teori at kunnskapssosiologisk retorikk gjerne vil innebære elementer av konspirasjonsteorier, som er viktig å registrere. Man må være kritisk til om disse er reelle, eller bare diktverk eller logiske utledninger av utopismens modeller. Man må videre undersøke hva som skjer når konspirasjonene danner grunnlag for politikk, om eller når utopisten får makt.

<sup>119</sup> Man må altså spørre empirisk om hvordan erfaringene var og hvordan resepsjonen er til aktørene i den politiske prosessen eller styringssystemet i utdanningspolitikken. Ble partene involvert eller ekskludert? Ble lærerne, forskere eller foreldrene hørt og deres innvendinger tatt til etterretning? Hvordan så høringsprosessene, debatten i mediene og den politiske prosessen ut? Hva var kvaliteten på informasjonen til den politiske avgjørelsene og hvilken kunnskap ble tatt i bruk. Dette er tema særlig i del 5.

<sup>120</sup> Popper fremholder at selv Platon i siste instans måtte basere seg på strategisk i bruk av *troen* fra det gamle samfunnet og måtte bruke den aktivt i overtalelsen i sin samtid mot det han oppfattet som meningsnihilismen i publikum og de som styrte. Man finner tilsvarende strukturer i en rekke av de tekster som denne avhandlingen analyserer. Særlig KRL-faget og Pettersenkomitéen viste slike topoi og en slik retorisk restaureringsstrategi.

<sup>121</sup> Det har derfor stått sentralt i analysen å beskrive maktbruken, slik som i del 5, og å se om retorikken har instrumentell karakter. Popper fremholder Platons holdning som typisk: utopismen innebærer på sikt bruk av makt, overtalelse og propaganda i statsstyrelsen (K. Popper, 1995a s.140). Jeg har kalt ideologien om sentralstyrt meningsdannelse gjennom instrumentell bruk av retorikk, religion og humaniora for "Kommandohumanisme" i avhandlingen, og den blir inngående analysert.

<sup>122</sup> Poppers teori vil her antagelig innebære i et demokratisk styresett at den utopiske sosiale ingeniøren sannsynligvis vil velge en konkurransedemokratisk modell fremfor en deltakerdemokratisk.

kunne vært anrettet slik, skriver Popper. Det er den ikke. Den dogmatiske holdningen vil snarere innebære at utopiske ledere forsøker å bortforklare egne feil. Man vil fremholde at man alltid har hatt rett, fremfor å lære av feil. Man vil også være nødt til å alliere seg med mektige interesser i håp om å få rett og planen gjennomført, når den er i stor skala. Dette i seg selv vil verken bidra til sannhet, vitenskapelighet eller til en rasjonell gjennomføring av planen.<sup>123</sup>

En vesentlig del av styringen i den utopiske varianten, vil innebære å forsøke og planlegge eller å kontrollere samfunnets rasjonalitet og rasjonalitetens samfunnsmessige vekst for å oppnå utopien.<sup>124</sup> Ved nærmere undersøkelse, viser Popper at kunnskapssosiologien her paradoksalt nok opptrer i allianse med irrasjonalisme og mystisisme. Å skulle kunne planlegge rasjonalitetens vekst i samfunnet betinger en overrasjonalitet.<sup>125</sup> Overrasjonalitet er mystikk. Rasjonalitet, fornuft og språk – altså logos – er noe som skapes sosialt gjennom kritikk og møte med andre. Rasjonalitet er også ydmykhet og innsikt i rasjonalitetens begrensninger. Med utopisk ingeniørkunst blir det annerledes.

Noen få vil opphøye seg selv til å være ekstra rasjonelle for å kunne planlegge rasjonaliteten til andre. I fortsettelsen vil rasjonalisten gjerne implisere at det vil være få som er i stand til kvalifiserte argument på samme måte som dem som representerer overrasjonaliteten. Fordi teorien impliserer at ikke alle er like rasjonelle, er det naturlig at man tar i bruk ikke-rasjonelle midler i styringen av dem som har begrenset rasjonalitet. Majoriteten domineres av følelser og begjær som man må appellere til i styringen.<sup>126</sup> Det er her retorikken og estetikken kommer inn som en del av statsstyrelsen. De vil være viktige virkemidler for å oppnå oppslutning, enhet og lojalitet til utopien.<sup>127</sup>

Estetikken og bruken av den i politikken er knyttet en holdning som er utledet av det utopiske elementet om å rekonstruere det vakre for eksempel fra fortiden. Den kan også utledes av det å ville bygge en ny verden som er bedre, vakrere og mer rasjonell, og som er fri fra denne verdens elendighet. Alle lider litt av drømmene om perfektjon, skriver Popper. Hos Platon finner han en farlig variant av perfektjonisme og estetikk som en del av styringen. Det er holdningen til filosofen som har sett det vakre og rettferdige, og som krever å få realisere sin himmelske visjon om det skjønne og rettferdige på jorden – både i det enkelte mennesket og/eller på samfunnet. Men, skriver Popper, det er ikke etisk å bruke mennesket som et materiale som kunstneren kan eksperimentere med. Menneskene må ikke oppfattes som instrumenter for kunstnerens behov for å uttrykke seg selv eller realisere sine visjoner. Popper advarer mot å se på politikk som en kunst i analogi til å skape musikk, malerier eller

---

<sup>123</sup> (K. Popper, 1995a s.163)

<sup>124</sup> For disse resonnementer og grundig kritikk av dem, se (K. Popper, 1995b s.212-223)

<sup>125</sup> Jeg har derfor forsøkt å identifisere topoi som innebærer overrasjonalitet i ulike tekster. Tekster som f.eks. ”The Logic of the Protestant Ethic” (G. Hernes, 1989) og ”We Are Smarter Than We Think” (G. Hernes, 1992h) er eksempler på undersøkelser av overrasjonalitet. Jeg viser hvordan impliseringen av protestantisk arbeidsetikk i utdanningstekstene kan betraktes som forsøk på å planlegge å kontrollere samfunnets rasjonalitet og paradoksalt nok gjennom bruk av religiøse elementer.

<sup>126</sup> (K. Popper, 1995b s.224-229)

<sup>127</sup> Dette er en helt sentral begrunnelse for å studere retorikken i utdanningstekstene på 1990 – tallet. Analysen vil vise at retorikken er en helt sentral del av styringsideologien.

arkitektur. Materialet er annerledes. Han fremholder artist-politikeren eller kunstforståelsen av politikken som en farlig politisk figur og tanke og resonnerer over hva en slik figur medfører i forhold til politiske institusjoner.<sup>128</sup>

En estetisk holdning til politikk medfører institusjonelle strategier om å ville rive ned eller kraftig omforme de bestående institusjoner som oppfattes som stygge, korrumperte eller urettferdige. For mye perfektjonisme og estetikk i politikken, vil skape en reformstrategi om først å bleke lerretet, for så å kunne prege bildet selv uten fortidens feil. Popper fremhever posisjonen som paradoksalt og utilfredsstillende. Kunstner-politikeren er naturligvis selv en del av den sosiale verden, også av det hestlige og ufullendte, og vil selv bringe med seg fortidens svakheter over i nytt regime. Det er også sentralt at de sosiale institusjonene må virke under en større reform eller rekonstruksjon. Å bleke lerretet vil derfor være en urealistisk kaos-skapende strategi. Artistpolitikeren representerer en uønsket rolle og holdning i politikken for Popper. Estetikk, perfektjonisme og kunstnerholdninger er kompromissløse og ugunstig for politiske systemer som krever fornuftige kompromisser, involvering av flere parter og blikk og konsentrasjon om konkrete og presserende problemer, fremfor å oppnå stor kunst, de skjønne idealer og ideer. Undersøkningen av de lavere aspektene ved mennesket eller institusjonene ut fra perfektjonisme og estetikk, gjør at utopisten snarere vil interessere seg for den eksklusive og kreative eliten av menn som han mener virkelig teller og som han mener fører verden fremover. Men, skriver Popper slike geniale menn er ikke et resultat av rasjonell planlegging. De kommer til ved tilfeldighet, intuisjon og kreativitet. Man kan ikke planlegge fremtiden med slike aktører som drivkraften.

[...] the men who create works of art or of thought, the founders of religions, and the great statesmen. These few exceptional individuals allow us to glimpse the real greatness of man. But although these leaders of mankind know how to make use of reason for their purposes, they are never men of reason. Their roots lie deeper – deep in their instincts and impulses, and in those of the society of which they are parts. Creativeness is an entirely irrational, a mystical faculty... (K. Popper, 1995b s.228)

For kort å oppsummere, vil altså den utopiske ingeniørkunst basere seg på epistemiske konstruksjoner og anklage andre for å representere doxa i ulike varianter. Det er viktig å identifisere slike epistemer, og å stille dem under kritikk for å fremvise deres egentlige doxologiske karakter. Jeg har identifisert en rekke utopiske topoi gjennom analysen og forsøker å fremvise større argumentasjonsmønstre i tekstene, talene og utdanningspolitikken hos Hernes som bærer preg av sosial ingeniørkunst i den utopiske varianten. Jeg har også forsøkt å identifisere den sosiale arkitektur i ulike tekster og fremvist maktforhold. Analysen

---

<sup>128</sup> For Poppers resonnementer, se (K. Popper, 1995a s.164-168). I "Politikk, arkitektur, identitet", fremholdt teksten betydningen av artisten i politikken, av det vakre, det sikre blikket, flyten og kunsten. Foreningen av den politiske ingeniøren og artisten var et politisk styringsideal, og arkitekten eller byggherren spilte en overordnet politisk rolle. "Politikk, arkitektur, identitet" viser altså klare trekk av disse topoi. Det har derfor vært viktig å undersøke den estetiske ideologien i tekstene og talene. "Maktens estetikk" og "Reformlederskap" er også tekster av Hernes som har slike topoi som fremtredende. Jeg har også analysert hvordan estetikk, perfektjonisme og rollen som artist-politiker har vært utført for eksempel i læreplanverket. Jeg understreker at jeg ikke kobler tekstene eller Hernes ideologi til den radikale estetikken som Popper skriver om. Jeg fastholder dog gjennom analysen at retorikken og reformstrategiene bærer klare preg av disse topoi og til dels rammes av Poppers kritikk.

har sett på bestemte konstruksjoner av publikum og taler i tekstene, og man kan her identifisere en rekke roller og publikumskonstruksjoner som symboliserer utopiske maktforhold. Sammen danner de også bestemte forståelser av styring og politisk fremgangsmåte med en rekke potensielle problemer, noe også Poppers teori peker på. Dette er empiriske spørsmål, og jeg lar teorien og analysene møte empiriske undersøkelser og evalueringer av reformene i analysens siste del.

Utopisk ingeniørkunst kan også møtes med normative innsigelser og prinsipiell kritikk. For denne avhandlingens normative innsigelser og kritiske utgangspunkt, er særlig synet på retorikken og dens viktige tilknytning til relativisme, deltakerdemokrati og betydningen av en granskende offentlighet vesentlig. Dette tar utgangspunkt i en tenkning om at styring må basere seg på god informasjon, erkjente interesser og forhandlinger. Konstruksjonen av taler og publikum er viktig i en slik sammenheng. Utopisk ingeniørkunst kan medføre at det blir dogmatiske sannheter og en oppdragelses- eller propagandalogikk som karakteriserer retorikken. Den mister da sitt deliberative og demokratiske dannelsingspotensial. Den mister også sin epistemologiske funksjon som består i å frembringe meningsutveksling og motstridende syn og dermed dømmekraft blant borgere og samfunn. I utopismen legges logos og ethos til ingeniørkunsten, planen, byråkratiet og myndigheten; til deres fornuft og moralske styrke. Retorikken blir et redskap for eliten. Man vil antagelig få problemer med god informasjonsflyt og med å bringe viktige innsikter fra publikum til de politiske løsningene. Retorikken vil ikke virke felles erkjennende og utfordrende på myndighetene og lederskapets selvforståelse eller modeller. Den blir ensidig påvirkende. Utopisk retorikk innebærer et asymmetrisk maktforhold mellom taler og publikum som diskvalifiserer viktige aktører som deltakere i ulike varianter. Ikke-stedet og dets bruk, kunnskapsmessig og sosialt, har potensial til å fortrenge erfaringene og meningene fra de konkrete stedene i meningsdanningen. Læreren, eleven, skolestuen og klasserommets erfaringer kan fortrenge som meningsskapende roller og erfaringssteder for politiske avgjørelser og i stedet erstattes av suverene roller, vitenskapelige modeller eller fremtidsvisjoner. Dette kan medføre dårlig og livsfjern skolepolitikk om modellene er dårlige. Dette er dårlig demokratisk sikkerhetslogikk.

Popper former en normativ offentlighetstenkning og en reformstrategi som er i tråd med et slikt utgangspunkt, og som representerer et alternativ. Det er tenkningen om "the public character" og om at reformer må bære preg av den han kaller "piecemeal engineering". Denne tenkningen er også inspirert av sofistikken og retorikken, slik jeg leser Popper, selv om den retoriske begrepsbruken knapt er beskjedent.

## Det åpne samfunn, den offentlige karakter og betydningen av å reformere bit for bit

Objektivitet og ”sannhet” skapes og oppdages i et intersubjektivt forhold i et samfunn. Den kan ikke ha sitt utspring i absolutter, utopier eller i suverene personer (slik suverenitetsteori tilsier). Vitenskapelig kunnskap skapes i et velfungerende fellesskap av vennlig-fiendtlig kritikk og av mange forskere. Sannhet eller objektivitet kan ikke komme fra en enkelt forskers forsøk på å finne sannhet eller være objektiv. Popper legger til grunn at ånden i denne vitenskapelige sosialiteten og prosedyren også må ligge til grunn for en rasjonell politisk offentlighet. Erfaringen må være dommeren. Han tenker seg da ikke den private eller personlige erfaringen, selv om denne er en del av den offentlige erfaringen. ”The public character” må være en offentlighet som er bygget på de sosiale sidene ved vitenskapelig metode og på vitenskapelig usikkerhet og relativisme. Den offentlige karakteren må bygges av den samme type frie kritikk som preger gode vitenskapelige diskusjoner.

And, ironically enough, objectivity is closely bound up with the *social aspect of scientific method*, with the fact that science and scientific objectivity do not (and cannot) result from the attempts of an individual scientist to be ‘objective’, but from the *friendly-hostile co-operation of many scientists*. Scientific objectivity can be described as the inter-subjectivity of scientific method. But this social aspect of science is almost entirely neglected by those who call themselves sociologists of knowledge. (K. Popper, 1995b s.217)

En vitenskapelig holdning preget av epistemologisk usikkerhet innebærer å kunne kritisere alt. Den er antiautoritær i sitt vesen. Man må kunne komme til offentligheten med en fullstendig overbevisning om at man har rett, men offentligheten er åpen for at meningsmotstandere og kollegaer skal kunne gjennomkritisere dem. Dette krever at man ikke deltar i eller bidrar til denne offentlige karakteren med skjulte eller kryssende hensikter. Det er prosessen med fremlegg av meninger og kritikken av dem som utgjør den demokratiske prosessen. Hos Popper blir språket avgjørende i denne offentlige karakteren. Man må bestrebe seg på et felles språk, selv om man snakker med ulike morsmål. Dette oppnås ved å anerkjenne erfaring som en upartisk dommer, skriver Popper. Men denne erfaringen kan ikke være av privat karakter, slik som religiøse eller estetiske erfaringer. Snarere er det snakk om erfaringer av den offentlige karakteren som må bestå av observasjoner, eksperimenter, problemer som vi alle kan oppsøke, teste og gjenta. Språket må med andre ord formuleres slik at andre kan delta i det, teste det, akseptere det eller forkaste det. I en slik offentlighet vil det alltid være haltende meninger, dårlige løsninger og partiske ståsteder. Det kan man ikke gjøre noe med, skriver Popper, men det ødelegger heller ikke for de sosiale institusjonene som litt etter litt gjør gradvise fremskritt i og ut fra diskusjoner i det offentlige rom. Vitenskapelige resultater er relative – de representerer bare små skritt eller stadier, som sannsynligvis vil bli forandret og modifisert av senere vitenskapelige innsikter. En slik tenkning muliggjør offentlig kontroll og en åpen, fri offentlighet av meninger som ikke er begrenset til en liten sirkel av spesialister. Den offentlige karakteren er et korpus av dynamisk meningsutveksling i stadig forandring.<sup>129</sup>

---

<sup>129</sup> For resonnementer omkring den offentlige karakter, se (K. Popper, 1995b s.217-223).

Sett fra et retorisk-teoretisk perspektiv, gir Poppers normative teori om den offentlige karakter en ny betydning til retorikk som demokratisk ressurs. Hensikten med retorikken blir ikke instrumentelt å forme publikum ut fra bestemte sannheter eller ideer og hindre meningskonkurransen. Retorikken handler om å skulle formulere sine meninger og sin posisjon best mulig samtidig som man anerkjenner sin motstander eller kritikkers rett til å gjøre det samme. Retorikken skal formes slik at publikum inviteres til kritikk og til å gjøre seg sine egne erfaringer. Retorikk er felles menings- og kunnskapsgranskning som kan skje i form av samtale, polemikk, kamp eller forslag. Alle disse metodene må innebære en anerkjennelse av meningsmotstandernes potensielle mulighet for å ha rett. Retorikken blir et samfunnsmessig fellesanliggende og en ressurs som gir erkjennelse og granskning. Retorikken får en demokratiserende, kontrollerende og erkjennende funksjon om man knytter den til Poppers teori. Gitt at den offentlige karakter av debatt får virke på sikt, vil den kompensere for enkeltmenneskers potensielt sviktende dømmekraft og skjulte hensikter. Man må sørge for at retorikken og erfaringen forvaltes institusjonelt for å gi erfaringen varighet og betydning.

Det er dette sosiale aspektet ved kunnskapens utvikling og offentlighetens rolle som den kunnskapssosiologiske posisjonen svikter. Fra den kunnskapssosiologiske posisjonen kan man formulere meninger som ikke kan underlegges erfaring. Man kan ekskludere eller segregere offentligheten sosiologisk og føre meningene i et eksklusivt og mystetiserende språk, hvor innsigelser er umulig eller irrelevante. En offentlighet basert på en kunnskapssosiologisk variant vil altså ikke anerkjenne alles rett til å delta i offentligheten. Den omgjør offentligheten til et objekt som må undersøkes og kontrolleres. Offentligheten blir primært betraktet som et forstyrrende element eller som et instrument for å forme publikum.

For Popper blir de sosiale sidene ved den vitenskapelige metode altså et ideal for hvordan den demokratiske offentligheten skal fungere, altså gjennom feiling og prøving, gjennom systematisk og offentlig oppsamling av erfaring, kunnskap og eksperimenter alle kan delta i. De politiske reformprosessene i en slik tenkning, vil være radikalt annerledes enn under den utopiske ingeniørkunsten. Med klar brodd mot Platon, og med utgangspunkt i sofistene, beskriver Popper det han mener må være grunnbetingelsene, ikke bare for vitenskapen, men også for et åpent samfunn og et demokratisk styresett.<sup>130</sup> Den må baseres på pragmatisme og kunnskapsskepsis. Reformen må bære preg av det Popper kaller ”piecemeal engineering”, som vi kan oversette men en bit-for-bit strategi, eller en forhandlingsstrategisk tilnærming til reformer.<sup>131</sup>

På samme måte som vitenskapen ikke åpner for suverene og eksklusive sannheter og posisjoner, kan heller ikke politikken styres eller organiseres etter et slikt mønster. Et demokratisk og åpent samfunn må begrunnes i kunnskapsskepsis. Ut fra kunnskapsskepsis kan man argumentere for at alle prinsipielt kan ha en korrekt mening og derfor må innvilges

---

<sup>130</sup> For Poppers argumenter om et åpent samfunn, se særlig kap.10 (K. Popper, 1995a).

<sup>131</sup> For Poppers fremstilling av ”piecemeal engineering”, se i hovedsak kap. 9 (K. Popper, 1995a) og kap. 23 (K. Popper, 1995b).

rett til deltagelse og påvirkningsmulighet, også i den politiske prosessen. Ulike aktører og erfaringer bør møtes på åpne talsteder med ytringsfrihet. Det må forhandles, kompromisser må inngås, interesser må involveres og det må brukes tid. Det bør være en åpen forståelse for at både sannheter og løsninger kan være avhengig av perspektiv og situasjon. Demokratiet og de demokratiske reformstrategiene bør i sitt vesen være en organisering av uenighet og interessekonflikter, der disse uenighetene og interessekonfliktene får muligheter for kamp, innflytelse og kompromiss. Ved en slik demokratisk tenkning spør man seg ikke om hva som er den mest effektive styringen slik som i utopismen. Man spør seg heller hvordan man skal beskytte de styrte mot de styrende, hvordan styrerne kan avsettes, og hvordan man kan fordele makten.

Det er her statens rolle skal ligge, ifølge Popper. Statens oppgave er å beskytte individets rett til likhet for loven, ytringsfrihet, deltagelse, granskning og egen meningsdannelse. Den skal ikke sørge for et bestemt resultat via indoktrinering. Ifølge Popper vil dette være et viktig sikkerhetsnett for samfunnet. Store menn gjør store feil. Gjennom trege og tunge demokratiske prosesser med mange aktører får man ikke nødvendigvis de største og beste løsningene sett fra særinteressenes eller de visjonære ledernes perspektiv, men heller ikke de verste.

Reformprosessene må preges av ad-hoc løsninger, interessekamp og delvise endringer med bred deltagelse. Videre må man ta utgangspunkt i de mest alvorlige sosiale problemene og gjøre noe med dem fremfor å ta utgangspunkt i idealene og frustreres i forsøkene på å gjennomføre dem. Politiske reformer må innrettes på de sosiale problemene i samfunnet fremfor å strebe etter det gode, det skjønne og det sanne. Ved å eliminere ondt og problemer bit for bit, vil samfunnet gradvis forbedre seg. Det er en metode som kan appliseres når som helst hvor berørte parter blir inkludert. Den er heller ikke bare verbal, men vil i sitt vesen være rettet mot det praktiske. Systematisk kamp mot problemer og urettferdighet vil mer sannsynlig være støttet av flere og gi flere gode konsekvenser enn etablissementets appell til kamp for noen få store idealer eller samfunnsmessige planer. Hvis denne typen reformer går galt, er skadene begrenset. Å justere reformene eller å forandre dem er ikke vanskelig. Det er lettere å enes om de største problemene enn om de store idealene og hvordan de kan implementeres.

En slik tenkning og reformstrategi danner i følge Popper grunnlaget for et åpent samfunn hvor kritisk granskning og fri debatt er mulig. Men med dette åpne samfunnet følger også belastninger. Man stilles overfor personlige valg, ansvar og usikkerhet. Man blir involvert i politiske prosesser hvor det stadig dukker opp problemer som må løses, og hvor løsningene sjelden er fullt ut tilfredsstillende. Å tenke seg samfunnet gjennom en slik type offentlighet som Popper trekker opp, gir en type abstrakt sosialitet hvor ensomhet og anonymitet vil kunne være et resultat for mange. Dette er problemer som hefter ved frihet og åpenhet.

Utopismens og kollektivismens attraksjon ligger nettopp i å tilby trygghet og løsninger som passer til våre grunnleggende sosiale behov som mennesker. Man fratras belastninger ved ansvar for egne valg, og man får gleden ved samvær. Man får stabilitet og ikke minst klare anretninger for hva som er rett og galt, og hva man skal gjøre i ulike situasjoner. Dystopiene

ved utopismen spiller opp mot irrasjonalitet, på følelser av utilfredshet og frustrasjon ved egen tid. Samtidig gir den drømmer, håp og oppmuntring om en strålende fremtid. Og det er denne abstraksjonen, dette dramaet ved gullalderen eller drømmesamfunnet i fremtiden som kan få oss til å se bort fra de konkrete sosiale problemene man står overfor i dag.

Synet på utdanning vil være distinkt forskjellig innenfor tenkemåtene piecemeal og utopisk ingeniørkunst. Under idealismen blir skolen et helhetlig og totalt anliggende. Staten er avhengig av kommende generasjoner og videreformidling av rett kunnskap. Utdanningen av barna kan derfor ikke overlates til den private smak hos den enkelte lærer, forelder eller andre tilfeldige omstendigheter. Dette blir en utdanningstenkning som ligger indoktrineringen nær, ifølge Popper. Utopismens retorikk om skolen innebærer som regel å iverksette et skrekksenario av hva frihet i skolene og en laissez-faire politikk i utdanningen vil medføre. Statlig kontroll settes gjerne opp som det eneste alternativet. Det er mulig å tenke seg en mellomposisjon, skriver Popper, men da må ikke staten oppfattes som et system som forsvarer sannheten via kompetent lederskap og via sine utdanningsinstitusjoner. Det vil snarere undergrave utdanningen som et sted for intellektuell rederlighet, utprøving og granskning. Statens ansvar for utdanningen må bestå i å kvalifisere individet, gi beskyttelse, kunnskap til egenutvikling og tilgang til utdanning.<sup>132</sup>

I certainly believe that it is the responsibility of the state to see that its citizens are given an education enabling them to participate in the life of the community, and to make use of any opportunity to develop their special interests and gifts: and the state should certainly also see (as Crossman rightly stresses) that the lack of 'the individual's capacity to pay' should not debar him from higher studies. This, I believe, belongs to the state's protective functions. To say, however, that 'the future of the state depends on the younger generations, and that it is therefore madness to allow the minds of children to be moulded by individual taste', appears to me to open wide the door to totalitarianism. State interests must not be lightly invoked to defend measures which may endanger the most precious of all forms of freedom, namely, intellectual freedom. And although I do not advocate '*laissez faire* with regard to teachers and schoolmasters', I believe that this policy is infinitely superior to an authoritative policy that gives officers of the state full powers to mould minds, and to control the teaching of science, thereby backing the dubious authority of the expert by that of the state, ruining science by the customary practice of teaching it as an authoritative doctrine, and destroying the scientific spirit of inquiry – the spirit of the search for truth, as opposed to the belief in its possession. (K. Popper, 1995a s.131)

Når man leser Popper med et retorisk blikk, ser man at han reformulerer og nytenker sentrale poeng fra sofistikken og retorikken over i utdanning og setter den i en kunnskapsteoretisk, politisk og offentlighetsteoretisk kontekst. Analysen har selv et doxologisk utgangspunkt. Jeg holder den offentlige karakter og den deltakerdemokratiske teori i inspirasjon fra sofistene og Popper, som et normativt utgangspunkt for kritikk underveis i avhandlingen, ved siden av de praktiske problemene som Popper trekker opp. Jeg tolker Popper dit hen at han nytenker *doxa* og *kairos* som basisen for det åpne samfunnet og deltakerdemokratiet. Han etablerer doxa ved å fremheve relativisme, kunnskapsskepsis, interesser og ydmykhet som demokratiets kunnskapsteoretiske fundament. Teorien anerkjenner at alles mening potensielt kan være

---

<sup>132</sup> For kritikk av utdanningens rolle under idealisme og utopisk ingeniørkunst og med utgangspunkt i Platon som eksempel, se særlig kap. 6 "Totalitarian Justice" og kap. 7 "The Principle of Leadership" (K. Popper, 1995a).



kilde til fornuftige argument. Man må derfor ha en åpen offentlighet som potensielt slipper mange erfaringer til. Han reformulerer *kairos*, slik jeg ser det, ved å la de konkrete problemer, erfaringen og situasjonen være dommeren i den politiske prosess. Samtidig tenker han seg offentligheten som noe mer enn taleren i kamp med andre talere, og som den eneste politiske og deliberative kraft i demokratiet. Han tenker retorikken institusjonelt. Popper fremhever betydningen av å la institusjoner være preget av intellektuell rederlighet, evne til granskning og av å tale klart. Men dette er ikke en enveisgate: Institusjonene må ha evne til å bli utfordret, til å motta kunnskap og erfaringer som utfordrer dem, og som er utledet i offentligheten. Institusjonene har plikt å gi publikum og deres reaksjoner makt, innflytelse, hukommelse og videre liv.

Poppers kritikk av utopien og eutopien og deres epistemiske utledninger som kunnskapskilde for politikktutforming og for institusjonenes virkemåte, er utfordrende og relevante her. Poppers teori er en viktig videretenkning av humaniora og retorikk over i samfunnsvitenskapelige emner og maktstudier som synes helt vesentlige for analyse av demokratiets virkemåte. Det er viktig å modifisere Poppers kritikk når den nå skal appliseres i denne kontekst. Konteksten for Poppers teori var erfaringene med mellomkrigstiden, andre verdenskrig og fremveksten av totalitære ideologier. Hans teori retter seg mot tanken om store reformer av hele samfunn som disse ideologiene representerte. Popper skriver at reformer av enkelte av samfunnets sektorer kan være mulig også med en utopisk modell. Men han fremholder også at den utopiske ingeniørkunst først kan bli mulig og virksom etter at man har gjort seg en rekke erfaringer ved bit-for-bit-reformer, og dersom disse empiriske innsiktene aktivt blir tatt i bruk ved utvikling og gjennomføring av reformer. Popper fremhever således betydningen av realisme og nøkterne ideal i styringen og planleggingen.<sup>133</sup> Poppers fremvisning av de mest antidemokratiske variantene er heller ikke relevante for analyse av retorikken eller utdanningspolitikken under Gudmund Hernes. Han argumenterer ikke for å oppheve det konstitusjonelle demokratiet. Men retorikken og politikken hans fremviser en elitistisk og autoritær variant av demokratisk tenkning, utdanning og politikktutforming, som var uvant og hadde uventede konsekvenser når den kom. Retorikken og politikken hadde topoi, argumenter, arkitektur og en fremgangsmåte med konsekvenser, som gjør Poppers teori relevant å bruke, men i en moderat variant.

Retorikken og politikken under Hernes minner mest av alt om den formen for utopisk ingeniørkunst som går under benevnelsen ”demokratisk realisme”. Jeg skal utlede noen sentrale topoi fra denne retningen. Argumenter og sosiale konstruksjoner herfra synes retningsgivende for og tilsvarende en rekke topoi, argumenter og politiske strategier i de vitenskapelige, pedagogiske og politiske tekstene hos Hernes.

---

<sup>133</sup> (K. Popper, 1995a s.164)

## **Demokratisk realisme**

Den demokratiske realismen kritiserte, ifølge Stuart Ewen i boken *PR! - A Social History of Spin*, opplysningsidealenes universalistiske tro på at alle mennesker egner seg til rasjonell politisk handling og tenking.<sup>134</sup> Bakteppet for kritikken var en debatt som hadde vært ført siden Gustav Le Bons bok *The Crowd*, som hadde fremhevet at det bare var det autonome individet fra borgerskapet som hadde evnen til rasjonell politisk opptreden i den politiske offentligheten.<sup>135</sup> Massene var styrt av innbilningskraften og følelseslivet og burde ikke slippe til i den politiske sfære.

Debatten fikk rekyleffekter i forhold til borgerskapets fornuft. Wilfred Trotters bok *The Instincts of the Herd in Peace and War*, universaliserte innbilningskraften og gruppemekanismene til også å gjelde borgerskapet.<sup>136</sup> Særlig Freuds *Group Psychology and the Analysis of the Ego* påpekte underbevissthetens spill i alle mennesker. Det innebar at alle potensielt levde i psykiske realiteter fremfor i virkeligheten.<sup>137</sup> Walter Lippmann, den demokratiske realismens fremste teoretiker, kom med et innflytelsesrikt svar på denne utfordringen. Fornuften og den nødvendige autonomien lå ikke i borgerskapet, men i vitenskapen, hevdet han. Det var fra vitenskapens og vitenskapsmannens ståsted at man kunne styre på et fornuftig grunnlag og holde massens interesser og fiksjoner under kontroll. De fremvoksende samfunnsvitenskapene hadde til oppgave å styre og utøve sosial kontroll, snarere enn å skape et informert og bredt politisk publikum. Heller enn å betrakte massen som et politisk geni som kan styre et samfunn, skriver Lippmann, må vi tenke oss at genier, antagelig vil holde seg langt borte fra de offentlige affærer.<sup>138</sup>

## **Hva publikum ikke er**

I *The Phantom Public* angriper Lippmann helt sentrale publikumskonstruksjoner som ligger til grunn for en rekke ulike modeller om hva et demokrati er.<sup>139</sup> Det desillusjonerte mennesket (the disenchanted man) vet at det ikke har innflytelse slik de demokratiske idealmodellene hevder, skriver Lippmann: Å være politisk borger er i realiteten som å være døv tilhører på bakerste benk i et teater. Han vet at han burde holde øye med noe der ute, men klarer likevel ikke å holde seg våken. Velgeren styrer i teorien, men vet at hans politiske suverenitet er en fiksjon. I det hele tatt, sier Lippmann: At styring og politikk er et uttrykk for viljen til den suverene velger, borger eller folk, er bare teoretiske trapeskunster. Man får bare lov å sette et kryss på en lapp hvert år, på kandidater og saker man ikke er interessert i, og som er forserte og begrensede. Har man da fått sagt sin mening? Har man da styrt landet? Er ikke folkestyre en fiksjon? Lippmann sympatiserer derfor med tilbaketrekingen til den desillusjonerte borgeren.<sup>140</sup>

---

<sup>134</sup> (S. Ewen, 1996)

<sup>135</sup> (G. Le Bon, 1896)

<sup>136</sup> (W. Trotter, 1916)

<sup>137</sup> (S. Freud, 1922). Beskrivelsen av debatten og demokratisk realisme baserer seg på (S. Ewen, 1996).

<sup>138</sup> (W. Lippmann, 1927 s.27)

<sup>139</sup> (W. Lippmann, 1927)

<sup>140</sup> Se kap 1 "The Disenchanted Man" (W. Lippmann, 1927).

Den såkalte suverene borgeren (sovereign citizen) er satt i sadelen til å ri en uregjerlig og umulig oppgave. Å bli en suveren borger er et uoppnåelig ideal. Man skal være fullt informert, vite hva som er rette valg og kjenne alle handlingsalternativer på en politisk og tematisk skala fra jordbruksregulativer til finansregler.<sup>141</sup>

Man må enes om at den suverene borger ennå ikke finnes annet enn som ideal, skriver Lippmann. Og idealene i dette tilfellet har gjerne gjort at man har stilt det ennå mer ideale og urealistiske spørsmålet: Hvordan kan den suverene velger, borger eller folk skapes? Det er et spørsmål mange beskjeftiger seg med, hevder Lippmann. Han kritiserer optimismen og realismen i å skulle lykkes med et slikt prosjekt enten det er basert på biologi, utdanning, moral eller begreper som ”fellesinteresse”.

Skulle man ha håp om å bli en suveren borger, ville man trenge uendelige mengder med tid, og et enormt bibliotek. Hvis vi plusser på oppgaver som arbeid, hjem, oppdragelse og en viss grad av livsnytelse, er det vanskelig å se at den suverene borger vil ha anledning og tid til å drive med politikk. Og hvem skulle i så fall utdanne en suveren borger? Skulle lærerne ved en eller annen form for magi selv klare å utdanne suverene borgere? Appellen til utdanning kan i følge Lippmann, bare gi skuffelser. Problemene som hefter seg ved den moderne og omskiftelige verden er større og mer kompliserte enn noen lærere kan omfavne. Skolen er dømt til å henge etter i den kunnskapen man trenger for å styre moderne samfunn. Lærer man elevene å løse bestemte problemer i skolen i dag, vil problemene likevel være annerledes når elevene kommer ut av skolen.

Men oppdragelsen kan også skje på andre måter og på andre steder enn i skolen vil en del demokratiske teorier påstå. Den mest originale av dem er ifølge Lippmann den populistiske teorien om at kuren mot alle feilene i demokratiet, er mer demokrati. Her antar man at det eksisterer en felles folkevilje, og at denne er god. At det finnes en fellesvilje og at den attpå til skulle være god, har aldri vært noe annet enn en løs antagelse, skriver Lippmann. At det dessuten skulle ha pedagogiske gevinster og oppdragende effekt å delta i demokratiet, at demokrati altså avler demokrati, er en høyt tvilsom påstand, påstår han. Demokrati kan være frustrerende. At det politisk inkompetente publikum skulle bli mer kompetente av å bruke sin inkompetanse til å avgjøre stadig mer på flere og flere områder, vil være en høyst tvilsom påstand ifølge Lippmann.

Den revolusjonære skole gjør samme feil: Den antar bare kort og godt at folket er kompetent eller godt, og at å gi det stadig nye og store oppgaver dermed vil gi det færre byrder. ”Folket” er ren mystikk og retorisk akrobatikk. Den sosialistiske teorien forutsetter en ustoppelig og utrettelig runde av sivile og politiske plikter som vil virke tidkrevende og kompliserende både på politiske interesser og på prosesser som allerede er for kompliserte, ugjennomsiktige og uregjerlige.

Et alternativ både til tanken om den suverene velger, den sosialistiske eller populistiske publikummer, er tanken om at moralske koder eller universelle standarder om rett og galt,

---

<sup>141</sup> For kritikken av de uoppnåelige idealene som jeg gjengir her i konsentrert form, se kap. 2 ”The Unattainable Ideal” (W. Lippmann, 1927)

ond og godt, virker gjennom publikum og gir seg utslag i politikken. Men det finnes ikke ett folk, én fellesinteresse eller ett felles universalt og moralsk gode, ifølge Lippmann. Moral og interesser varierer og er vanskelig å komme til enighet om. Lippmann bruker Darwins historie om kløver og katter for å illustrere sitt poeng om at felles universelle standarder er umulig:

Den rosa kløveren blir bestøvet av bier. Dess mer bier, dess mer kløver og desto flere kyr som kan gresse. Men bolene til biene blir spist av hvite markmus, noe som gir færre bier, og dermed mindre kløver og færre kyr. I nabolandsbyen bor det heldigvis katter som spiser de hvite musene, og dermed får vi altså flere bier, mye kløver og masse kyr. Og desto flere gamle, katteelskende tanter som holder til i landsbyen, jo flere katter.

Hvis mann ikke er en hindu eller vegetarianer, men liker biff, da vil man være glad i de gamle tantene. Det vil også kattene, biene, kyrne og kløverengen være. Men hvis man er en hvit mus, hvordan ser egentlig verden ut fra deres ståsted? Tantene vil se ut som hekser med kjæletigere. Patriotiske mus vil lage nasjonalt sikkerhetsråd mot de gamle tantene som oppdretter tigere som tar fra dem deres naturgitte ressurser. Man må rett og slett være en høyst filosofisk hvit mus for å se noen som helst form for fellesinteresse eller allmenngyldige standarder i dette universet, ifølge Lippmann.<sup>142</sup>

Publikum består ikke av en sum av suverene borgere med en fellesvilje. Den suverene borger eller "folket" er ikke kompetent, bærer ikke med seg noen god allmennvilje, universell moralsk standard – og styrer ikke. Forestillingen om den suverene borger som taler blant likemenn og som sammen med dem bestemmer politikken utvikling, må forlates. Likeledes må tanken om folket som én taler, én stemme for én mystisk fellesvilje som avgjør og styrer samfunnsutviklingen, avvikles.

These various remedies, eugenic, educational, ethical, populist and socialist, all assume that either the voters are inherently competent to direct the course of affairs or that they are making progress toward such an ideal. I think it is a false ideal. I do not mean an undesirable ideal. I mean an unattainable ideal, bad only in the sense that it is bad for a fat man to try to be a ballet dancer. An ideal should express the true possibilities of its subject. When it does not it perverts the true possibilities. The ideal of the omniscient, sovereign citizen is, in my opinion, such a false ideal. It is unattainable. The pursuit is misleading. The failure to achieve it has produced the current disenchantment.

The individual man does not have opinions on all public affairs. He does not know how to direct public affairs. He does not know what is happening, why it is happening, what ought to happen. I cannot imagine how he could know, and there is not the least reason for thinking, as mystical democrats have thought, that the compounding of individual ignorances in masses of people can produce a continuous directing force in public affairs. (W. Lippmann, 1927 s.38-39)

---

<sup>142</sup> (W. Lippmann, 1927 s.31-33)

## Hva publikum er

Demokratiet må baseres på helt andre premisser enn på den kompetente massen eller den suverene borger. Men publikum er en kraft som heller ikke må undervurderes eller ignoreres. Publikum er en negativ politisk kraft som kan slå til om det ikke får intervensjon jevnlig i politikken. Slike intervensjoner har man sett historisk i form av borgerkriger og revolusjoner. Men denne kraften eller slike intervensjoner fra folket kan ikke styre eller gi avanserte råd. Borgerkriger eller revolusjoner utretter lite intelligent. De bare innsetter ett sett av interesser og ledere på bekostning av andre. Demokrati kan betraktes som en rasjonalisering av klassisk krigføring. Flertallet, som med sannsynlighet hadde vunnet en virkelig krig, får vinne ved flertall ved valg i stedet. Demokratiske ledere eller partier må være klar over at de kan mobilisere denne destruktive, irrasjonelle eller intervensjonerende kraften på sin side, og at deres motstandere kan gjøre det samme. Man tvinges derfor til å gjøre overenskomster i stedet for å gå til krig. Publikum kan bare innsette eller avsette ledere med jevne mellomrom, men ikke stå for noen avansert styring eller politisk raffinement. Om man har et opplyst eller et inkompetent folk, vil ikke dette rokke ved denne enkle mekanismen. Er folket idiot eller geni, blir ikke styringsmekanismen mer komplisert av den grunn. Publikum og publikums meninger vil ikke bety noe så lenge de ikke utfordres. Statens styre og stell bør i størst mulig grad foregå uten dem. Først i krise, når publikum og deres meninger utfordres eller vekkes av en eller annen leder, kan kraften blir virksom i politikken.<sup>143</sup>

Hos Lippmann snus således det retoriske forholdet mellom taler og publikum slik det er tenkt i den klassiske demokratisk-retoriske offentlighetstenkningen. Offentligheten blir ikke et sted for møte mellom likemenn, eller meningsmotstandere, som lar det tilflytte argumenter eller informasjon til styrerne. Politikken og statsmannen må behandle og forstå publikum som et objekt og utvikle teknologier for å forme dem. Publikum bør i minst mulig grad bidra til den politiske meningsskapningen. Offentligheten blir et sted for en instrumentell retorikk som skal kontrollere publikum og hindre dem i å intervensjon destruktivt. Den offentlige diskusjon er uvesentlig såfremt den ikke vekker publikum som intervensjonerende kraft. Samtalen mellom likemenn gjør ingenting magisk og den styrer ingenting. Det moderne massedemokratiet har simpelthen ikke de forutsetningene Aristoteles satte opp for at frie menn kunne møtes og styre samfunnet via direktesamfunnet.

Det moderne samfunnets størrelse og kompleksitet og publikums begrensede kompetanse og funksjon utmønliggjør et slikt prosjekt. Tanken om den suverene og multikompetente velger kan kanskje ha sprunget ut av en liten gresk bystat og kunne passe til en liten amerikansk landsby hvor hver enkelt kunne ha en rekke av de kompetanser som trengtes for å styre et lite samfunn.

Since in order to have spontaneous self-government, you had to have a simple self-contained community, they took it for granted that one man was as competent as the next to manage these simple and self-contained affairs. Where wish is father to the thought such logic is convincing. Moreover, the doctrine of the omniscient citizen is for most practical purposes true in the rural township. Everybody in a village sooner or later tries his hand at

---

<sup>143</sup> For disse argumenter se særlig kap.5 "The Neutralization of Arbitrary Force" (W. Lippmann, 1927).

everything the village does. There is rotation in office by men who are jacks of all trades. There was no serious trouble with the doctrine of the omniscient citizen until the democratic stereotype was universally applied, so that men looked at a complicated civilisation and saw an enclosed village. (W. Lippmann, 1922 s.172-173)

De demokratiske idealene som var formet av idealene fra en liten bystat eller småby, og troen på en omnikompetent borger som sprang ut av en slik småby, hang også sammen med en sakte, liten og avgrenset offentlighet. Dette var et sentralt poeng for Lippmann i *Public Opinion*.

Since everybody was assumed to be interested enough in important affairs, only those affairs came to seem important in which everybody was interested.

This meant that men formed their picture of the world outside from the unchallenged pictures in their heads. These pictures came to them well stereotyped by their parents and teachers, and were little corrected by their own experience. Only a few men had affairs that took them across state lines. Even fewer had reasons to go abroad. Most voters lived their whole lives in one environment, and with nothing but a few feeble newspapers, some pamphlets, political speeches, their religious training, and rumour to go on, they had to conceive that larger environment of commerce and finance, of war and peace.[...]

And for so many different reasons, self-sufficiency was a spiritual ideal in the formative period. The physical isolation of the township, the loneliness of the pioneer, the theory of democracy, the Protestant tradition, and the limitations of political science all converged to make men believe that out of their own consciences they must extricate political wisdom. (W. Lippmann, 1922 s.173)

Lippmanns kritikk av troen på den omnikompetente borger som forutsetning for demokrati, hans kritikk av det lokale som selvcentrert, preget av små, sakte offentligheter, selvinteresse, og av lokale fordommer, gjorde at man måtte tenke styring langs andre veier. I det store og avanserte moderne samfunnet ville ikke en slik tenkning strekke til. Publikum hadde vikarierende erfaringer og liten direkte erfaring selv. Publikum selv kunne derfor ikke være kilde til politisk visdom.

### **Hvordan publikum kan styres**

For Lippmann måtte en kompetent elite via en politisk vitenskap ha makten og kontrollere bildene som publikum fikk, og styre den store meningsdannelsen i massesamfunnet. Demokratitenkningen omfattet alt fra hvordan folket styrte, til hvordan folket kunne styres, og eventuelt når det var funksjonelt å la dem intervensere. Man måtte kontrollere kraften i publikum og sørge for at den ikke ble destruktiv, men fikk intervensere på fornuftig og rasjonelt vis i tråd med, og ikke på tvers av, gode politiske løsninger. Folkets potensielle irrasjonalitet, deres mangel på kompetanse og engasjement og ikke minst det moderne samfunnets kompleksitet gjorde det verken praktisk eller ønskelig å maksimere deltakelsen til alle borgere i det politiske liv. Offentligheten i form av et deltagende og diskuterende publikum og kompetente medier kunne derfor ikke danne basis for styring. Lippmann oppfattet offentligheten som teaterlignende. Det var melodramaet i offentligheten som vekket publikum. Det var konfliktene, heltene og skurkene som engasjerte. Publikum ville stort sett oppføre seg som halvt engasjerte teatergjengere og verken være i stand til å konservere samfunnet på intelligent vis eller føre det mot kloke mål.

We must assume as a theoretically fixed premise of popular government that normally men as members of a public will not be well informed, continuously interested, nonpartisan, creative or executive. We must assume that a public is inexpert in its curiosity, intermittent, that it discerns only gross distinctions, is slow to be aroused and quickly diverted; that, since it acts by aligning itself, it personalizes whatever it considers, and is interested only when events have been melodramatized as a conflict.

The public will arrive in the middle of the third act and will leave before the last curtain, having stayed long enough perhaps to decide who is the hero and who the villain of the piece. [...] We cannot, then, think of public opinion as a conserving or creating force directing society to clearly conceived ends, making deliberately toward socialism or away from it, toward nationalism, an empire, a league of nations or any other doctrinal goal [...] (W. Lippmann, 1927 s.64-65)

Walter Lippmann gjorde seg til talsmann for å begrense styringen og redefinere demokratiet i lys av slike erkjennelser. Om den private mening både kunne være komplisert, kompetent og gjennomtenkt, eller helt idiotisk, så var folkemeningen og dens kraft uansett primitiv og enkel i sin virksomhet og funksjon. Et styresett kunne derfor ikke være en funksjon av folkets vilje, men man kunne heller ikke styre slik at man vekket de kollektive og destruktive krefter i publikum. Det som man tradisjonelt oppfatter som et demokratisk gode, nemlig at engasjement og bevegelse i publikum er positivt og kan symbolisere politisk bevissthet og kompetanse, oppfattes snarere som en funksjon av teateret eller melodramaet, eller som mislykket politikk fra eliten. Et sentralt mål ved statsmannskunsten blir dermed å nøytralisere publikum som kraft og å utvikle teknologier for å forme deres meninger og kontrollere dem.<sup>144</sup>

Lippmann forsøker å forklare hvordan statens styre og stell foregår, og hvordan han mener den burde foregå ved det som kan kalles kompetente eller spesialiserte deloffentligheter. Statens maktutøvelse skjer ved en rekke spesialiserte og kompetente agenter som arbeider i det skjulte. Bare av og til ser publikum det og reagerer. Publikum er heller ingen fiksert størrelse. Det varierer fra sak til sak og fra sektor til sektor i interaksjon med de ulike agentene i sektoren og i henhold til deres kompetanse og styremåte. *The public* er de menneskene som rotter seg sammen omkring en sak. Ikke ut fra multikompetanse, men primært ut fra selvinteresse, særinteresse eller spesialkompetanse. Først og fremst er politikken en sak mellom innsiderne – det vil si mellom politikere, innflytelsesrike menn og embetsverk, men altså med sporadiske innslag av interessegrupper eller publikum. Hvis deloffentligheter ikke gjør en god jobb, kan man altså risikere større intervensjoner fra publikum.<sup>145</sup>

The actual governing is made up of a multitude of arrangements on specific questions by particular individuals. These rarely become visible to the private citizen. Government, in the long intervals between elections, is carried on by politicians, officeholders and influential men who make settlements with other politicians, officeholders and influential men. The mass of people see these settlements, judge them and affect them only now and then. They are altogether too numerous, too complicated, too obscure in their effects to become the

---

<sup>144</sup> Se særlig kap.5 ”The Neutralization of Arbitrary Force” (W. Lippmann, 1927).

<sup>145</sup> For resonnement omkring den store offentligheten og den spesialiserte eller kompetente del-offentligheten, se særlig kap. 3 ”Agents and Bystanders” (W. Lippmann, 1927)

subject of any continuing exercise of public opinion.

Nor in any exact and literal sense are those who conduct the daily business of government accountable after the fact to the great mass of the voters. They are accountable only, except in spectacular cases, to the other politicians, officeholders and influential men directly interested in the particular act. Modern society is not visible to anybody, nor intelligible continuously and as a whole. One section is visible to another section, one series of acts is intelligible to this group and another to that. (W. Lippmann, 1927 s.41-42)

Statsmannen må bringe orden ut av dette kaoset av interesserer og ulike vikelighetsforståelser som selvsentrerte individer og småsamfunn utgjør. Han må også ta i betraktning problemene som følger av sektorisering, spesialisering og delkompetanser.

En vitenskapelig tilnærming må til for å kontrollere publikum. Lippmann peker på at dette er en kjent historisk teknikk blant statsmenn. Både i *The Phantom Public* og den tidligere *Public Opinion* kommer Lippmann inn på hvordan styringen av interesser bør foregå. Han trekker opp to styringslinjer som begge dreier seg om å samordne selvinteressen til en fellesvilje eller fellesinteresse.

Vi kan peke på to linjer i Lippmanns statsfilosofi her. Den ene går på å vise frem en klassisk makttopikk fra Hobbes og Platon som er felles for ulike skoleretninger. Dette er en argumentasjon for et organisatorisk prinsipp med hierarkisering og ordning av samfunnsmedlemmene for å begrense gnisningene i et samfunn. Slike perspektiver er fremdeles nyttige, ifølge Lippmann, men man må forstå at de kun er der som instrumenter til å styre folket. Man må ikke begynne å tro på at det finnes oversjeler eller kollektive organismer. Statsmannen må vite at de utelukkende er teknikker for organisering. Den andre linjen hos Lippmann går ut på å kontrollere meningsdannelsen og offentligheten gjennom en politisk vitenskap som også tar innover seg teorier fra psykologi (assosiasjonspsykologi), kommunikasjon og massemedia. Vi skal kort se på disse to linjene.<sup>146</sup>

Lippmann griper til klassiske påstander fra Hobbes i sin beskrivelse av publikum og individ og hvilke utfordringer de gir for styringen.<sup>147</sup> Mennesket er selvsentrert og forfølger sine egne mål. Denne forfølgelsen av selvinteressen er potensielt truende ved at interesser kan kollidere og skape strid. Slike bevegelser kan bli farlige, og bør derfor registreres. Verdien av offentlig debatt er å registrere partene, de potensielt stridende og deres selvinteresse. Man må så oppfordre til forhandlinger, kompromisser for å bringe dem til ro.<sup>148</sup> Potensialet for konflikt er stort i et samfunn fordi det er ubegrenset etterspørsel, men begrensede midler. Statsmannskunsten består i å tvinge partene til å gjøre overenskomster, redusere etterspørselen og harmonisere interessene og behovene. Dette peker mot den økonomiske styring, organisering og kontroll over ressurser i statsstyrelsen. I Leviatan skjer dette i et metaforsystem om kroppen som krever underordning av alle sine enkeltmedlemmer for at det

---

<sup>146</sup> For styring ved organisasjon, lov, plikt og rettigheter samt via kontroll over ressurser og forhandlinger, se særlig kap. 8 "Social Contracts" (W. Lippmann, 1927).

<sup>147</sup> Denne publikumskonstruksjonen kan finnes igjen som den økonomiske aktør, den rasjonelle/formålsrasjonelle aktør i moderne økonomiske teori.

<sup>148</sup> Se f.eks. kap 10 "The Main Value of Public Debate" i (W. Lippmann, 1927).



hele skal bevege seg og leve. Dette er maktfunksjonen til bruken av organismemodellen på samfunnet, som bl.a. Popper kritiserte.

That group of self-centred people would engage in a struggle for existence if they rubbed against each other has always been evident. This much truth there is at any rate in that famous passage in the Leviathan where Hobbes says that “though there had never been any time wherein particular men were in a condition of war against another, yet at all times kings and *persons of sovereign authority* because of their *independency*, are in continual jealousies and in the state and postures of gladiators, having their weapons pointing, and their eyes fixed on one another...”

To circumvent this conclusion one great branch of human thought, which had and has many schools, proceeded in this fashion: it conceived an ideally just pattern of human relations in which each person had well defined functions and rights. If he conscientiously filled the role allotted to him, it did not matter whether his opinions were right or wrong. He did his duty, the next man did his, and all the dutiful people together made a harmonious world.

Every caste system illustrates this principle: you find it in Plato's Republic and in Aristotle, in the feudal ideal, in the circles of Dante's Paradise, in the bureaucratic type of socialism, and in laissez-faire, to an amazing degree in syndicalism, guild socialism, anarchism, and in the system of international law idealized by Mr. Robert Lansing. All of them assume a pre-established harmony, inspired, imposed, or innate, by which the self-opinionated person, class, or community is orchestrated with the rest of mankind. The more authoritarian imagine a conductor for the symphony who sees to it that each man plays his part; [...] (W. Lippmann, 1922 s.167)

Denne samordningen av interesser og konflikter i ulike varianter er verken sann, god eller utsprunget av noen guddommelig eller av en naturlig vilje eller mål, mener Lippmann.

None is valid for all human beings, none for all of human history, none for all corners of the globe. An opinion of the right and the wrong, the good and the bad, the pleasant and the unpleasant, is dated, is localized, is relative. It applies only to some men at some time in some place under some circumstances.

Against this deep pluralism thinkers have argued in vain. They have invented social organisms and national souls, and oversouls, and collective souls; they have gone for hopeful analogies to the beehives and the anthill, to the solar system, to the human body; they have gone to Hegel for higher unities and to Rousseau for a general will in an effort to find some basis of union. (W. Lippmann, 1927 s.97-98)

Selv om *fellesinteresse, nasjon, fells gode og enhet* er abstrakte, teoretiske og unyttige epistemologisk begreper som ikke kan fungere som basis for politikk, er illusjonen av dem et viktig redskap. De egner seg til å samle, folket, å redusere konfliktlinjene i et samfunn, redusere kompleksitet og gjøre det styrbart. Man må derimot ikke selv falle for illusjonen som statsmann. Illusjonene er til for publikum, ikke for statens agenter eller innsiderne. De må vite at interessene og interessekonfliktene finnes, og at man oppfordrer partene til å inngå avtaler. Man må plassere interessene slik at friksjonsnivået reduseres og organisere særinteressene fra hverandre og i samspill med hverandre i et system av rettigheter og plikter. For å oppnå enighet må statsmannen redusere den offentlige meningsdannelsens kompleksitet og diversitet. Han må kanalisere, komprimere og uniformere den. Statsmannskunsten handler om å gi meningsdannelsen symboler, skape følelser og krefter som statsmannen siden kan kontrollere og beherske. Lippmann ser for seg dette nærmest som en elitekonkurranse hvor

kompleksitet er redusert til få alternativer kontrollert av få menn i konkurranse med hverandre.

Since the general opinions of large numbers of persons are almost certain to be a vague and confusing medley, action cannot be taken until these opinions have been factored down, canalized, compressed and made uniform.

The making of one general will out of a multitude of general wishes is not an Hegelian mystery, as so many social philosophers have imagined, but an art well known to leaders, politicians and steering committees. It consists essentially in the use of symbols which assemble emotions after they have been detached from their ideas. Because feelings are much less specific than ideas, and yet more poignant, the leader is able to make a homogeneous will out of a heterogeneous mass of desires. The process, therefore, by which general opinions are brought to cooperation consists of an intensification of feeling and degradation of significance. Before a mass of general opinions can eventuate in executive action, the choice is narrowed down to a few alternatives. The victorious alternative is executed not by the mass but by individuals in control of its energy. (W. Lippmann, 1927 s.47-48)

I disse perspektivene ligger det en hel epistemologi, psykologi og en omfattende maktstrategi hos Lippmann. Vi kan her peke på den andre styringslinjen fra Lippman, som ved siden av å kontrollere ressurser og interesser, også tar sikte på kontroll eller forming av fellesmeningen. Dette er temaer for *Public Opinion*, og hele dette verket undersøker ulike sider ved meningsdannelsen, som hvordan den kommer til, hvordan den virker, og hvordan den kan formes og kontrolleres. Gjennom hulelignelsen til Platon konkluderte Lippmann med at mennesket primært tenker gjennom bilder – gjennom sin fantasi og innbilningskraft. Tenkningen springer ikke primært ut av lojalitet og forbindelse til virkeligheten. Vi ser ikke først og så definerer, skriver Lippmann. Vi definerer først, og deretter ser vi. Vi ser det kulturen allerede har plukket ut for oss i form av stereotypier og fordommer. Dermed lever vi alle i fiksjoner – fiksjoner som går langs en skala fra hysteri til selvbevisste vitenskapelige modeller. Problemet er at mennesket handler ut fra disse fiksjonene – og at handlingene vil ha effekter i en virkelig verden.<sup>149</sup>

We shall assume that what each man does is based not on direct and certain knowledge, but on pictures made by himself or given to him. If his atlas tells him that the world is flat he will not sail near what he believes is the edge of our planet for fear of falling off. [...] The way in which the world is imagined determines at any particular moment what men will do. It does not determine what they will achieve. It determines their effort, their feelings, their hopes, not their accomplishments and results. [...] The very fact that men theorize at all is proof that their pseudo-environments, their interior representations of the world, are a determining element in thought, feeling, and action. (W. Lippmann, 1922 s.16-17)

Perspektivet gir stort potensial for kollisjoner og kollapser. Man trenger derfor gode bilder og fiksjoner. Den som skulle samle og kontrollere folket, måtte således kunne spille opp mot meningen, fantasien, innbilningskraften og følelsene i folket. Fordi folk levde i fiksjonene, kunne man også styre dem gjennom fiksjoner. Man måtte bruke de potensielle kaoskreftene i publikum til å skape orden. Den demokratiske realismen skulle benytte seg av kultur, symboler og vitenskapelig basert kommunikasjon for å styre fiksjonene og fantasien i samfunnsbyggingen. For å oppnå dette måtte man gå i gang med grundige studier av makt,

---

<sup>149</sup> For dette argumentet, se kap. 1 ”The World Outside and the Pictures in Our Heads” (W. Lippmann, 1922).

offentlighet og kommunikasjon. Man måtte også finne ut mer nøyaktig hvem publikum var, hva deres funksjon kunne være, og hvilke holdninger og meninger de hadde.<sup>150</sup> Man måtte rett og slett undersøke hva publikum og offentligheten var, lære seg mediebruk og bli kjent med dens virkemåte og ikke minst, finne redskapene for kontroll og overtalelse i den offentlige meningsdannelsen.

### **Offentlighetens forming av fantasien**

Det var ikke bare gjennom konstruksjonen av publikum Lippmann kom til slike konklusjoner. Også synet på samfunnet trakk i retning av å skulle kontrollere publikum og diskvalifisere dem fra deltakelse og styring. Gapet mellom realitet og persepsjon ble ifølge Lippmann forsterket av sentrale utviklingstrekk ved det moderne massesamfunnet.

Instead of that one grand system of evolution and progress, which the nineteenth century found so reassuring, there would appear to be innumerable systems of evolution, variously affecting each other, some linked, some in collision, but each in some fundamental aspect moving at its own pace and on its own terms.

The disharmonies of this uneven evolution are the problems of mankind. (W. Lippmann, 1927 s.83-84)

Kompleksiteten i det sosiale, politiske og økonomiske livet, de geografiske avstandene og utviklingen av massemedia, akselererte fiksjonenes og fantasiens kraft over det alminnelige menneskets liv. Mennesket levde i større grad i forenklede pseudo-miljøer langt fra levd liv og erfaringer. Det virtuelle livet og fiksjonene fikk autoritet og innflytelse på bekostning av de konkrete og livnære erfaringene. Publikum manglet kunnskaper og fakta. Her lå også nøkkelen til moderne makt. Ikke nødvendigvis i facts, men i å skape, manipulere og kontrollere de artifacts som kunne bygge en fellesvilje, felles bilder og kollektive følelser. Lippmann hentet innsikter fra assosiasjonspsykologien fra sin tid og begynte å beskrive det moderne store samfunnet som et meningssamfunn bygget på assosiasjoner, ved siden av de interessestrukturene og de organiseringene som lå til grunn. Lippmann så for seg en vitenskap og en type vitenskapsmenn i tradisjonen fra Platon som kunne hankses med problemet.

Publikum og småsamfunn var primært selvsentrerte, ikke bare i interessestruktur, men også i selve virkelighetsforståelsen. De var underlagt lokale fordommer eller stereotyper og fiksjoner skapt først via overføring av erfaring til hverandre, så via en liten offentlighet og til sist via en større masseoffentlighet. Pressen og pressens funksjon var å belyse og skape oppmerksomhet omkring en hendelse. Som en lyskaster ville nyhetene bevege seg fort og kontinuerlig opplyse en ting og samtidig sette andre ting i skyggen.<sup>151</sup> En slik form for offentlig mening kunne derfor ikke være et kompetent utgangspunkt for å styre et samfunn. Slike opplyste episoder kunne ikke danne utgangspunkt for intelligent styring. I stedet for å tenke seg at pressen og offentligheten kunne ha opplysende og styrende funksjoner, tenkte Lippmann seg at denne rollen var det vitenskapen som måtte ha.

---

<sup>150</sup> Se for eksempel konklusjonen i kap. 20 "A New Image" (W. Lippmann, 1922 s.197)

<sup>151</sup> (W. Lippmann, 1922 s.226-227)

Sannhetens funksjon var å bringe lys til de skjulte fakta i en sak. Lippmann tenkte seg i tradisjonen fra Platon og filosofikongen en idealisert, desinteressert person med egen tilgang til korrekt informasjon. Denne konstruksjonen av taleren innebar et ethos fri for fordommer, stereotypier og pseudo-miljøer. Han formet en tottrinnspolitikk med tro på vitenskapsmannen, og med vitenskap og rasjonalitet som utgangspunkt. Ekspertene hadde til funksjon å frembringe korrekt informasjon. Siden skulle de aktørene som satt i maktposisjoner og som skulle styre, bruke denne objektive informasjonen som politikkenes fundament.<sup>152</sup> Et maskineri av kunnskap og intelligente byråer kunne danne fundament for politikken. Disse kunne så sørge for at troverdige bilder av verden var politikkenes utgangspunkt.<sup>153</sup> Lippmann fremhever at pressen ikke kan gjøre noe særlig smartere enn å gjengi den informasjon den får så direkte som mulig. På sitt beste er den en trofast tjener eller vokter av institusjoner. På sitt verste et middel som noen få utnytter, og som i tillegg kan være sosialt desorganiserende. Lippmann tenkte seg at intelligente og kompetente byråer og institusjoner på sikt ville kunne innrede nyhetene med korrekte representasjoner og mer objektive kriterier. Samlet sett så Lippmann dette som en måte å utvikle samfunnets fornuft.<sup>154</sup>

Makten må forstå og ta i bruk de medier som bidro til at mennesker dannet seg sine assosiasjoner i statsstyringen. Radio, aviser, tidsskrifter, film, talen, kunstplakater etc. måtte underlegges nøye studier og brukes bevisst i formingen av folkemeningen. Nøkkelen til makt var omfattende mediebruk hvor ulike medier kunne støtte oppunder hverandres budskaper. Kulturen, stereotypiene og drømmenes makt over menneskers liv dannet med andre ord også et sentralt grunnlag for Lippmanns utvikling av maktstrategier i et moderne massedemokrati. Fordi det var det kulturelle repertoaret som bandt samfunnet sammen, måtte den sosiale ingeniørkunst kontrollere fortellingene, symbolene og det virtuelle livet som styrte folks meninger og da særlig i den store offentligheten. Makten måtte *manufacture consent* for å bringe det store publikum under kontroll under enkle symboler og forståelige meninger. Man måtte kompensere evolusjonens disharmoni med fellesmening for å gjøre verden forståelig og styrbar. En vitenskapelig fundert politikk og propaganda var således den praktiske veien til moderne lederskap. Moderne massemedia var nøkkelen til å håndtere det nye massemennesket. Lippmann krevde at man lærte av populærkulturen og tok den i bruk strategisk for å uniformere folket og skape fellesvilje. Drømmen og visjonene var sterkere enn virkeligheten. De følelsesmessige symbolene var sterkere enn fornuften i den brede offentligheten. Gjennom identifikasjon kunne man fange menneskenes følelser, prege deres tanker om seg selv og styre deres holdninger og handlinger. Moderne lederskap handlet om å bygge felles pseudomiljøer det alminnelige mennesket kunne hente sine meninger og følelser fra. Samtidig måtte man bidra til den intelligente del-offentligheten og utviklingen av

---

<sup>152</sup> (W. Lippmann, 1922 s.236)

<sup>153</sup> For kort og fin fremstilling, se forordet i *Public Opinion* av Ronald Steele (W. Lippmann, 1922 s.xiv-xv).

<sup>154</sup> For konsentrert fremstilling av disse resonnementer, se kap. 24 "News, Truth, and a Conclusion". For utviklingen av rasjonalitet i samfunnet gjennom organisering av intelligensen, institusjoner og byråer, se del 8 "Organized intelligence" (W. Lippmann, 1922)

rasjonell politisk kompetanse, institusjonelt nærmest som et motsvarende og elitistisk prosjekt på innsiden av statsstyringen.<sup>155</sup>

Lippmann fremholder også betydningen av å styre fellesmeningen gjennom utdanningssystemet og via kontroll over læreren. Gjennom utdanningen kunne man konstruere en mer virkelighetsnær fellesmening. Man kunne trene opp en kritisk dømmekraft som motkraft til den ofte følelsesladde og raske meningsdanningen som foregikk i den brede offentligheten. Dette trengs. Den virtuelle verden, minnene og ideene som produseres og sirkulerer i den store offentligheten, likner på et roteloft. Lippmann spissformulerer poenget ved å vise hvordan innsiden på hodet til en bestemt redaktør representerer et slikt roteloft og har kommet til som et resultat av offentlighetens sirkulering av stereotyper, minner og ideer. Han fremhever som kontrast betydningen av en vitenskapelig styring av utdanningenes innhold og av læreren. Målet må være å fremme virkelighetsnære og relevante bilder av den ytre verden, slik at man kan handle med mer intelligens, altså og i motsetning til de bilder som massemedia innreder publikum med.

There is often the same incongruity between fact, idea, and emotion as there might be in an opera house, if all the wardrobes were dumped in a heap and all the scores mixed up, so that Madame Butterfly in a Valkyr's dress waited lyrically for the return of Faust. "At Christmastide," says an editorial, "old memories soften the heart. Holy teachings are remembered afresh as thoughts run back to childhood. The world does not seem so bad when seen through the mist of half-happy, half-sad recollections of loved ones now with God. No heart is untouched by the mysterious influence. ...The country is honeycombed with red propaganda – but there is good supply of ropes, muscles and lampposts ...while this world moves the spirit of liberty will burn in the breast of man."

The man who found these phrases in his mind needs help. He needs a Socrates who will separate the words, cross-examine him until he has refined them, and made words the names of ideas. Made them mean a particular object and nothing else. For these tense syllables have got themselves connected in his mind by primitive association, and are bundled together by his memories of Christmas, his indignation as a conservative, and his thrills as the heir to a revolutionary tradition. [...] there are layers and layers of memory reaching back to infancy, which have to be separated and named. [...]

Re-education of this kind will help to bring our public opinions into grip with the environment. That is the way the enormous censoring, stereotyping and dramatizing apparatus can be liquidated. Where there is no difficulty of knowing what the relevant environment is, the critic, the teacher, the physician, can unravel the mind. But where the environment is as obscure to the analyst as to his pupil, no analytic technic is sufficient. Intelligence work is required. In political and industrial problems the critic as such can do something, but unless he can count upon receiving from expert reporters a valid picture of the environment, his dialectic cannot go far.

Therefore, though here, as in most other matters, "education" is the supreme remedy, the value of this education will depend upon the evolution of knowledge. (W. Lippmann, 1922 s.254-256)

---

<sup>155</sup> For resonnementene omkring å "manufacture consent" og refleksjoner over ulike teknikker via symboler, stereotyper, kultur etc. for å oppnå fellesmeningen, se resonnementene i del 5 "The Making of a Common Will."(W. Lippmann, 1922).

For å få intelligente bilder og gode assosiasjoner, mente Lippmann man måtte ta i bruk den organiserte intelligensen som politisk vitenskap kunne representere. Moderne beslutninger krevde:

[...] a body of data which political science can turn into generalization, and build up for the schools into a conceptual picture of the world. When that picture takes form, civic education can become a preparation for dealing with an unseen environment.

As a working model of the social system becomes available to the teacher, he can use it to make the pupil actively aware of how his mind works on unfamiliar facts. Until he has such a model, the teacher cannot hope to prepare men fully for the world they will find. (W. Lippmann, 1922 s.256)

Den politiske styringen får altså til oppgave å bygge bildene og assosiasjonene som skolen, lærerne og elvene skal bygge på. Lippmann ser for seg en utvikling fra selvcentrering og narsissisme til en kritisk selvbevissthet i elevene via utdanningen. Det er en refleksjon som må bygges på hvordan egen mening er formet av massemedia, kultur og stereotypier. I siste instans håper han på utvikling av en vitenskapelig bevissthet i elevene, dramatisert som en kamp mot fordommer og som utforskning og erobring. Man må føre:

[...] the pupil over the hard transition from his own self-bound experience to the phase where his curiosity has matured, and his reason has acquired passion. (W. Lippmann, 1922 s.257)

Disse ståstedene ble det Stuart Ewen har kalt protokoller for overtalelse i det moderne massedemokrati med stor innflytelse i mange ulike sammenhenger. Den demokratiske realismen i tradisjonen fra Lippmann gav alt en unik sammenkobling av statsvitenskapelige klassikere i tradisjonen fra Platon og Hobbes og en moderne vitenskapelig elitisme som innebar troen på økonomisk styring og organisering samt bruk av offentlighetsteori og utøvelse av makt gjennom kultur og kommunikasjon. Sammen gir de en viktig innfallsvinkel til å forstå en rekke sider ved det moderne massedemokratiet og ved utøvelse av makt i det.

## **Noen forklaringer til den videre analysen**

Den videre analysen er formet av hypotesen om at man med Gudmund Hernes' tekster og taler, står overfor en retorikk og en politisk praksis som kan betegnes som "Utopisk ingeniørkunst" slik Popper i all hovedsak beskriver den. Poppers teori og fremheving av de utopiske argumentene og tankestedene har dannet utgangspunkt for å undersøke om det finnes tilsvarende i Hernes' forfatterskap. Jeg anretter Poppers kritiske analyse av utopisk ingeniørkunst og anfører den i tekst og fotnoter gjennom analysen overfor ulike tekst- og tankesteder i forfatterskapet – både vitenskapelige, populærvitenskapelige og utdanningsvitenskapelige tekster. Jeg har også tatt med evalueringstekster, sitater fra resepsjonen av utdanningspolitikken og sentrale utdanningsvitenskapelige tekster for å illustrere den politiske praksisen og sentrale politiske og pedagogiske resultatene av denne retorikken. Jeg analyserer også i lys av Poppers teori, de ulike problemene utopisk ingeniørkunst resulterer i. Jeg oppfatter denne formen for utopisk ingeniørkunst til å ha

paralleller med demokratisk realisme, slik den er beskrevet av Stuart Ewen og tankestedene jeg har hentet fra Walter Lippmann.<sup>156</sup>

I del 2 tar jeg for meg det utopiske kunnskapssynet. Analysen tar for seg hvordan vitenskapsmannen situeres versus denne kunnskapen og gis rolle, posisjon og overordnet makt. Den tar videre for seg hvordan vitenskap tenkes i samfunnsstyringen i sentrale tekster og undersøker dermed sentrale kunnskapssosiologiske maktforhold. Under den økonomiske retorikken viser analysen sentrale publikumskonstruksjoner i retorikken basert på rasjonell-aktørmodeller og økonomisk teori. Lippmanns topoi om selvsentrerte aktører og småsamfunn og ledelsesutfordringene dette innebærer, står sentralt i analysen her. Via disse tegnes det bestemte modeller av samfunn. Dette får implikasjoner for demokratimodellen og styringsideologien. Jeg analyserer hvordan den deltakerdemokratiske og korporative tradisjonen settes under kritikk. Jeg viser at man får en elitistisk og konkurransedemokratisk modell i stedet, hvor bred deltakelse av interesserte parter settes til side som et teoretisk og praktisk utgangspunkt for reformer. Det skjer til fordel for ekspertstyre og sterkere sentralstyring. Dennes styringen skjer via teori om organisering og kontroll over økonomiske ressurser og aktørenes interesser. Denne linjen kaller jeg den ”kommandoøkonomiske” linjen.

I samme del og under overskriften ”Troens teater” analyserer jeg den andre store linjen i epistemologien, publikumsbeskrivelsen, samfunnsbeskrivelsen og de ledelsesutfordringene retorikken til Hernes representerer. Analysen tar for seg beskrivelsen av publikum eller småsamfunn som selvsentrerte også i virkelighetsforståelsen, samt de problemene en moderne offentlighet og kunnskapsproduksjon representerer for den felles meningsdannelsen i et samfunn. Analysen tar for seg hvordan dette danner utgangspunkt for teorier om styring av meningsdannelsen og virker pregende for målsetninger om felles meningsdannelse – *manufacture of consent*, som politisk mål. Dette innebærer et ledelsesideal hvor det er sentralt strategisk å gjøre en systematisk bruk av overtalelse, symboler, kulturarv og offentlighet i styringen. Det innebærer også bruk av utdanningssystemet for å gi publikum bedre og mer ”virkelighetsnære modeller”, satt sammen av eksperter eller en type ”organisert intelligens” for å skape en fellesmening og et mer friksjonsfritt samfunn på meningsplanet. Perspektivet innebærer også å forme en kritisk innstilling til den store offentligheten. Jeg bruker begrepet ”kommandohumanisme” primært i denne betydning.

I del 3 viser analysen hvordan disse tankesteder gjør seg spesifikt gjeldende i utdanningsretorikken og som forutsetninger og mål for denne. De opptrer som mer stiliserte topoi og er tilpasset sak, sektor publikum og den kultur som preger disse.

---

<sup>156</sup> Man finner direkte referanser til Walter Lippmann i Hernes` forfatterskap, men ikke så mange. Først og fremst siteres han fra *Public Opinion i Død og Pine! Om massemedier og helsepolitikk*. (M. Eide and G. Hernes, 1987). Det vil fremgå av analysen at det finnes mange paralleller. Tankestedene kan, foruten ved direktelesning, også godt ha kommet til via alminnelig resepsjon av statsvitenskap hos Hernes, refleksjon over samme klassikerne i lesningen eller via studier i medievitenskap hvor Lippmann har en sentral posisjon. Ewen fremhever at den demokratiske realismens tankesteder ble til protokoller for overtalelse i moderne massesamfunn og generelt har fått stor og bred innflytelse. Se del 2 ”Dealing in Reality: Protocols of Persuasion” (S. Ewen, 1996).

I del 4 viser jeg særskilt hvordan utopisk ingeniørkunst og demokratisk realisme virket formende for læreplanverket, både hva angikk styringsfilosofi, disposisjon, målsetninger, utforming, tankesteder og krav til roller, utførelse og estetiske virkemidler som man finner der.

I del 5 viser jeg eksempler på den utdanningspolitiske strategi og praksis som preget arbeidene med utdanningsreformene under Hernes' tid som Kirke-, utdannings- og forskningsminister. Analysen tar også for seg sentrale konsekvenser. Analysen har her særlig latt empiriske arbeider og evalueringer fra andre forskere bringe innsikter til hva som foregikk i den politiske praksis og hvilke resultater man kom frem til. Analysen forklarer disse resultatene i lys av egen teoretiske ramme og særlig Poppers kritikk.



## Del 2. Retorikken mellom vitenskap og politikk

Allerede da Hernes var utreder i *Med viten og vilje*, altså fra tiden før han ble statsråd, krevde han reformer av hele utdanningssystemet; fra høyere utdanning ned til i grunnskolen og under et helhetlig samlende perspektiv.<sup>157</sup> I denne avhandlingen ønsker jeg å belyse sentrale spørsmål som hvilke kunnskaper og innsikter Hernes la til grunn for å kreve ”helhetlige” reformer fra universitet og ned til grunnskolen. Tekstene til Hernes preges av en retorikk som har et utopisk ståsted og en vitenskap som baserer seg på teori og modeller som fundament for styringen.<sup>158</sup>

### **Utopisme, idealisme og situering**

I Nina Volckmars doktorgrad hvor hun intervjuet Hernes om tiden som utdanningsminister, forteller Hernes om kunnskapen han la til grunn for reformene av utdanningen.

Volckmar skriver:<sup>159</sup>

I 2003 sa han følgende om sine kunnskaper på det utdanningspolitiske feltet før han tok på seg oppgaven som Kirke-, utdannings- og forskningsminister: ”Da jeg var utdanningsminister, så kunne jeg veldig lite om utdanning. Jeg hadde to ting jeg visste noe om, hvordan det var å gå på skolen – på ulike skoler, på ulike universitet og alt det der. Og jeg hadde oversikt over høyere utdanning på grunn av arbeidet med NOU 1988:28 *Med viten og vilje*”. Hernes hentet sine erfaringer fra skole og utdanning fra det forskningsfeltet han kjente fra før, sosiologien. Selv hevdet han at de virkelig ”dype teoretiske innsikter” som lå til grunn for hans politiske virke var å finne hos den unge Marx, Weber og Durkheim. Om Norgesnett sa Hernes: ”Norgesnett er Durkheims organiske solidaritet – anvendt på fedrelandet.” (N. Volckmar, 2004 s.197)

Hernes hevder altså selv at han ikke kunne noe særlig om skolen da han begynte som Kirke-, utdannings- og forskningsminister. På tross av dette hadde han allerede i Universitetsdebatten som gikk våren 1987, og som utreder i *Med viten og vilje*, krevd reformer av hele utdanningssystemet. Som det går fram av sitatet, vektla Hernes teoretiske innsikter og i beskjednen grad empiriske. Sitatet viser tro på vitenskapelig teori som fundament for politisk innsikt og politiske reformer. Det tematiserer vitenskapsmannen som politisk lederfigur. Teori og modellinnsikter hos Hernes får en kunnskapsverdi og status som ligner Platons ideer. Selv om han i sitatet relaterer seg til Marx, Weber og Durkheim, er Platon også en viktig inspirator i det vitenskapelige forfatterskapet hans, i den vitenskapsteoretiske posisjoneringen og i måten modellene brukes på. Modellinnsikter og deres verdi blir bl.a. relatert til Platon og hulelignelsen. Forståelsen av modeller, deres funksjon og betydning får

---

<sup>157</sup> Se for eksempel innledningen til utredningen, som heter ”Utfordringen” (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988). Med vitenskapelig retorikk mener jeg en retorikk som trekker veksler på ulike vitenskapelige begreper og tradisjoner, på dens institusjoner, genre og autoritet, men som ikke trenger være vitenskap strengt tatt.

<sup>158</sup> Poppers teori som er anvendt her, stiller seg nettopp kritisk til at det er mulig å styre samfunnet vitenskapelig og helhetlig. Jeg tenker her på hans kritikk av politisk holisme.

<sup>159</sup> Volckmar kobler Hernes’ posisjon særlig til hans veileder James Coleman som vektla samfunnsvitenskap som grunnlag for politiske beslutninger (N. Volckmar, 2004 s.197-198). For koblingen av Hernes og Coleman, se også ”Gudmund Hernes. Politiker og sosiolog med sosiologien som veiviser” (H. Fauske, 2004).

således et utopisk og epistemisk preg. I maktutredningen som Hernes var utreder for, plasserte han seg selv i modellene og idealbildenes verden.

Men det finnes også teoretiske tradisjoner som tar et helt annet utgangspunkt. De begynner med en eksplisitt modell, et idealbilde av verden, som kan tjene som en teoretisk standard som avvikene i virkelighetens verden kan holdes opp og siktes inn mot. (G. Hernes, 1978a s.21)

Hernes ledet den innflytelsesrike første norske maktutredningen. For dette arbeidet, fikk han særlig kritikk for modellbruken.<sup>160</sup> Han har forsvart seg mot dette og har i tillegg skrevet om modeller og modellbruk i en rekke tekster. ”We Are Smarter Than We Think” er én av de beste og mest komprimerte artiklene om modeller og modellbruk i forfatterskapet.<sup>161</sup> I artikkelen føres det et spesielt forsvar for å bruke rasjonelle aktørmodeller som han i hovedsak hadde som fundament for maktutredningen. Kritikerne av maktutredningen hevdet at å bruke enkle modeller slik Hernes gjorde, ikke kunne gi relevante resultater fordi modellene ikke beskrev virkelige mennesker. I ”We Are Smarter Than We Think” forsvaret Hernes bruken av rasjonelle aktørmodeller samtidig som han påpeker modellbrukens svakheter. Artikkelen representerer et generelt og kraftfullt forsvar for å bruke modeller gjennom en argumentasjon for deres funksjon og nytte, og for å bruke dem omtrent som platonske ideer for å vinne innsikt.

Artikkelen tar først for seg noe av kritikken mot den rasjonelle aktøren, som for eksempel at den ikke omfatter viktige aspekter ved menneskelige handlinger som moral, følelser eller altruisme. Han argumenterer for å bruke modeller selv om aktørene ikke er rasjonelle eller bare har begrenset rasjonalitet. Hernes innfører noen forutsetninger som må ligge til grunn for at modellene skal ha forklaringskraft selv om folk bare har begrenset rasjonalitet. Han lanserer også en teori om at selv begrenset rasjonalitet kan forklare og skape et rasjonelt system eller samfunn.

Han trekker først frem premissene for den omnikompetente aktør som ligger til grunn for ”rational choice”-teorier. Den omnikompetente aktør er den heroiske og allvitende maksimerende maskinen, et suverent vesen med velordnede og stabile preferanser, notorisk egoistisk, og med ubegrenset evne til kalkulasjon og vurdering av ulike alternativer og deres konsekvenser. Fordelen med denne aktøren er at han er forutsigbar: Det er lett å forutse hvordan han vil handle under spesifikke betingelser. Fra dette kan man utlede en perfekt verden som innebærer perfekt konkurranse. Man kan modifisere antagelsene ved å putte aktøren inn i en annen forestilt verden som for eksempel en monopolverden, eller forandre noen av egenskapene ved aktøren for å forestille seg hvordan verden da ville fungert. Denne metodiske virksomheten kobler Hernes til platonsk idealisme:

So long as we stick to this procedure, we are touring the imagined world of the model builder – a world with a simple and well-defined social structure populated with the Choice God or

---

<sup>160</sup> Se for eksempel *Makt i Norge. Hva gikk galt med maktutredningen?* (N. Veggeland and O. Nordhaug, 1983). Popper fremhever, som beskrevet i teorikapitlet, mange farer ved en slik utopisk fremgangsmåte. Den produserer elendighetsbeskrivelser, slik som at den synlige verden bare blir en blek kopi av idealene. Den kan også lukke øynene for problemer som ikke kun er logiske negasjoner av idealene.

<sup>161</sup> (G. Hernes, 1992h)

His more fuzzy relatives, that is, humanoids or human look-alikes. The simplest example of such a construct is the imagined world described in a microeconomic textbook: The humanoids are “Consumers” who maximize utility and face “Producers” who maximize profits. Typically, three states of the “World” are described: “Perfect Competition”, “Oligopoly,” and “Monopoly”. The description of these three worlds is so simple because it is done only in terms of the number of the other actors (many, few, one).

In short, the procedure for the creation of the imagined world is to start with strong or “heroic” assumptions about the actors and their world, then derive logical implications – which is simplest to do with strong assumptions – and finally, weaken the assumptions – either about the humanoids or about their imagined environment – and explore whether the same theoretical results obtain as before, or whether they have to be modified.

It should be underlined that these steps are *logical exercises*, not applications of theoretical constructs to empirical phenomena. In a sense they are excursions and explorations in a Platonic world of ideal types in which the real world is but a flawed reflection – shadows on the walls of a cave.(G. Hernes, 1992h s.422-423)

Teksten etterlyser retorisk poenget med slike øvelser. Alle vet at denne valgguden og hans verden ikke er ekte. Her ser vi Hernes idealisme som også har paralleller til hans bruk av bilder og modeller i den politiske retorikken og hos Hernes som politisk reformtenker. Det er den normative kraft som ligger i modeller eller bilder. Modellene kan styre verden eller transformere den til et mer intelligent og mer rasjonelt sted.

Another answer is that the micro- and macrocosm of the Choice God is not so much a picture of the world as a prescription for the world to make it function with more intelligence. They are not so much models of social behaviour as models for social organization, particularly for establishing institutional conditions conducive of more rational action behaviour. Basically, the theoretical world is used to carry out a *What if?* analysis to discover directions for decisions or formulas for action. In a sense, this is in line with Max Weber’s argument that the rationalization of Western societies came about by realizing socially the postulates of classical economics, whether it took the form of laws of contract or of bookkeeping with double entries.(G. Hernes, 1992h s.423)

Teksten viser her hvordan modeller skal være preskripsjoner – bilder – for å gjøre verden mer intelligent.<sup>162</sup> Modeller skal gi direksjoner og formularer for handling. Man skal bruke modeller til å etablere institusjonelle betingelser som er egnet til rasjonell handling. Modeller får derfor virkelighetstransformerende funksjoner. Artikkelen påpeker, via Weber, at modeller kan bli selvoppfyllende profetier: Gjennom å realisere postulatene i klassisk økonomi (som for eksempel baserer seg på den rasjonelle aktør), ble de vestlige samfunn rasjonelle.

---

<sup>162</sup> Dette ligner posisjonen Popper beskriver som den platonske. Om alle ting er i bevegelse, finnes ingen ekte kunnskap, bare meninger. En eksakt politisk vitenskap vil derfor være umulig. I stedet søker Platon den rene rasjonaliteten som erkjennelsessted og forsøker å utvikle rasjonell kunnskap i erkjennelse av en idéverden som er uforanderlig, og som derfor kan brukes som et punkt til å undersøke det foranderlige samfunnet og den foranderlige politikken. I siste instans er målet å finne prinsippene eller de kongelige hemmelighetene, som er underliggende kunsten å kunne styre menneskene. (K. Popper, 1995a s.28-29). Man ser tilsvarende tenkning hos Hernes her, om å finne den skjulte forklaringen bak verden via modeller og forslag om å la slike innsikter danne grunnlaget for samfunnsstyringen. Modeller kan brukes til å ta avgjørelser, gi formularer for handling og for å få verden til å handle med mer intelligens. ”We Are Smarter Than We Think” er også eksempler på det Popper mener blir konsekvensene av utopisme; at rasjonalitetsforsøkene i siste instans vil ende opp med teorier om avgrenset rasjonalitet og forsøk på å kontrollere den. Den innebærer også avisning av den omnikompetente aktør som reell og som noe annet enn en modell. Dette er tilsvarende Lippmanns argumentasjon.

Hernes tenker seg et samsvar mellom det å bygge opp en modellverden og å gripe virkeligheten eller mekanismene i den gjennom logiske analogier.

Rational actor models depict a *virtual reality* – a stylized portrayal of the world – with sufficient elements and operations equivalent and intact in the representation so that our *Gedanken-experimente* simulate processes that have their counterpart in the real world. In a sense, we use this virtual reality for what could be called *If-what?* analysis: *If* the real world is like the virtual reality, *what* happens in the real world? It is the mechanisms of the virtual reality, which *by analogy* make us understand what happens and why in the real world.

Hence the point of rational actor models is not to find out whether they are “true” or not – they are axiomatically true and logically sound if the deductions are valid. The point is, rather, that they enter the theoretically depository of the sociologist – that is, the set of logical or theoretical constructs that he can draw on when a phenomenon is to be explained in terms of a logical analogue. (G. Hernes, 1992h s.425)

Som analogiske figurer kan modeller avspeile eller tydeliggjøre mekanismer og virkelige fenomener, selv om de i seg selv bare er logisk konsistente og ikke mer. Verifiseringen av en sosial modell forutsetter dermed at man oppdager en prosess generert av virkelige mennesker i en virkelig sosial struktur som korresponderer med de tenkte effektene produsert av logikken til humanoidene og den postulerte strukturen i modellen. Modellene danner utgangspunkt for å finne de sosiale fortellingene i samfunnet og for å undersøke de dype strukturene eller innsiden av disse fortellingene.<sup>163</sup>

The model therefore provides the deep structure or inside story of the real-life action. What the model gives us is the *sociologic* when specified actors in a defined structure generate systemic effects. Hence we should say that *sociology* is the discipline that applies sociologic to understand and interpret social conditions and processes. (G. Hernes, 1992h s.426)

Artikkelen understreker at modell og virkelighet ikke alltid passer sammen, og at en vakker teori kan bli avvæpnet av brutale fakta. Men om en modell blir falsifisert eller eliminert, betyr det ikke at man må forlate modellene. Falsifikasjon betyr ikke at modellen er falsk, bare at den ikke passer. Man må leke med modellene for å vinne innsikt. Modeller får status eller funksjon lignende platonske ideer. Og noenlunde slik, med selvsikkerhet og kraft, gir Hernes også modeller status i den vitenskapelige og senere politiske retorikk og praksis. Retorisk etableres epistemiske konstruksjoner og posisjoner klare til å bekles av vitenskapsmannen eller den idealistiske politikeren.

Metaphorically, we could say that models belong in Plato’s Ideal World with its Eternal Beautiful Ideas. And sometimes, we mistake the shadows cast on the wall of the cave in the real world for the wrong Idea. This does not make this Idea wrong. Indeed, we can construct abstract models for which there never has corresponded any real phenomena and never will – they are, so to speak, “never-true theories”. But to make them up and play with them may nevertheless provide deep pleasures – as any journal in theoretical economics evinces. (G. Hernes, 1992h s.427)

---

<sup>163</sup> Det vil fremgå av analysen at både i samfunnsbeskrivelsen og i den politiske retorikken at modellinnsikter er lagt til grunn for å konstruere større politiske og samfunnsmessige fortellinger og konstruksjoner. Jeg viser også hvordan modeller ligger til grunn for politisk retorikk og praksis i del 3,4 og 5.

Modellene, ideelt tenkt, har ikke kommet til som resultat av individuell smak, personlige fordommer, ideologi eller maktbegjær.<sup>164</sup> De knyttes til rasjonaliteten, vitenskapen, tankeleken, logikken og analogien. Modellene får epistemisk status og blir begreper som gjøres fri for kulturen, følelsen, fordommen eller erfaringen. De gode modellene og bruken av dem er essensielle bidragsytere til den gode meningsdannelsen og er med å skape for rett innsikt, rasjonelle mennesker og rasjonelle samfunn. Modellene er viktige fortellere – kan gi innsidehistorien i det virkelige livets fortellinger.

Modellsynet forteller oss også begynnelsen på en annen historie som handler om makt. Hvem er det som i hovedsak relateres til modellinnsikten? Hvem har evne til å bruke modellene rett eller få innsikt via dem? Hernes beskriver særlig sosiologen som en pendler mellom modellenes og virkelighetens verden. Vekslingen plasserer sosiologen høyt oppe i et hermeneutisk hierarki og gir ham en slags overordnet sosial fortolkningsmakt. Han situeres epistemologisk over andre parter i samfunnet.

### **Sosiologens suverenitet**

Hernes' vitenskapsteori og syn på sosiologen minner om det Francis Bacon karakteriserer som edderkoppens i sin kunnskapsteori. Om verden er en scene, er det som foregår bak scenen som i virkeligheten styrer det man ser og som foregår på den. Det kan man bare gripe gjennom tanken og fornuftens øye. Slik edderkoppens spinner substans ut av egen kropp, spinner vitenskapsmannen virkeligheten bak virkeligheten ut av egne tanker eller modeller. Gjennom tankespinnets fanger han mekanismene bak det som utspiller seg på scenen og lærer seg å forstå lovene bak fremtredelsesformene. Disse mekanismene kan være bestemte sosiale lover eller økonomiske motiver. Slik edderkoppens kan bevege seg på spindelvevet uten å sette seg fast i klisteret, mener vitenskapsmannen at han kan bevege seg over tankespinnets han har fanget verden i uten selv å sitte i klisteret og observere fenomenene objektivt.<sup>165</sup>

På samme måte som edderkoppens er suveren i forhold til sitt spindelvev, situerer Hernes seg i sin politiske og vitenskapelige retorikk utenfor det klisteret av sosiale krefter og systemer som resten av menneskeheten limes fast i. Slike bruk av modeller eller idealbilder gjør vitenskapsmannen til en suveren representant for en overordnet rasjonalitet eller objektiv vitenskapelig sannhet utenfor det sosiale eller kulturelle feltet. Gitt forskeren bruker en modell om at mennesket styres av økonomisk egeninteresse og nyttemaksimering, ville resultatet av denne forskningen i realiteten vært diskvalifisert av modellens forutsetninger. De vitenskapelige resultatene ville da også kun vært et uttrykk for forskerens økonomiske egeninteresse og nyttemaksimering og ikke motivert av målet om vitenskapelig sannhet.<sup>166</sup>

Forskeren vil sjelden selv omfattes av modellenes anklager. For å lykkes med resonnementene, må forskeren situere seg som økonomisk interesseløs og motivert av

---

<sup>164</sup> Popper argumenterer som fremhevet, at en slik idéverden innebærer en undervurdering av de sosiale sidene ved kunnskapsproduksjonen, at den kan innebære en eksklusivitet for den sosiale ingeniøren og ignorering av viktig og empirisk informasjon fra viktige interesser og parter i styringen.

<sup>165</sup> (F. Bacon, 1601 s.18).

<sup>166</sup> Det er dette Popper kaller kunnskapssosiologens åpne invitasjon til å diskvalifisere seg selv.

sannhet. Utopisk situering gjør at man kan plassere seg utenfor egeninteressen og tre frem som representant for overordnet innsikt og felles samfunnsinteresser.

Forskeren ikles en drakt av suverenitet og omnikompetanse. Rolleskikkelsen skal beherske alle sider ved kunnskapen – observasjonen, innsamling av erfaring, teorien og teoribyggingen, eksperimentet og konstruksjonen av den sosiale organiseringen. Rollen skal ha idealistiske innslag og den skal innebære at man skal være en sentral autor. Sosiologene skal formulere de styrende ideene for samfunnsomformingen. Dette går tydelig fram av sitatet under som er hentet fra artikkelen ”Sosiologien, makten og staten”.

Men sosiologer kan ikke bare forske om hvordan samfunnet faktisk fungerer. Det er mulig å føre en rasjonell diskusjon om prinsipper om sosial organisasjon og om sannsynlige virkninger av tenkelige samfunnssystemer, både i det store og i det små. Følgelig må vi være med på å formulere de regulerende idéer for samfunnsutforming. Det er ikke tilstrekkelig at vi er empirikere og teoretikere – vi må være ”normikere”, om jeg kan tillate meg å spille på ord.(G. Hernes, 1977b s.19)

Hernes finner at for eksempel at økonomiske modeller har slike funksjoner og fremholder dem som forbilder for modellbruk. Med utgangspunkt i ”homo economicus” forsøker man å si noe om hvordan økonomien faktisk fungerer. Dermed kan man drøfte retningslinjer for og problemer i tilknytning til politisk organisasjon. Et frikonkurransemarked fungerer altså ikke bare som en modell *av* et økonomisk system. Det er også en modell *for* et økonomisk system.

I ”Om bruk av økonomiske modeller i sosiologien”, hevder Hernes at modeller er for vitenskapen det metaforene er for poesien. De fremholdes som selve kjernen i virksomheten.<sup>167</sup> Man skal bruke dem til å forstå eller forklare prosesser. Ved modellbygging testes den begrepsmessige og teoretiske fantasien. Ved testing av modellen mot virkeligheten prøves ikke bare modellen, men også den empiriske fantasien. Modellene er ikke bare menneskeverk, det er menneskeverk som modelleres. Fysikken påvirkes ikke av vår kunnskap om den, men modellene er påvirket av den sosiale handlingsverden samtidig som de danner forståelse eller premisser for sosiale samhandlinger.<sup>168</sup>

Disse implikasjonene hos Hernes overføres imidlertid kun i liten grad som tvil overfor vitenskapsmannens suverenitet og til den vitenskapelige institusjonen i form av epistemologisk ydmykhet, tilbakeholdenhet og relativisme. Tvert i mot medfører de krav om omnikompetanse. Man skal empiriske kunne beskrive verden godt gjennom modeller. Man må også være teoretiker eller kunnskapsarkitekt for å bygge modeller som kan avspeile virkeligheten, og man må ha mot til å teste dem empirisk. Sist men ikke minst må man kunne bygge modeller som fungerer normativt som ønskede fremtidstilstander eller ideer som skal regulere samfunnet. Dette er tekster som krever oppmerksomhet og handling. De har politiske ambisjoner og innebærer gjennom sitt modellsyn og sosiale situering ikke bare en

---

<sup>167</sup> (G. Hernes, 1979c s. 20).

<sup>168</sup> Dette minner om en variant av Lippmanns argument om at vår tro på verden styres av det som kulturen allerede har plukket ut for oss, og videre at denne troen medfører handling i verden, og dermed vil ha virkelighetstransformerende effekter. Betydningen av å sette opp intelligente bilder var derfor vesentlig i styringen. Ideer, bilder og modeller får tilsvarende status og funksjon i sentrale deler av forfatterskapet til Hernes.

vitenskapelig, men også en politisk asymmetri. Dette er nyplatonisk filosofi og sosiologi, hvor filosofkongen er erstattet med sosiologen som figuren som representerer innsikt og styring.

Hernes reflekterer over Platons idélære, erkjenner ideenes kraft, men mener at de ikke utelukkende kommer utenfra. De kommer også til som avspeilinger av verden.

En vitenskapsmann er en pendler mellom to verdener – virkelighetens og modellenes. Platon hadde delvis rett i sitt hulebilde. For ham var virkeligheten en avskygning av begrepenes idealverden. I realiteten forholder det seg omvendt: ved våre begrep og modeller søker vi å avspeile virkeligheten. Platon må snus opp-ned og settes på beina. (G. Hernes, 1977b s.9)

Mens Platon mente at virkeligheten var en avskygning av de sanne og ekte ideene, skal sosiologen hos Hernes også finne modellene som avspeiler verden. Det skjer via dialektikk mellom ideene og virkelighetens verden som sosiologen skal pendel mellom. Ved å ha en fot i virkeligheten gjennom observasjon og innsamling av data etc., og en i modellene, kan sosiologen avspeile virkeligheten.

I tillegg skal han være konstruktør av ideene og modellene som skal omforme verden. Hernes tar for seg modellenes virkelighetstransformerende side. Her blir han idealist og platonisk også i mer tradisjonell forstand.

La meg derfor vende tilbake til Platon et øyeblikk. Jeg sa han måtte snus rundt og settes på beina, fordi vi ved våre modeller søker å tegne bilder som er kongruente med virkeligheten.

Men i dette hadde han rett: Verden er bare en avskygning av det den kunne vært. Skal den skapes i vårt bilde, må vi ha eksplisitte bygningsprinsipper å gå etter. [...] (G. Hernes, 1977b s.20-21)

Teksten til Hernes stiller seg kritisk til sosiologiens tilstand i dag ut fra slike erkjennelser. Sosiologi må bli en samlet og samlende vitenskap om den skal kunne beskrive samfunnet og styre det etter sine bilder.<sup>169</sup> Disiplinen må knyttes sammen, skriver Hernes, og man må ikke lenger studere avvikene, eller ha identiteten i det uensartede. Man må knytte disiplinen sammen gjennom grunnbegreper fra en rekke områder. Man må bruke modeller til å disiplinere tanken og standardisere terminologien. Slik kan den enes innsikter inngå i den andres arbeider i en organisk solidaritet. Råmaterialet må være de sosiale institusjonene og relasjonene dem imellom. Modellene må konfronteres med virkelighet, og sist men ikke minst, skal sosiologien være en vitenskap for å styre og omforme verden:<sup>170</sup>

---

<sup>169</sup> Man vil se at Hernes beskrivelse av sosiologi, vitenskap og vitenskapelig enhet blir en grunnmodell også for å beskrive nasjonens enhet, kunnskapstilstand, behovet for tverrfaglighet, enhetlig nasjonal styring etc. Dette er delvis tilsvarende Lippmanns program om en samfunnsvitenskapelig politisk forpliktelse til å tegne bilder som hjelper publikum og politiske beslutningstakere med mer ”virkelighetsnære” kongruente, eller nyttige bilder.

<sup>170</sup> Popper knytter, som beskrevet i teorikapitlet, utopisk situering til maktmotiver og uttrykk for sosiologens egeninteresse eller klasseinteresse. Heraklits *in-flux* innebar at makten var i bevegelse, var relativ og dermed mistet sin objektivitet og suverenitet. Man kunne ikke skille mellom den ordinære mann og den som skulle styre. Maktens legitimitet stod på spill. Heraklits tese ville umuliggjøre en eksakt vitenskap og dermed eksakt politikk eller politisk styresett. Popper fremhever at Platons idélære hadde som funksjon å iscenesette ”ren kunnskap” både som mulighet for å kontrollere eller stoppe forandring og bevegelse, og for å iscenesette elitær makt som var i forbindelse med den rene vitenskapen og kunne bruke den. Dette er filosofkongen, og det tematiserer den

Men det er også sosiologenes oppgave å forandre verden. Da er det ikke nok å beskrive det samfunnet vi skal rive, vi må også presisere byggeprinsippene for det samfunn vi skal reise. Her må vi føre en kamp mot snerevheten [sic.] i velferdsøkonomien. Så den siste handlingsforskrift for å skape faglig integrasjon, er den gamle formel: enhet innad fremdrives av strid utad. (G. Hernes, 1977b s.22)

Sosiologen må i tillegg til sine evner i logos, altså i sin vitenskapelige fornuft, empiriske suverenitet og teoretiske kreativitet, ha et ethos som minner om filosofkongens. Ethoset skal være desinteressert og utopisk, se bort fra egne prøvelser og privilegier. Han skal kunne drøfte det gode liv uavhengig av egne interesser og posisjon.

Sosiologen er ikke bare empiriker, men også en teoretiker og han må være teoretiker om normative systemer i den forstand at han også ser på det som sin oppgave å vurdere de sannsynlige virkningene av alternative livsformer og samfunnsordninger. Teoretisk velferdssosiologi vil da kunne supplere teoretisk velferdsøkonomi, som er sosialøkonomens variant av etikk. I dette arbeidet må en søke å løsrive seg fra sine personlige prøvelser og privilegier, selv om de kan gi materiale for tanken. En bør først stille seg bar et "uvitenhetens slør", der en drøfter hvordan det gode liv bør arte seg ved å spesifisere de prinsipper det bør ordnes etter. Bare på den måten kan en komme fram til synsmåter som det kan vinnes en viss enighet om. Men som jeg har forsøkt å vise, kan spørsmålet om hva slags likhet som bør gjennomføres, hvor effektive ordninger en ønsker og hvilket rettferdighetsprinsipp som bør håndheves, føre til krysskrav i sinnet og kompromisser i samfunnet. Hva som kan realiseres vil også begrenses av hva som alt er virkeliggjort. Likevel vil en gjennom slikt virke i sosiologens ulike roller også stå bedre rustet i sin egen politiske kamp. Sosiologen lærer jo ikke bare om verden. Gjennom det empiriske arbeidet vil en få et kart av terrenget, gjennom det normative vil en få et planutkast til hvordan det endres. (G. Hernes, 1976 s.157)

Den sosiologiske fornuften etableres i hovedsak gjennom subjektets tankemessige, empiriske og rasjonelle øvelser med seg selv. Ethoset skapes gjennom en moralsk situering av sosiologen utenfor privilegiene og de personlige prøvelsene. Vi ser en metodeoptimisme hos Hernes som ligner den filosofiske. Den videre drøftingen eller samtalekunsten blant sosiologene fører dem nærmere sannheten. Via disse kan man komme frem til synsmåter man kan enes om – altså et mer overordnet eller suverent blikk for så å være rustet til den politiske kampen hvor utopien i form av det normative eller planutkastet har den helt sentrale posisjonen.<sup>171</sup> Den vitenskapsteoretiske konstruksjonen til Hernes bærer altså med seg en sosial arkitektur som deler ut roller med makimplikasjoner for forskeren som også tenkes politisk.

Maktutredningen iscenesetter et forhold som skiller mellom forskeren på den ene side, og publikum, politikere og organisasjoner på den andre. Forskeren er suveren i kraft av sin kunnskap, sitt språk, sine modeller, sin empiriske innsikt, sin evne til teoribygging og til å formulere bildene og ideene som skal prege samfunnsutformingene. Publikum, politikere og

---

seende som maktfigur. Popper kalte denne metoden for *metodologisk essensialisme* og holdt den for å være et sentralt samfunnsvitenskapelig problem.

<sup>171</sup> Troen på at man kunne skape en desinteressert vitenskapsmann via en idéverden, som kunne gi korrekt informasjon til politiske beslutningstakere, var et sentralt tankegodt i Lippmanns nyplatoniske og epistemiske situering av vitenskapsmannen for å oppnå bedre samfunnsstyring. Teksten hos Hernes innebærer nok ikke det samme skillet mellom vitenskap og politikk som Lippmann argumenterte for, men innebærer en større tilnærming mellom rollene. Popper ser en slik situering som potensielt uttrykk for vitenskapelig egeninteresse og argument for egen makt.



organisasjoner, derimot, beskrives i modellene han bruker, som nyttemaksimerende agenter motivert av egeninteresse, og med begrenset oversikt eller innsikt. Slik opparbeider vitenskapssynet hos Hernes som kommer til uttrykk i maktutredningen, ikke bare autoritet til vitenskapen og hos sosiologen. Den opparbeider også autoritet ved måten den konstruerer ulike roller og gir dem negative egenskaper versus egen innsikt, kunnskap og motivering.<sup>172</sup>

Det er legitimt for vitenskapen å leke seg i idé' og teoriverdenen for å utvikle faget, utforske nye tanker og vinne innsikt. Man må derimot ikke underkjenne, slik Rosengren fremhever, ansvaret for den meddskapningen av mening som ulike modell- og teoriinnsikter innebærer, og den betydning man da også må gi andres mening og modeller i meningsskapningen. Maktutredningen er bevisst i sin begrepsbruk og teoribygging. Men den underkjenner hvordan modellene den selv anvender, og det sosiale rollespillet den selv setter opp, medfører makt til forskeren og kan medføre uheldige selvoppfyllende profetier når de iverksettes og blir til samfunnsbilder. Den overdriver innsiktene ulike sosiologiske eller økonomiske modeller kan gi om samfunnet som helhet. Retorikken underkjenner hvordan observasjon og empiri kan vært preget av modellenes fordommer og skjulte forutsetninger og vitenskapsmannens private smak og kulturelle situering. Retorikken skaper en forestilling om vitenskapen og vitenskapsmannen som kunnskapsfigurer som ikke finnes i det virkelige liv.<sup>173</sup>

Maktutredningens ambisjon var å virke også utenfor det vitenskapelige samfunn og utover samtalen mellom vitenskapsmenn. Man kan analysere den til å ha hensikter om å gi posisjoner for makt og styring til sosiologene eller til representanter for bestemte vitenskapssyn. For hvem skal styre samfunnet, og etter hvilke prinsipper? Maktutredningens anbefaling var en sammenkoblende teori om systemene og aktørene. Slik ble vitenskapens innsikter satt over politikken, markedet og andre aktører i kunnskapshierarkiet. Det var maktutredningens vitenskapskonstruksjon som selv representerte innsiktene som maktutredningen etterlyste til samfunnsstyringen. Fornuftig styring ville innebære å la forskerne beskrive virkeligheten og formulere den overordnede teorien for styring ut fra ønskelige fremtidstilstander og ideer.

---

<sup>172</sup> Se her teorikonstruksjonene i for eksempel *Makt og avmakt* (G. Hernes, 1975). Se også "Makt, blandingsøkonomi og blandingsadministrasjon" (G. Hernes, 1978a). Se også aktørkonstruksjonene i "Om maktbegrepet" i Maktutredningens sluttrapport (Maktutredningen and G. Hernes, 1982).

<sup>173</sup> Poppers understreker vitenskapens sosiale karakter i kunnskapsproduksjonen og betydningen av dens debatt og offentlighet som det metodiske demarkasjonskriteriet på vitenskap. Dette står i kontrast og kritikk til Hernes' vitenskapssyn og sosiologens suverenitet. Sosiologen minner om Robinson Crusoe, slik Popper bruker eksempelet. Vitenskapsmannen med sine modeller vil i altfor stor grad ha seg selv, egne modeller, logiske resonnementer og private fornuft som kilde til vitenskap. Han mangler den sokratiske ydmykhet til kunnskap og sannhet slik Popper fremhever må karakterisere vitenskapen og det vitenskapelige subjekt.

## Styring og samfunnsplanlegging

Tankene om hvordan samfunnsvitenskapene skal bidra til og være en del av den politiske samfunnsstyringen, finner vi klare formulert i artikkelen ”Elfenbenstårn eller kommandotårn\* Om disiplinforskning og forskning for samfunnsplanlegging”.<sup>174</sup> Teksten går til retorisk kamp mot disiplinforskningen og vil etablere en overordnet planleggingsvitenskap som en del av samfunnsstyringen. I artikkelen gjør Hernes et skille mellom det han kaller disiplinforskning og forskning for samfunnsplanlegging. Disiplinforskningen plasseres i elfenbenstårnet og gjøres retorisk mindre nyttig gjennom en slik komisk stedsmetafor. Metaforen som brukes om forskningen for samfunnsplanlegging er kommandotårnet, og den representerer Hernes’ vitenskapssyn.

Det fremsettes tre kriser i argumentasjonen for en overordnet vitenskap: en styringskrise, en fordelingskrise og en planleggingskrise. Styringskrisen dreier seg om hvorvidt de organene og virkemidlene man har til rådighet, egner seg til å løse de problemer man står overfor. Teksten ramser opp ulike problemer. Mest sentralt står påstandene om at styringskapasiteten på toppen undergraves, at kunnskap som trengs for samordning ikke framkommer eller kommer for sent, og dessuten at muligheter for rasjonell prioritering og samlet vurdering svekkes. Ledere kan følge kortsiktige mål og styringssystemene, slik de virker nå, svekker mulighetene for koordinering.<sup>175</sup>

Med andre ord har styringssystemene, slik som den offentlige forvaltning, korporative kanal, markedet eller de folkevalgte organer, manglende evne til å koordinere seg imellom, De har vansker å kunne samordne seg og ha mulighet til å drive med rasjonell prioritering og samlet vurdering.<sup>176</sup> Hernes kommer med en kritikk av bit-for-bit-reformering, slik Popper argumenterer normativt for. Han kaller det:

[...] en mindre heroisk form for planlegging, der en ikke treffer de store valg, men prøver de små skritt, og trår tilbake om resultatet ikke blir bedre enn før. Slik småskrittsplanlegging (inkrementalisme) kan være hensiktsmessig når en er usikker på hvor en vil, eller hvordan en kommer dit. Ved å forsøke seg fram og gjøre noe nytt kan en finne ut hva en liker, eller en bedre måte å løse gamle problemer på. Poenget er å *lære ved å handle* – å høste erfaringer om hva en ønsker, eller hva en må gjøre for å oppnå det. – Men det kan også tenkes situasjoner der hvert skritt, selv om det isolert sett er riktig, allikevel fjerner en mer og mer fra det en ønsker å oppnå. Totalresultatet av mange lokale planer kan bli noe helt annet enn forutsatt i hver av dem – [...] (G. Hernes, 1979a s.284)

Dersom en vet hvor en vil, og hvordan man kommer seg dit, er en slik forsiktig modell ikke egnet. Hernes etablerer en bestemt vitenskapelig innsikt og teori som helt overordnet for hvor man vil og for hvordan man skal komme seg dit via planlegging og dermed styringen i

---

<sup>174</sup> (G. Hernes, 1979a)

<sup>175</sup> (G. Hernes, 1979a s.281-284).

<sup>176</sup> Vitenskapssynet som uttrykkes i ”Elfenbenstårn eller kommandotårn ...” blir til sentrale argumentasjonstopoi i utdanningsretorikken hos Hernes. I den politiske retorikken utformes topoi om ”helhetlige” grep, ”samlede grep” mer styring, samordning, planlegging og koordinering av utdanningspolitikken. Slike topoi virker å ha denne tenkningen som bakgrunn. Dette minner om det Popper kaller politisk holisme og representerer den sosiale ingeniørens tro på å bringe utvikling under rasjonell kontroll med overordnede grep. Popper fremholder at dette ekskluderer interesser og vil neglisjere viktig informasjon fra berørte parter. Han fremholder også store problemer med å korrigere modellen og falsifikasjon ved slike fremgangsmåter.

samfunnet. Det er en vitenskap som i motsetning til bit-for-bit-reformeringen han kritiserer, har markerte utopiske trekk. Hernes iscenesetter en vitenskap hvor foregripninger i tanken, ønskede fremtidstilstander og gode teorier skal danne grunnlaget for endring sammen med innsiktene fra nåtiden. Planlegging er mediet mellom verden nå og ønsket fremtidstilstand.<sup>177</sup>

*Planlegging* er handling på bakgrunn av den innsikt vi har nå for å frembringe ønskede virkninger i fremtiden. Vi foregriper i tanken for å forebygge i virkeligheten. Vi inngriper for å oppnå noe annet enn det som ellers ville inntruffet. Da trengs en teori for sammenhengen mellom praktisk handling og ønsket virkning. En falsk teori gir feilaktig handling. Intet er så praktisk som en god teori. – Flere har hevdet at planleggingsapparaterne ikke er gode nok: når ulike etater eller enheter planlegger hver for seg i forskjellige sektorer, kan tiltakene de iverksetter spille sammen og produsere virkninger som ingen har ønsket, tiltenkt eller forutsett. Det er altså gjort gjeldende at den planlegging som utføres ikke er tilstrekkelig samordnet: det vedtas lover uten at de administrative og økonomiske konsekvenser er skikkelig gjennomtenkt og innarbeidet, og sidevirkningene på andre områder vurdert. (G. Hernes, 1979a s.283)

Dette munner ut i en vitenskapelig-politisk reformmodell som er tilsvarende det Karl Popper kalte *the Utopian Approach*.<sup>178</sup>

Hva er det så som kreves av samfunnsplanlegging for at den skal være rasjonell i forhold til de oppgaver som skal løses? For det første må en *velge*: en må klargjøre og prioritere alternative målsettinger. En må gi et presist svar på spørsmålet: Hva er det vi ønsker? For det andre trenger en å *vite*: en må kjenne de årsaks/virkningsforhold som gjør det mulig å finne de best egnete midler til å virkeliggjøre målsettingene. For det tredje trenger en å *ville*: skal strategiene settes ut i livet, må nødvendige ressurser mobiliseres for å gjennomføre tiltakene. Mange av de problemer en står overfor er ikke spørsmål om administrasjon, men om politikk – om interessekonflikter en ikke kan forske seg bort fra. I mange tilfeller er ikke kunnskap knapphetsfaktoren – en vet nok til å handle. Endelig må en *vurdere*: har de iverksatte tiltak faktisk realisert målsettingene; har de indirekte effektene undergravet dem, eller hatt skadevirkninger for andre mål som vi også ønsker å realisere?

Den videre diskusjonen dreier seg om på hvilke måter vitenskapelig arbeid kommer inn i prosessen – om hvordan forskning for samfunnsplanlegging avviker fra vanlig disiplinforskning. (G. Hernes, 1979a s.283-84)

Hernes beskriver typiske trekk ved den vitenskap han karakteriserer som disiplinforskning. Først den rasjonalistiske og så den empiriske. Den rasjonalistiske og empiriske vitenskapen gir kun beskrivelser av verden. Forskning for samfunnsplanlegging må være beslutningsorientert. Den blir politisk. Den skal skape handling og få til sosial endring når man har fått en noenlunde dekkende modell:<sup>179</sup>

<sup>177</sup> Popper fremholder via Sokrates' eksempel at troen på menneskets rasjonalitet er helt essensiell for demokratiet, men at dogmatisme er farlig og at tendensen til å idolisere rasjonalitet bunner i en magisk holdning. Vitenskap er først og fremst kritikk. Planleggings- og styringsrasjonaliteten, som Hernes her fremviser, har trekk av å idolisere rasjonaliteten og mangler sansen for den ydmyke kritikken og erkjennelse av rasjonalitetens grenser som Popper fremholder som helt sentralt for demokratisk innsikt.

<sup>178</sup> (K. Popper, 1995a s.157). Popper så utopisk ingeniørkunst som en applikasjon av eksperimentell metode på samfunnet, men uten at man kan hente relevant informasjon eller lære noe særlig presist av eksperimentet fordi skalaen blir for stor. Han stilte også spørsmålsteget ved etikken ved å bruke eksperimentell metode på samfunnet.

<sup>179</sup> Popper holder en slik storskalaplanlegging for samfunnet for udemokratisk, uvitenskapelig og urealistisk selv om den virker attraktiv. Det sosiale livet i et samfunn er for komplisert til at noen få kan, om enn noen, kan lage en slik plan for samfunnet. Måten å tilnærme seg på vil innebære et sentralisert styre av samfunnet av et fåtall. Å finne de rette målene vil være vanskelig og slike mål kan ikke bestemmes rasjonelt eller via rasjonelle eller

Vanlig vitenskapelig virksomhet består i å bygge forenklete modeller av virkeligheten. Arbeidet har derfor tre ledd: å utvikle en (prosess -) modell, å samle observasjoner eller data om de forhold som skal beskrives, og å undersøke hvor godt samsvaret er. Vi trekker *logiske slutninger* fra modellen og sammenholder med *faktiske virkninger*. Er avviket stort, må modellene forkastes og en ny utvikles. [...]

*Ren* forskning slutter her: når en har fått en noenlunde dekkende modell. Men *ikke* forskning for samfunnsplanlegging. [...] Her går en altså inn i en konstruktiv fase, der poenget er sosial forandring. Og etter dette kommer en ny fase, med vurdering om endringene virker etter sin hensikt.

Uttrykt på en annen måte, er formålet med vanlig forskning å tegne et *kart* som svarer til terrenget. Formålet med forskning for samfunnsplanlegging er, når kartet foreligger, å utvikle *arbeidstegninger* for å forandre terrenget i ønsket retning, og når tiltakene er gjennomført, å undersøke om virkningene er blitt som tiltenkt. Vanlig forskning er *konklusjonsorientert*: oppgaven er å fastslå hva som er tilfelle. Forskning for samfunnsplanlegging er *beslutningsorientert*: oppgaven er å foreslå hva som kan gjøres for å nå oppstilte mål, og så følge opp for å se om de er virkeliggjort. (G. Hernes, 1979a s.284-85)<sup>180</sup>

Hernes kommer med en rekke strategiske råd i kursiv som spesifikt må gjelde for å etablere forskning for samfunnsplanlegging. Han kritiserer disiplinforskningen for å være virkelighetsfjern. For disiplinforskningen er verden bare relevant hvis den angår modellene. For anvendt forskning derimot vil modellene bare være relevante hvis de angår verden. Planleggingsvitenskapen må derfor søke spesifikt å fremme modellutvikling på områder hvor det er særlig viktig å få grep om sammenhengene for å realisere oppsatte målsettinger, ifølge Hernes. Man må derfor koble sammen forskere fra mange disipliner siden sammenhengene skjærer over disiplinære grenser.<sup>181</sup> De ulike tradisjonene er selektive. Det som læres er ofte bare betinget av disiplinenes måter å stille spørsmål på, og diagnosene som stilles, vil være helt avhengig av faget. Man må være tverrfaglig og bygge opp tverrfaglige forskningsmiljøer for å unngå ensidighet og faglig imperialisme. Teksten tegner således opp et bilde av en

---

vitenskapelige metoder. Det vil være vanskelig å finne redskapene til å gjennomføre slike mål. Fordi målsetningene er store og de vil ta lang tid å gjennomføre, så vil man være demoniserende til kritikk underveis og man vil tolke kritikk som irrasjonell atferd hos motstandere. Målene vil sannsynligvis endre seg i et så langt perspektiv som større samfunnsforandringer vil innebære. Selv om man kan argumentere for at man vil få nødvendig kunnskap gjennom utprøving, så vil eksperimenter i slik skala ikke være realistiske og vil ikke kunne gi den form for realistisk informasjon man vil trenge. De vil også være uetiske. Man vil ha problemer med å finne etterfølgere som følger den opprinnelige plan. Underveis vil erfaringene og eksperimentene sannsynligvis forandre både idealene og synet på redskapene og man vil kunne ende langt utenfor den opprinnelige plan. Det finnes ingen rasjonell metode for å bestemme ultimate mål eller finne sanne visjonære ledere, ifølge Popper. De vil i siste instans være basert på intuisjon, clairvoyance eller flaks. Ulikheter i meninger og mangelen på rasjonelle metoder for å finne ut hvem som har rett vil i siste instans føre til maktbruk og overtalelse fremfor bruk av fornuften. Utopisk planlegging vil sjelden være relevant fordi sosiale handlinger sjelden kan spås eller predikeres presist.

<sup>180</sup> Man ser her godt eksempel på holdningen til den utopiske sosiale ingeniør, hvor endring forsøkes brakt inn under rasjonell kontroll via planlegging, prediksjoner og statsapparat. Dette stemmer godt med Poppers beskrivelse av utopisk ingeniørkunst hvor hovedsaken blir å gjennomføre ideer man vil ha virkeliggjort, og som man følger nøye med blir etterfulgt og kontrollert. Popper holder en slik kontroll for urealistisk i større skala.

<sup>181</sup> Dette er antagelig et vesentlig topos for å forstå Hernes sitt fokus på helhet og tverrfaglighet i læreplanverket og den markante innflytelse og kontroll han førte over ulike disipliners fagplaner i R-94 og L-97. Dette er gjenstand for analyse i del 5. Det er også eksempler på en vitenskapelig og politisk holisme.

syntetiserende overordnet idealvitenskap som skal konstruere kunnskap og være friest mulig fra sin sosiale, faglige og historiske kontekst.<sup>182</sup>

*Mens nøkkelspørsmålet i forholdet mellom teori og empiri er om en modell er holdbar, er nøkkelspørsmålet i forholdet mellom teoretisk og normativt virksomhet om en modell er anvendbar. Mens metoden ved empirisk forskning er hypotetisk-deduktiv, kan man si at den her er konstruktiv: det gjelder like mye å sammenføre eller syntetisere kunnskap som å analysere kjensgjerninger; like mye formgivning som strukturundersøkelser. Oppgaven svarer til det en i den teknisk-naturvitenskapelige sektor kaller "utviklingsarbeid" eller "design". I forholdet mellom teoretisk og normativ virksomhet, kommer det altså tydelig fram at den anvendte forskning er et integrert ledd i samfunnsstyringen i moderne stater. (G. Hernes, 1979a s.294)*

Det holdes frem et bilde av vitenskapsmannen i et arkitektonisk metaforspråk. Teksten presenterer teknisk-naturvitenskapelige idealer for kunnskapsbyggingen.<sup>183</sup> Vitenskapen må være en designer av kunnskap. Den skal ikke bare analysere kjensgjerninger. Den skal konstruere kunnskap og være formgiver. Teksten fremholder særlig den retoriske figuren syntese som betyr å bringe sammen kunnskap. Hernes skiller her mellom den kunnskap som gjelder fysikkens lover som man ikke kan påvirke, og sosiologisk kunnskap som kan være selvoverskridende og regelbrytende. Praktiske tiltak er en form for naturlige eksperimenter som gir grunnlag for empiriske og teoretiske studier av sosial endring. Hernes gjør seg til talsmann for en politisk og samfunnsmessig eksperimentalisme basert på det han mener er vitenskaplig innsikt.

For å være à jour, skriver Hernes, må forskningen studere de forandringer den selv frembringer. Vitenskapen må ikke nøye seg med å frembringe mål og virkemidler, skape forandring og studere dem. Vitenskapen har selvkorrigerende mekanismer.<sup>184</sup> Iverksettingen kan svikte fordi virkemidlene ikke virkeliggjør målene. De kan ha utilsiktede konsekvenser, eller de kan undergrave andre målsettinger. Tiltaksforskning og konsekvensanalyser blir viktige. Politiske tiltak produserer data. Politisk læring innebærer at man undersøker avvik

---

<sup>182</sup> Volckmar har som sitert, analysert Hernes til å bruke personlige skoleerfaringer og sosiologiske modellinnsikter som underliggende kunnskapsgrunnlag for reformer og styringen av utdanningssektoren (N. Volckmar, 2004 se f.eks. s.185-186 og s.194-205). Slagstad har kritisert Hernes for å sette den kritiske sosiologien i statsstyringens tjeneste i *Kunnskapens hus* (R. Slagstad, 2000 s.77-78) og for å ha undervurdert det kulturelle systemets betydning, som var fraværende både i de teoretiske og de empiriske perspektivene hos Hernes i maktutredningen. I sitt senere forfatterskap og som utdanningspolitiker preges Hernes av bruken av kultur, symboler og meningsdanning som helt sentralt i analyse og i styring.

<sup>182</sup> Ifølge Popper vil mekanismene kunne være selvbeholdende i idealismen og den utopiske ingeniørkunsten, fordi tilnærmingen ikke er falsifiserbar og man vil ha vanskelig for å tolke og få læring når man opererer med samfunnet som størrelsesorden. Se kap. 10

<sup>182</sup> Karakteristisk for R -94 og L-97 var at visjonen, den vitenskapelige analysen og oppfølging via evalueringer ble gitt en sentral rolle i de politiske reformstrategiene og gjennomføringen av reformene

<sup>183</sup> Volckmar har som sitert, analysert Hernes til å bruke personlige skoleerfaringer og sosiologiske modellinnsikter som underliggende kunnskapsgrunnlag for reformer og styringen av utdanningssektoren (N. Volckmar, 2004 se f.eks. s.185-186 og s.194-205). Slagstad har kritisert Hernes for å sette den kritiske sosiologien i statsstyringens tjeneste i *Kunnskapens hus* (R. Slagstad, 2000 s.77-78) og for å ha undervurdert det kulturelle systemets betydning, som var fraværende både i de teoretiske og de empiriske perspektivene hos Hernes i maktutredningen. I sitt senere forfatterskap og som utdanningspolitiker preges Hernes av bruken av kultur, symboler og meningsdanning som helt sentralt i analyse og i styring.

<sup>184</sup> Ifølge Popper vil mekanismene kunne være selvbeholdende i idealismen og den utopiske ingeniørkunsten, fordi tilnærmingen ikke er falsifiserbar og man vil ha vanskelig for å tolke og få læring når man opererer med samfunnet som størrelsesorden. Se kap. 10

mellom planlagte og oppnådde mål, slik at en kan modifisere framgangsmåten. En slik form for selvkorrigerende er bygget inn i forsøksordninger, i evalueringsprosedyrer og i utviklingen av sosiale indikatorer.<sup>185</sup>

*Ja, det ligger i den opprinnelige betydning av statistikk: innsamlingen av data for offentlig informasjons- og styringsformål. Hvis forholdet mellom teoretiske og normative spørsmål kan sammenfattes i begrepet k o n s t r u k s j o n, så kan forholdet mellom normative og empiriske sammenfattes i begrepet k r i t i k k: det betyr egentlig "bedømmelseskunst", altså s a m m e n h o l d e l s e a v f a k t i s k e f o r h o l d med kriterier for hvordan de b ø r være. Hvis analogien for empirisk forskning er karttegning, og analogien for utviklingsarbeid er arbeidstegning, så er analogien for oppfølging bygningsinspeksjon. En spør ikke bare om en teori er holdbar, eller om den er anvendbar, men om måten en bruker den på faktisk gjør den styrbar. (G. Hernes, 1979a s.295)*

Den vitenskapelige tilnæringsmåten til styring og politikk forener elementer fra rasjonalisme og empirisme. Utprøvingen virker å være inspirert av eksperimentell tilnærming fra naturvitenskap overført på samfunnet som skala. Det er en vitenskap som selv evaluerer, setter opp målene, de ønskede fremtidstilstandene, som har normative funksjoner, og som skal være beslutningsorientert.

Er det ikke slik at denne modellen over utopiske ingeniørkunst reelt sett erstatter den politiske offentligheten og dens funksjon i å frembringe argumenter og informasjon i et demokrati?<sup>186</sup>

## **Den kunnskapssosiologiske retorikken**

Hernes' epistemer er underliggende for en rekke topoi i den utdanningspolitiske retorikken, fra polemikken og talene om læreplanverket til utarbeidelsen av læreplankunstene. Ulike topoi argumenterer gjerne for fremhever de overordnede perspektivene, "helhet" og syntesen. Hernes setter dem opp mot delen, biten og fragmentet. Han stiliserer slike topoi i mange former, eksemplifiserer dem, og tydeliggjør dem ved å holde frem ulike metaforer. Han viser historiske eksempler på dem og trekker frem personer som har eksemplifisert slikt kunnskapssyn. Forsiden på *Med viten og vilje*, som er analysert innledningsvis, er en stilisering av slike topoi.

Hernes baserer tunge argumenter på disse topoi. Foruten å være idealer, har slike topoi også andre funksjoner. De danner utgangspunkt for kritisk beskrivelse av samtidens tilstand. De brukes til kamp og demoniseringer av andre parter eller kunnskapssyn – altså som virkemidler i retorisk taktikk og strategi. Mangel på helhet er et kritisk topos som brukes til overfor motstandere. Mangel på overblikk eller innsikt, er annet et typisk topos som brukes til kritikk av ulike parter. I de to analytiske preludier i teorikapittelet, så vi hvordan politikerne ble kritisert for ikke å være byggherrer med oversikt og visjoner. Toposet om helhet og oversikt lå også bak kritikken av legenes kunnskap: de så bare pasientene som et molekyl eller en sykdom. Med andre ord: Hvem som plasseres i en posisjon hvor en har oversikten

<sup>185</sup> Karakteristisk for R -94 og L-97 var at visjonen, den vitenskapelige analysen og oppfølging via evalueringer ble gitt en sentral rolle i de politiske reformstrategiene og gjennomføringen av reformene.

<sup>186</sup> *GD* i læreplanverket er preget av et tilsvarende forsøk på forening av verdier og kunnskapsteoretiske tradisjoner gjennom teksten. I "Det meningsøkende mennesket" forsøkes humanisme og kristendom å forenes til en "sammenflettet tradisjon". I kapitlet "Det skapende mennesket" forenes også en rekke kunnskapstradisjoner. Dette er gjenstand for analyse i del 4.

eller innsikten, er naturligvis et viktig maktspørsmål i en kunnskapssosiologisk retorikk. Og disse sosiale maktkonstruksjonene innebærer fortrengingen av den andres argument og betydningen av rivaliserende teorier og argumenter i demokratiet.

Denne enhetlige og overgripende viten som Hernes setter opp som ideal i det bildet av vitenskap han kaller "forskning for samfunnsplanlegging", settes epistemologisk over både rasjonalisme og empirisme og over andre vitenskapelige disipliner. Den er overordnet politisk innsikt og erfaring. Den har en oversikt som retorisk plasseres over innsiktene til samfunnets styringssystemer slik som politikk, marked, byråkrati og organisasjonsliv. Vitenskapsmannen som tilknyttes dette epistemet, konstrueres og muliggjøres retorisk gjennom forholdet til utopien – at han kan pendle mellom virkeligheten og modellene for å komme frem til en overordnet innsikt. Han skal også pendle mellom disiplinene og ikke være påvirket av deres interesser og sneversyn. Sosiologen som representerer denne overordnede innsikten, gir overlegne moralske dyder. Han skal ideelt sett være en figur som ser bort fra sine personlige prøvelser og privilegier.<sup>187</sup>

Det omnikompetente idealet for vitenskap og samfunnsstyring får betydning for den sosiale modellen for lederskap og organisering av samfunnets styring. Dette er i tråd med Poppers teori om hva som skjer sosiologisk ut fra utopisme, idealistiske og kunnskapssosiologiske posisjoner. Hernes fremhever en omnikompetent vitenskapelig-politisk lederfigur som skal stå for samfunnsstyringen. Hernes som politisk figur får også noe av dette preget over seg. Retorisk forsøker han å stille seg over partipolitikken og utenfor arbeiderbevegelsen han har et langt virke i som forsker. Han forsøker å være overgripende i forhold til sin egen vitenskapelige disiplin, og i forhold til de drivkrefter og interesser andre aktører er preget av. I det analytiske preludium så vi hvordan byggherren representerte en slik omnikompetent figur. Det er en stilisert figur over av den omnikompetente vitenskapsmannen, som igjen i grove trekk er stilisert over filosofkongen hos Platon.

Vekslingen mellom utopi og dystopi er et karaktertrekk ved Hernes-retorikken. Han fremholder denne fremgangsmåten som en vitenskapelig norm: man må ha modeller for å ha noe å måle avvikene i forhold til. I sammenfatningen av forskningen for samfunnsplanlegging, er det den utopiske fremgangsmåten som han fremholder.

Kort sagt, forskning for samfunnsplanlegging tar sikte på å karakterisere ønskelige samfunnstilstander, etablere faktiske sammenhenger, formulere mulige handlingsalternativer og kontrollere konkrete resultat av tiltak for å lære av avviket mellom idealer og realiteter – alt med den bredeste mulige forståelse og deltagelse. (G. Hernes, 1979a s.298)

Denne disposisjonen blir til et retorisk disposisjonsprinsipp så vel som et prinsipp for politiske reformer. I en artikkel i økonomiske rapport ser vi fremgangsmåten fremsatt i en mer populær form. Hernes gir råd til andre ledere om hvordan man skal bruke talekunsten for

---

<sup>187</sup> I sine offentlige iscenesettelser ser man idealene realisert. I massemediene i forbindelse med helsereformen, som jeg analyserte innledningsvis, vises Hernes i hardt arbeid på flyet og hvor han ikke kaster bort et minutt på personlige fornøyelser. Vi ble av pressen fortalt at han hoppet over alle kaffepausene. Vi så også hvordan Hernes iscenesatte seg som Hippokrates med det helhetlige blikket på mennesket versus legenes blikk på pasienten som molekyler. Disse eksemplene viser den taktiske, ekspressive og strategisk utsiden av kunnskapssosiologien.

gjennomføring av endringer. Talkunsten er disponert og stilisert over grunnrisset til den vitenskapelige metoden han anbefaler.

*Beskriv elendigheten!*. [sic.] Fienden står ved byporten, porten er morken, vekten har sovnet våpnene er rustne og kruttet er vått! ”The end is near!”

*Detaljer hestekuren!* Her kreves store ofre, ingen går fri om landet skal reddes! Det kan bli nødvendig å skjære i eget kjøtt og kutte det som er dødt. ”I have nothing to offer you but blood, toil, sweat and tears”. [...]

*Tenn glød!* Lederen må kunne vise forskjellen mellom dagens elendighet og fremtidens mulighet – en farbar vei fra misæren til det forjettede land som gir kampvilje. [...]

Jo lavere man stiller forventningene, desto høyere kan oppturen vises. Tegner man et bilde av vansker som tårner seg opp, kan man fremstå som handlekraftig ryddegutt. (G. Hernes, 1999 s.74)

Her ser vi en retorisk bevissthet som eksplisitt fremhever betydningen av å gi elendighetsbeskrivelser for å vekke pathos. Man må spille på frykten for liv og død hos den enkelte, men man må også gi håp. Hernes fremhever at utopien er viktig og har vesentlige retoriske funksjoner. Mens misæren vekker fortvilelse, bidrar det forjettede land til å vekke håpet. I rommet mellom elendigheten og det forjettede land, kan man vekke gløden. Lederen må iscenesettes profetisk og som veiviseren som skal lede fram til det forjettede land. Ved å tegne bilder av vansker som tårner seg opp, kan man også iscenesette seg som handlekraftig ryddegutt. Anbefalingene til Hernes setter ledere i rollen som anklagere. De skal anklage vekten for å ha sovnet. Man må påpeke at redskapene ikke virker – at våpnene er rustne og at kruttet er vått. Man må forlange offervilje, at man må skjære i eget kjøtt og blod og kutte det som er dødt, og understreke at man ikke tilbyr annet enn blod svette og tårer. Skjebnefellesskapet fokuseres.

At dette er en politisk teknikk som blir bevisst brukt, kommer frem flere steder i Hernes' forfatterskap. I artikkelen *Reformledelse*, som delvis er skrevet på bakgrunn av erfaringene som minister, anbefaler han dette grepet i forbindelse med reformer.<sup>188</sup>

Et grep er å definere den situasjon man står i eller er havnet i som en *krise*. Krigene kan være løst, fienden står ved grensen! Eller: Sputnik er skutt opp. Vestens hegemoni er truet, altså må forskningen styrkes og utdanningen lestes. Eller: Ledigheten øker, nye ferdigheter og produkter må utvikles for å få folk i arbeid. – Med andre ord: Det er lettere å få folk med på forandringer dersom de tar inn over seg det vi benevner som kriseforståelse: ”Vi kan rett og slett ikke fortsette som før!” Nød lærer naken kvinne å spinne. (G. Hernes, 1998c s.17)

---

<sup>188</sup> I Monsterbedriften i filmen ved samme navn, er vekking av frykt og innsamling av den en vesentlig kraftkilde for samfunnet. Mottoet til Monsterbedriften i bruken av frykt er: ”We scare, because we care”. Det kunne også vært brukt her. Sitatene er eksempler på det Popper mener blir det paradoksale utfallet av utopisk ingeniørkunst. At rasjonaliteten etter hvert gir skuffelser, at man begynner å operere med teorier om avgrenset rasjonalitet og vil ende opp med ”rasjonell” bruk av irrasjonalitet og følelser i publikum som en del av styringen eller reformene. Et viktig og kritisk spørsmål fra Popper er om kriseforståelsene som utledes av idealtilstander og avvikene fra dem er reelle, dikteverk eller kun logiske negasjoner. I verste fall kan man, når kriseforståelser brukes som teknikk ende opp mer å reformere og komme med ”løsninger” på problemer som er rene fiksjoner.



Utopien og talerens elendighetsbeskrivelser kan være rene diktverk uten sosiale holdepunkter. Om krisen er der, om vakten har sovnet eller om krigen reelt står for døren, kan være uinteressant fra et strategisk og taktisk retorisk ståsted. Det er den retoriske funksjonen om å vekke følelse, frykt og bevege til handling som i hovedsak fremheves av Hernes her og i liten grad saken selv, publikum og den reelle tilstanden. Det er taleren som skaper scenarioet som utgangspunkt for handling. De empiriske holdepunktene for retorikken kan være uvesentlige. Kriseforståelsen kan i altfor stor grad være basert på lederens innbildingskraft, og utgangspunktet for reformer kan således være dårlig.

For dette er også grunnrisset til en politisk fremgangsmåte hos Hernes: Å begynne med visjonen og idealene, beskrive utdanningens, skolen og forskningens ulykkelige tilstand, kreve reformer og styring, sette opp mål og delmål for så å kontrollere gjennomføringen og evaluere dem. Denne fremgangsmåten karakteriserer ham gjennom flere utdanningsreformer.

I innledningen til kapittelet om utopisk vitenskap, hvor jeg presenterte intervjuet Nina Volckmar gjorde med Hernes, fremholdt Hernes at han hadde brukt det han kalte dype teoretiske innsikter fra sosiologien, slik som Marx, Durkheim og Weber, til å reformere. Det bringer oss til spørsmålet om hvilke konkrete teorier eller tankesteder fra sentrale modeller Hernes la til grunn for utdanningsreformene. Hvilke ideelle samfunnstilstander satte han opp, og hvordan så avvikene, altså dystopiene og elendighetsbeskrivelsene, ut som krevde mer styring og nye utdanningsreformer? Var dette gode modeller som tilsvarte realiteter? Og hvordan beskrev modellene publikum, lederskap og utdanning som saksområde og relaterte dem til hverandre? Og som Hernes fremhever i "We Are Smarter Than We Think"; modellen gir oss dypstrukturene eller insider-historien til det virkelige livs handlinger.

The model therefore provides the deep structure or inside story of the real-life action. What the model gives us is the sociologic, [...] (G. Hernes, 1992h s.426)

Og som han skriver i økonomisk rapport:

I praktisk ledelse er derfor beskrivelsen av fortiden det som gir handlingsrom for fremtiden. Historieskrivning er en integrert del av enhver strategi. Og historien skrives av seiersherrene - iallfall [sic.] til de selv mister hodet. (G. Hernes, 1999 s.74)

Som allerede analysert, har Hernes en vitenskapelig-politisk modell som underliggende grunnmodell for politisk styring og reformer. Denne modellen er overordnet og dominerende i svært mye av hans retorikk. Den innebærer historier om overordnet rasjonalitet og kunnskap i ulik stilistikk, som tilpasses publikum, sak, tid og sted, men som gjentas i mange former. Det handler om iscenesettelser av omnipotente roller til styringen, planleggingen og kontrollen av en omskiftelig, relativ eller fragmentert verden. Den innebærer, som analysen viser, også særegne konstruksjoner av avmakt hvor det formes sosial og epistemisk distanse mellom styrerne og de styrte gjennom vitenskapelige demarkasjonskriterier. De epistemiske konstruksjonene innebærer mangel på erkjennelse av den andres argument og fornuft om man er alminnelig, ikke tilhører dette særegne nyplatoniske kunnskapssynet eller denne vitenskapelige stammen. De innebærer demokratiske problemstillinger, som kommentert

gjennom Popper, om hvem som skal forme politikken, hvem som ser utfordringen og som skal høres.

Innenfor denne store modellen, er det en rekke andre modeller som kommer i bruk som argumenter og tankesteder i retorikken og styringen av utdanningspolitikken hos Hernes. Hvilke modeller kommer i bruk og hvilke spesielle fortellinger skapte disse modellene? Hvordan kom de til å prege retorikken i læreplanverket? Hvordan var de en integrert del av den politiske eller pedagogiske strategien til ledelsen av de politiske prosessene i utdanningspolitikken? Det er naturlig å begynne med de økonomiske modellene for så å komme inn på de kommunikative modellene for nasjonsbygging og styring som preger Hernes-retorikken.

## Den økonomiske retorikken

---

*All retorikk handler om kroppen i krig eller kjærlighet – samtale med Georg Johannesen*

Som det fremgikk av Nina Volckmars intervju med Hernes (N. Volckmar, 2004 s.197), var organisk solidaritet et viktig mål i utdanningsreformene og for Norgesnett. I Hernes' retoriske metode og bruk av modeller, har vi sett hvordan analogiens sentrale betydning for hvordan modellene kan fortelle historier om virkeligheten, fremheves. Modeller innebærer idealer å strekke seg etter. De kan være forståelsesformer eller preskripsjoner for å forandre verden. Analysen skal begynne med den eldste og en av de mest betydningsfulle modeller som analogi over samfunnet: *samfunnskroppen*.

### Æsops fabel og statsmannskunsten

I en av maktutredningens publikasjoner finner vi en tankefigur eller modell som er sentral for forståelsen av styring, lederskap, samfunnet og dets medlemmer. Og denne modellen over samfunnskroppen tas i bruk en rekke steder i tenkningen og forfatterskapet til Gudmund Hernes. I analysen skal jeg også selv bruke modellen til å tolke og organisere sentrale tankesteder i retorikken hans. I "Makt, blandingsøkonomi og blandingsadministrasjon" står det:

Sammenligningen mellom samfunnet og en organisme er en av de aller eldste samfunnsvitenskapelige analogier – sikkert eldre enn Æsops fabel. Ikke bare kan en tenke seg at en sivilisasjon fødes, modnes og eldes, men arbeiderne kan lignedes med armer og ben, og de politiske organer med hodet som styrer og samordner det hele. Når enhver utfører sin gjerning skikkelig og hensynsfullt, og oppgavene koordineres av en overordnet intelligens, vil det felles beste følge. (G. Hernes, 1978a s.21)

Teksten beskriver her et samfunnsmessig topos og analogi med lang tradisjon og med evne til å komme i mange forkledninger i statsvitenskap, økonomifaget eller i sosiologien.<sup>189</sup> Analogien fremhever at samfunnet må koordineres og styres av en overordnet intelligens, overrasjonalitet eller bestemte økonomiske eller sosiale mekanismer eller lover for å være funksjonell.<sup>190</sup> De politiske organer og styringssystemer er hjernen. Makten og lederskapet sitter i *hovud*-staden og koordinerer og styrer det hele. Arbeiderne er med-*lemmer*. Alle er en del av kroppen, og hvis alle gjør sitt arbeid skikkelig og hensynsfullt, får man det felles beste.

---

<sup>189</sup> "Makt, blandingsøkonomi og blandingsadministrasjon" undersøker teoretisk idealtilstander av altruisme, egoisme, styring og diverse perverteringer i lys av denne analogimodellen. Teksten forsøker å forklare særlig utviklingen av moderne økonomisk teori i lys av analogien og knytter den til teorier om styringssystemer. Teksten tar for seg hvordan ulike styringssystemer påvirker hverandre og har skjedd som en pragmatisk sammensetning av del - perspektiver og løsninger uten at styringen har fått en klar og overordnet teori (G. Hernes, 1978a s.21-56)

<sup>190</sup> En slik overordnet intelligens kan være vitenskapen og forskerne. Overrasjonalitet kan være en figur som markedet, som sørger for at når alle søker ut fra egennytt, så sørger markedet for å distribuere og selektere talent og kompetanse hvilket på sikt gir samfunnet.

Dette er grunnmodellen over organisk solidaritet. Den stiller oss overfor *organisering* og sosiale styring som tema; om hvem som skal være hode og hvem som skal være medlemmer i hvilken rolle og med hvilken plass i det store samfunnslegemet.<sup>191</sup>

Teksten henviser til Æsops fabel. Det er en fabel som representerer *dystopien* til utopien om alle i et harmonisk hele og i samarbeid for felles beste i samfunnskroppen. Bruken av disse utopiene og påfølgende dystopiene innebærer i seg selv makt. Den har vært en del av statsmannskunsten for innsiderne i årtusener. Når Hernes som retoriker, statsmann og vitenskapelig tenker kommer til nasjonen med talen og figuren om samfunnskroppen, og diagnosen fra Æsops fabel, ligner han den statsmannen som Livius beskriver i *Romas Historie fra grunnleggelsen*. I Øivind Andersens *I retorikkens hage*, får vi Livius' beskrivelse og fabelen presentert. Man ser her samtidig dens funksjon i overtalelsen ved bruken av den som analogi til sosial organisering, som utgangspunkt for makt og politisk styring.

Alt han gjorde da han var kommet inn i plebeierne leir, var å fortelle følgende historie i gammel, likefrem stil: "I riktig gamle dager var ikke menneskets kroppsdel så godt tilpasset hverandre som de er nå. Hver del hadde sine tilbøyeligheter og kunne snakke for seg. Alle de andre delene var ergerlige fordi alt deres slit og strev gikk ut på å skaffe forsyninger til magen, som satt der i deres midte og ikke gjorde annet enn å nyte de godene den fikk. Derfor dannet de en sammensvergelse og bestemte at hånden ikke skulle føre maten til munnen og at munnen ikke ville ta imot noe eller tennene tygge noe. Sinte som de var, hadde de bestemt seg for å sulte ut magen. Men de andre kroppsdelene og hele kroppen holdt også på å dø av sult. Da skjønnte de at magen heller ikke hadde noen lett oppgave og at det ikke bare var magen selv som fikk mat, men at magen på sin side forsynte alle de andre delene med blod. Det er all den fordøyde maten som gjør blodet næringsrikt og som gir oss liv og styrke når det strømmer gjennom våre årer." Gjennom denne sammenligningen viste han hvordan det indre opprøret i kroppen tilsvarte folkets vrede mot senatorene, og han fikk dem på bedre tanker. (Ø. Andersen, 1995 s. 289-290)

En rekke av utfordringene til statsmannskunsten som skisseres i forfatterskapet til Hernes, kan ses i lys av disse analogiene. Retorikken handler ofte om å etablere den overordnede intelligens og helhetlige tenkning i hodet til samfunnskroppen. Retorikken argumenterer for at det er de vitenskapelig-politiske konstruksjonene som innehar den overordnede intelligens, oversikt og helhet og som kan koordinere kroppens systemer og vise handlekraft. Det er et vitenskaps-politisk regime som erstatter den politiske offentlighetens funksjon i å bringe de sentrale innsiktene til styringen. Dette har Platon-inspirasjonen i seg. Retorikken innebærer samtidig *topoi* som brukes til kritikk av andres mangel på visjoner, på oversikt, helhet og rette ideer. Anklagene rettes mot aktører som organisasjoner, folk og lederskap.<sup>192</sup>

Æsops fabel viser til en forståelseskriser i samfunnskroppen. De ulike kroppsdelene har fått ideer som virker undergravende på den organiske solidariteten og dermed på kroppens overlevelse. Hver av kroppsdelene har sin egen forståelse og snakker for seg. Metaforen som Hernes kommer til å bruke som politiker om forståelseskrisen eller kampen om ideene i

---

<sup>191</sup> Popper fremfolder organismemodellen som typisk for den utopiske ingeniørkunstens tenkemåte og som en autoritær måte å tenke samfunnet på. Den ser i altfor stor grad individets verdi som et instrument eller redskap for fellesgodet eller kollektivitet. Lippmann anbefalte, som sitert, bruken av organismemodellen som en teknikk for statsmannen for å organisere interesser og styre publikum.

<sup>192</sup> Denne retorikken er gjenstand for analyse i ulike partier av avhandlingen.

samfunnet er *religionskrigen*. Den moderne offentlighet, de raske omskiftelige meningene og talen mellom kroppsdelene med hver sin forståelse, har skapt treghet, en sammensvergelse eller fragmentering av kunnskapen og fellesmeningen som rammer kroppen og i siste instans dem selv. Dette er et grunnriss over offentlighetskritikken hans i sentrale tekster. Kritikken angriper moderne massemedia som aktører som vrir kunnskap, sprer gale ideer eller representerer overfladisk kunnskap. De skaper uheldige sosiale relasjoner mellom lederskap, folk og for styringen og undergravende på fellesskapet.<sup>193</sup>

Det er statsmannen med visjonen, som gjennom sin overordnede kunnskap og overtalelseskunst, bringer opprøret i samfunnet til ro og skaper harmoni. Dette innebærer det idealistiske og samtidig retoriske idealet om styring som Popper beskriver i *The Open Society*. Lederskapet med de overordnede ideene, skal opplyse folket, og gjøre sine innsikter eller bilder til alles innsikter og bilder, slik det var formulert i ”Politikk, arkitektur, identitet”. Opplysningsoffentligheten blir et ideal. Utdanningen blir et redskap under en ideologi om sentralstyrt meningsdanningen fra et opplyst og omnikompetent lederskap hvor oppgaven er å skape et solidarisk meningsfellesskap. Lederskap må utdele klare roller i videreformidlingen av de sentralt utformede ideer og målsetninger, ut fra aktørens autorisasjon, kompetanse, interesser og ståsted. Det legges også vekt på kontroll. Dette representerer det jeg har kalt for *kommandohumanisme*. Men før jeg analyserer kommandohumanismen, dens teoretiske basis, og dens innflytelse på læreplanverket og reformprosessene, skal vi se på et helt avgjørende tema i samfunnskroppen – økonomien.

Misnøyen til medlemmene i samfunnskroppen i Æsops fabel, hadde en materiell basis. De var økonomiske aktører som gjennom sitt arbeid – *alt sitt slit og strev*, frembrakte godene. Forsyningene gikk rett i magen - staten -, som lå der i kroppens midte og nøt alle godene den fikk. Kroppsdelene begynte å tvile på om magen egentlig drev en rettferdig fordeling av godene, og ulykken spredte seg i legemet. Arbeiderne ble misunnelige. Deres økonomiske egeninteresse eller nytelsessyke ble ikke tilfredsstillt. Egeninteressen medførte at de ikke så den økonomiske fellesinteressen i samfunnskroppen. Av mangel på innsikt, dannet de sammensvergelsen. Mangelen på erkjennelse av den organiske og gjensidige avhengigheten, medførte et livsfarlig resultat for hele kroppens overlevelse. Produksjonsprosessen i kroppen brøt sammen. Hele samfunnet samt medlemmene ble sultne og underernærte. Først da forstod medlemmene magens funksjon, som var å sørge for rettferdig fordeling og gi livgivende kraft til alle kroppens medlemmer.

En rekke artikler og tekster i forfatterskapet til Hernes, innebærer en tilsvarende tro på overordnet økonomisk styring, koordinering og planlegging av samfunnet. Han tematiserer

---

<sup>193</sup> Man vil særlig se paralleller til Lippmanns beskrivelse av offentligheten, fellesmeningen og statsmannskunsten her. Den strenge styringen av kunnskapen og ideene i læreplanverket, den nasjonale kanon, de detaljerte fagplanene som skulle komme, har slike motiver og bakenforliggende topoi. Til utdanningstenkningen og læreplanverket kan man tolke flere læreplanmål til å ha som oppgave å gi opplæring i forståelse av skjebnefellesskapet i samfunnskroppen og betydningen av et meningsfellesskap innad i den for å få den til å fungere. I læreplanverket så tematiserer kapitler som ”Det meningssøkende mennesket” betydningen av fellesforståelse, språk og mening for samfunnets funksjonalitet. Fagplanene til norskfaget og KRL-faget virker særlig tuftet på slike topoi. Dette analyseres nærmere i del 3 og 4.

arbeidernes arbeidsetikk, moral og erkjennelse av samfunnskontrakten. Den økonomiske samfunnskroppen er utgangspunkt for vesentlige problemstillinger. Har kroppen krise? Har arbeiderne moral? Arbeider de godt nok? Er de kompetente nok? Orker de anstrengelsen, eller er det nytelsessyken som preger dem? Er de krevende og vil nyte uten å yte? Er organisasjonene og organisasjonenes medlemmer solidariske med de andre organene i kroppen? Eller er organisasjonssamfunnet en konspirasjon mot nasjonens fellesgode? Er den økonomiske styringen, fordelingen og planleggingen tilfredsstillende? *Hvilke tilstander* havner samfunnskroppen i ut fra de økonomiske drivkrefter og de sosiale relasjonene som oppstår mellom de økonomiske aktørene i korpus?

Analysen er med slike spørsmål inne i de økonomiske modellenes topoi, fortellinger, argumenter og sosiale arkitektur. Disse temaene er ikke bare indremedisinske. Globalisering av medier og den globale markedsøkonomi bringer også med seg ytre farer for samfunnskroppens meningsfellesskap, økonomiske solidaritet og overlevelse.

De økonomiske topoi og fortellinger får betydning for styring, retoriske strategier, politiske reformstrategier og holdning til forhandlinger og samarbeid. De virker også å være bakenforliggende som topoi for valg og utforminger av oppdragelsesmål i læreplanverket. Utdanningen får vesentlige funksjoner i den økonomiske oppdragelsen, i styringen av publikum og for nasjonen som økonomisk korporasjon.<sup>194</sup> De økonomiske modellene lager slikt sett både små og store fortellinger i Hernes' vitenskapelige og senere i hans politiske talekunst. De får politiske konsekvenser som opplæringsmål for sentrale meningsformasjoner i læreplanverket og i fagplanene. Analysen er med dette inne i konstruksjonen av publikum, konstruksjonen av samfunnet og deres forbindelse til hverandre – i mikroøkonomiske og makroøkonomiske fortellinger. Analysen beveger seg også med dette fra platonske problemstillinger til også å inkludere Hobbes.

### **Den økonomiske retorikkens teater og det omni-inkompetente publikum**

Den demokratiske realismen, slik den ble formulert av Walter Lippmann, karakteriseres av en moderne bruk *både* av Platon og Hobbes i styringen av folket. Figurer herfra brukes til å håndtere den moderne tids økonomiske spesialisering og arbeidsdeling. Den settes også i forbindelse med den moderne offentlighetens fragmentering av kunnskapen og meningsdannelsen i store massedemokratier. Den demokratiske realismen tok for seg hvordan styringen kunne foregå, gitt slike publikums- og samfunnsbeskrivelser.

---

<sup>194</sup> I den generelle delen av læreplanverket, tematiseres arbeideren, arbeidets moral og dets samfunnsmessige funksjon. "Det arbeidende mennesket" er et kapittel som tar for seg slike temaer. Økonomisk moral og kontraktstenking er vesentlig gjennom læreplanverkets generelle del. Man kan delvis trekke linjer til neoklassisk økonomisk teori om "homo economicus" i denne forståelsen. Ulike bilder som viser frem forskjellige sider ved arbeidet, er karakteristisk i læreplanen. Arbeidsforståelsen har en marxistisk innflytelse gjennom læreplanverket og tar for seg meningene og den samfunnsmessige betydning som springer ut av arbeidet. De sosiale og solidariske sidene ved arbeidet og økonomien tematiseres f.eks. i kapitlet om "Det samarbeidende mennesket". I fagplanene er det spesielt faget "Heimkunnskap" som inneholder de tydeligste mål om økonomisk oppdragelse – om grøden og måltidet, om arbeidet, den nøysomme bruk av ressursene og moralsk forbruk. Faget gir opplæring til å bli en bevisst forbruker. Økonomi kommer av det greske ordet "oikos" som betyr husholdning.

Den demokratiske realismen tok utgangspunkt i at publikum var selvsentrert i ulik forstand. I tradisjonen fra Platon konstrueres publikum som selvsentrerte eller snevre i sine virkelighetsforståelser og anklages for mangel på kompetanse og oversikt. De har *bevissthetsfravær* og styres av dramaturgien og stereotypene kulturen har gitt dem. I den økonomiske tradisjonen fra Hobbes konstrueres publikum ut fra den økonomiske egeninteressen og manglende erkjennelse av det økonomiske fellesgode eller fellesinteressen. Forståelsen av aktørenes handlinger tolkes ut fra et *økonomisk bevissthetsnærvær* som innebærer en formålsrettet kamp om ressursene. Hos Hobbes tematiseres særlig styring og samfunnsmessig organisering av begjæret, egeninteressen og frykten for å dø.

Retorikken i tradisjonen fra Hobbes innebærer bruken av et topos som kalles ”teatri mundi” (*lat. verden som en scene*) i statsstyrelsen.<sup>195</sup> Toposet innebærer å forstå verden som en scene, hvor alle må ha en veldefinert rolle å spille. Man er forpliktet til å fremføre autorens verk korrekt.<sup>196</sup> Den økonomiske retorikken i flere sentrale tekster tar opp i seg teoretiske variasjoner over ideelle relasjoner mellom mennesker, slik som i samfunnskroppen, i skoleklassen eller ved teateret. Som hos Lippmann er teaterets forståelsesformer helt vesentlige metaforer for å konstruere f.eks. sosiale teorier hos Hernes.

In constructing social theories, two types of assumptions must be made: *actor assumptions* and *structure assumptions*.

For actors we must specify what they *want*, what they *know*, what they *believe* and what they *can do*. This is done in microeconomics, in which they are consumers and producers, the former maximizing utility and the latter profit; both are fully informed and both have resources they can allocate for different uses.

For the *structure* we must specify the possible *states* the actors can be in (such as roles, positions, or choices, some of which are collective properties, for example, laws), the *correlates* of these states (such as payoffs and costs), and the distribution of actors over states, which is distinct from them as individuals. In microeconomic theory, the most characteristic of the structure is the number of other actors, used to define three main types of organizational forms of the market: perfect competition, oligopoly, and monopoly.

The task of model building is to work out the logical consequences or *systemic effects* of specific actors operating within the specific structure, for example, which choices maximize producers’ profits under monopoly. We modify or change a model by altering or amending the actor assumptions, the structure assumptions, or both. To use a metaphor from drama:

---

<sup>195</sup> Se *Leviathan* kap. XVI ”Of Persons, Authors, and things Personated” og del 2 ”Of Common Wealth” (T. Hobbes and C. B. Macpherson, 1985).

<sup>196</sup> Som sitert fra Lippmann var tilsvarende teateret en måte å tenke styring på. Lederskapet må forfatte de sentrale ideene og skape enighet om dem, slik at man unngår friksjonen som kan springe ut av aktørene og de selvsentrerte interessene eller virkelighetsforståelse. Organisering av økonomi og forhandlinger, ut fra registrerte parter stod sentralt i denne styringen, samt organisering av fellesmeningen. Gjennom å beskrive ideelle relasjoner slik som roller og rollerrelasjoner, og ved å gi dem veldefinerte funksjoner, plikter og rettigheter, kunne statsmannen minske de potensielle friksjonene mellom de selvsentrerte gruppene i kampen om ressursene eller virkelighetsforståelsen. Å gi aktører definerte roller skaper orden, hierarki og arbeidsdeling i den økonomiske kampen. Rollene er også del av det å skape et felles meningskorpus. Man må gi lederskap, profesjoner og publikum veldefinerte roller å spille i ulike fortellinger og scenarier som eksisterer eller er vedtatt og forfattet sentralt. Disse rollene har ulik grad av forpliktelser på autorens verk: Med andre ord i hvilken grad de er autoriserte. Hernes’ presentasjon av helsereformene og de ulike helsebudene aktørene måtte følge, hadde en slik strategi, som analyser i analytisk prelude.

The actor assumptions concern the *casting* of the model, the structure assumptions its *staging*, and the systemic consequences are the *plotting* that results. (G. Hernes, 1989 s.133)

Teaterets forståelsesformer er ikke bare utgangspunkt for å konstruere sosiale teorier. De er også utgangspunkt for politiske konstruksjoner. I en artikkel vi skal gå nøyere inn på senere i analysen, ser man hvilken politisk betydning som legges til samfunnets teater, til at alle har rolleforståelsen i orden og spiller de roller samfunnet tildeler dem, rett og pliktoppfyllende. Hvis ikke spoles *systemet*. Dette er også eksempel på den korte veien fra sosiale teori til politiske virkelighetsbeskrivelse som karakteriserer hans rolle som statsråd.

Ofte er de lokale ledere også fanget av sine egne forestillinger – spesielt hvis de er 68-ere. For dem består verden av kapitalister og proletarer. Og de har ikke lett for å se seg selv i rollen som bærere av flosshatten. Men i vårt samfunn er denne rolleforståelsen en misforståelse. For det saken gjelder, er dette: samfunnet tildeler oss ulike roller – noen ganger som lønnstakere, andre ganger som arbeidsgivere. Poenget er at begge roller må spilles om systemet ikke skal spoles. (G. Hernes, 1994 s.252)

*Teatri mundi* innebærer en forståelse av samfunnet med betydelige maktopplikasjoner. Hvem forstår og tolker rollene rett? Det handler om tolkningsmakt. Det er også et spørsmål om autoritet i sin mest opprinnelige form. Hvem skal være autoren, selve forfatteren, som skal skrive stykket, definere og tildele rollene? Hvilken forpliktelse og rettigheter skal de ulike aktørene ha i fremføringen av autoren verk? Hvilke autorisasjoner gir autoren og manus til aktørenes fortolkningsfrihet og handlinger?

Beskrivelsene av aktørene og deres rolleforståelse i ovenstående sitat, viser hvordan konstruksjonen av anklagen og kritikken i retorikken er basert på *avvikene* fra ideale grunnmodeller. Retorikken skaper idealroller og besetter dem med feilbarlige 68'ere og lokale ledere. Man får dermed et scenario eller en tilstand som er dystopisk hvor det perfekte systemet basert på perfekte aktører bryter sammen.<sup>197</sup>

Plottet peker mot en styringsmodell og et organiseringsideal. Allerede i maktutredningen, nødvendigjorde aktør- og strukturbeskrivelsene en omfattende styring og organisering av dem. Sentralt i teorkapitlene til den delen av maktutredningen som Hernes ledet, var mikroøkonomiske tilnærminger som baserte seg på å beskrive maktforhold og samfunnsforhold ut fra den formålrasjonelle aktøren.<sup>198</sup> Den rasjonelle eller formålrasjonelle aktøren er i hovedsak en sterk og kompetent aktør. Det er allviteren som vet hva han vil, har full oversikt, er kalkulerende og kan beregne utfallene ut fra preferansen man gir ham. Hernes behandler gjennom sitt forfatterskap den rasjonelle aktør som idealmodell som *avvikene* i virkelighetenes verden kan holdes opp mot. Den danner således utgangspunktet for å skape

---

<sup>197</sup> I analysens prelude, hvor Hernes var helseminister, viste jeg hvordan Hernes tok for seg legerollen og pasientrollen, forfattet de moralske bud som måtte ligge til grunn for rollene og rolleutførelsen og fremsatte så idealrelasjoner mellom partene for at systemet skulle være effektivt, harmonisk og formålstjenlig. Hernes var autoren som viste ulike tilstander aktørene burde stå i. Han påviste så f.eks. hvordan legene ikke spilte rollen rett og demoniserte dem. Egeninteressen og manglende innsikt i helheten lå til grunn for konstruksjonen av en elendighetstilstand hvor legene ikke så sine pasienter som annet enn sykdom eller et molekyl. Konstruksjonen av motiv, rolle, kompetanse og plot krevde en sterk politisk styring og et nytt sykehusscenario.

<sup>198</sup> Se f.eks. del 1 og særlig "Målrettede aktører" i *Makt og avmakt* (G. Hernes, 1975) og f.eks. kap. 2 "Om maktbegrepet" i *Maktutredningen. Sluttrapporten* (Maktutredningen and G. Hernes, 1982).



negative konstruksjoner av publikum, organisasjoner og lokalt lederskap. Avvikene får til dels empirisk status. Dette er en retorisk metode som karakteriserer en rekke tekster. Gjennom scenarioer og politisk iscenesettelse skulle dette også få politiske og virkelige konsekvenser.

Som det skrives i ”The Logic of *The Protestant Ethic*”, handler aktørkonstruksjoner eller aktørantagelser om hvordan man gir aktører motivasjon og kompetanse; altså hva de vil, hva de kan, hva de tror og hva de kan gjøre.<sup>199</sup>

Fra den del av maktutredningen Hernes ledet, så man ulike aktører, det være seg forbrukerne, folket eller den suverene velger, bli iscenesatt teoretisk i tildels svært negative roller – som logiske negasjoner av idealtyper. Retorikken pendlet mellom idealmodeller og det den kalte ”perversjoner”. De dystopiske aktørbeskrivelsene og samfunnstilstandene, som slikt sett blir beskrevet, ser man ofte bli brukt som empiriske topoi og som forutsetninger for politiske tiltak i den politiske retorikken. I forfatterskapet fremholdes som vist, modellenes normative karakter og virkelighetstransformerende potensial. Ansvar for hvordan negasjonene og ”perversjonenes” modeller og teorier også kunne bidra negativt til styringens fordommer, organisering og som samfunnsbeskrivelse, er på den annen side lite reflektert i forfatterskapet til Hernes.<sup>200</sup>

## Den tilbaketrukne velger

Analysen skal nå ta for seg noen av de modeller og bilder av publikum som fremsettes i retorikken til Hernes i ulike genre og sentrale tekster. *Den suverene velger* avvises og fremsettes som en myte i flere tekster. Aktørene er ikke omnikompetente eller allvitende slik som man delvis har forutsatt i klassisk demokratisk teori. Det finnes ikke suverene beslutningstakere, det finnes ikke suverene velgere, det finnes ikke suverene forbrukere eller økonomiske aktører. Her et eksempel på en slik avvisning. Den rasjonelle aktør er en *myte*.<sup>201</sup>

---

<sup>199</sup> Hos Lippmann var dette en måte å diskutere demokrati på. Hva vil og kan *demos*? Hva tror de på, og hva kan de gjøre? Hvilken funksjon kan de ha? Hvilken rolle bør de ha i et demokrati? Svarene på slike spørsmål var avgjørende for hvordan han tenkte seg folket eller velgernes innflytelse, involvering og funksjoner i den politiske meningsskapningen og demokratiske styreform. Man kan i lys av en slik tenkning spørre seg hvordan lærere, elever, departement eller rektorer tilsvarende blir gitt roller i ulike drama eller scenarioer og undersøke hvordan disse ble relatert til hverandre i situasjonsbeskrivelser eller tilstander i utdanningssektoren. Hvordan er en slik sosial arkitektur konstruert eller regissert? Og hvordan blir den så regimentert? Hvordan tematiserer stykket og rollebeskrivelsene behovet for styring og organisering av rektorer, lærerne eller elevene? Hvilken kompetanse gir retorikken dem og hvilken motivasjon? Ut fra en normativ demokratisk og doxisk analyse, må man stille seg kritiske spørsmål til om de ulike parter innvovers godt og får bruke sin kompetanse i de rollene de får i den felles meningsskapning på samfunns- eller sektorscenen. Får publikum, stedet og scenarioet bidra med sine virkelighetsbeskrivelser, kompetanse, erfaring på konstruktiv måte til et felt, slik at dette feltet kan bli drevet kompetent? Jeg analyserer noen av disse spørsmål i analysen av en rekke tekster i del 3,4 og 5.

<sup>200</sup> Om man holder opp en modell over mennesket som økonomisk nyttemaksimerende og målrettet, kan modellene ha virkelighetstransformerende effekter fordi man vil velge styringssystemer som legger vekt på å belønne økonomisk. Det vil på sikt være rasjonelt for en aktør å tilpasse seg og søke de økonomiske belønningene fremfor f.eks. å følge profesjonsetikk eller faglige standarder. Modellen og styringssystemet kan ende opp med å fremdyrke egeninteresse og økonomisk atferd, fremfor å kontrollere den. Modellen i seg selv kan slik sett ende opp med å skape en virkelig økonomisk aktør etter egne modellforutsetninger. Modellene blir selvoppfyllende profetier.

<sup>201</sup> Dette har paralleller til Lippmanns avvisning av den omnikompetente borger som en myte, fiksjon og som basis for demokratisk styring.

Det klassiske utgangspunkt for beslutningsteorien er myten om den rasjonelle aktør: Altoverskuende, allvitende og totalberegrende. Han forutsettes å ha klare preferanser, å stå overfor valg der alle alternativer er gitt, sannsynligheten for de ulike utfall er kjent, og verdien av hvert utfall er klar. [...] (G. Hernes, 1981 s.1)

I levekårsundersøkelsen *Demokrati og politiske ressurser*, som Hernes gjennomførte sammen med Willy Martinussen, og i det kapitlet som heter "Politisk kompetanse", ser vi modellinnsikter ligge til grunn for spørreundersøkelser og for det som etter hvert utledes til en empirisk beskrivelse og konklusjon om befolkningens politiske kompetanse.<sup>202</sup> Ut fra fire indikatorer på politisk kompetanse: *Kunnskaper om politiske forhold, interesse for politikk, personlig politisk selvtillit og vurdering av at vanlige folk kan påvirke sine levekår gjennom politisk aktivitet*, konkluderer utredningen med at den politiske kompetansen er middels til svak ut fra om publikum kan gjenkjenne partiledere ved bilde, kjenne til sivilombudsmannen som politisk kanal, identifisere saker fra eget partis partiprogram eller angi kandidater fra eget partis liste. Dette henger også sammen med en lav interesse.

Vi må likevel kunne si at hovedinntrykket er en middels til svak politisk interesse blant folk, og at et mindretall kan sies å være virkelig politisk oppmerksomme. Dette stemmer godt med inntrykket av det politiske informasjonsnivå.

Det er godt dokumentert at svarene på de enkeltspørsmål som indikerer politisk oppmerksomhet henger nøye sammen, og at de også korrelerer høyt med graden av politisk kunnskap. [...] (G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.191)

Utredningen konkluderer med at det er et tydelig flertall som ikke ser noen mulighet til å påvirke offentlige avgjørelser, og som ikke vet om noen slik mulighet foreligger. De skriver at det er en utbredt følelse av politisk avmakt.<sup>203</sup>

[...] det er overvekt av dem som mener det er vanskelig for den enkelte samfunnsborger å øve innflytelse over politiske beslutninger. (G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.191)

Det er først og fremst til den lokale forvaltning og de offentlige kontorer at folk føler seg kompetente og kan ordne opp på egenhånd. Oppfatningene om å styre sin egen livssituasjon gjelder først og fremst ikke-politiske arenaer. Hernes og Martinussen konkluderer omtrent som Lippmann med et sympatisk eller forståelig blick på tilbaketrekningen fra den politiske arena fra den desillusjonerte publikummer og suverene velger. De skriver:

Hvis det er rimelig å konkludere at folk ser større muligheter for styring av sin situasjon og velferd på andre arenaer enn den politiske, bør vi kanskje ikke bli overrasket om vi også finner at den politiske aktivitet blant samfunnsborgerne er lav. (G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.192)

Utredningen konkluderer med lokal selvtillit til egen styring i egne liv i befolkningen og på andre arenaer enn den politiske.<sup>204</sup>

---

<sup>202</sup> (G. Hernes and W. Martinussen, 1980). Argumentene ligner Lippmanns avvisning av den suverene velger og hans påstander om publikum som desillusjonerte, lite oppmerksomme og desinteresserte.

<sup>203</sup> Lippmann skrev om det desillusjonerte mennesket, som visste at det ikke hadde innflytelse, og om et publikum som hadde liten oppmerksomhet, som ville komme sent i første akt og gå før stykket var over. Her ser vi lignende topoi i bruk.

I innledningen til *Demokrati og politiske ressurser* dramatiserer Hernes og Martinussen, utdrivelsen fra småsamfunnet og de mulighetene man hadde for det omnikompetente borgerskapet. De argumenterer via eksempler på at en slik figur ikke er overførbar til moderne store og komplekse samfunn. De vil med bildene tegne opp det som betegnes som overgangen fra det privatiserte til det politiske samfunn.

La oss derfor som utgangspunkt tenke oss småbonden ved begynnelsen av forrige århundre, som dyrket sin jord og drev sin gård, og som i ukens løp hadde liten nabokontakt og mindre myndighetskontakt. (G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.9)

Med dette privatiserte samfunnet i bakhodet setter Hernes og Martinussen frem et bilde på livet til et moderne gjennomsnitts by-menneske. Teksten fremsetter over nesten en hel utredningsside hvordan et moderne liv er spesialisert og regulert av en kompleksitet i statsmannskunsten og via styringen som ligger langt unna det gamle samfunnets enkelhet og demokratiske direktet.

RRRRRR. Det er klokka som ringer. Både den og senga vi spretter ut av er vurdert i Forbrukerrapporten. Radioen som vi slår på er godkjent av Norges Elektriske Materiellkontroll, henter strømmen fra Statskraftverkene og programmene fra NRK. Vannet i dusjen er kjøpt fra Kommunenes vannverk. En rekke offentlige bestemmelser er innestøpt i boligen, fra drenering og murtykkelse, til kabelopplegg og husavstand. Det er tatt hensyn til alt fra bygningsforskrifter til brannforskrifter. [...] Ungene kjører med det kommunale busselskapet til den offentlige skolen, og leser godkjente lærebøker etter nasjonalt fastlagte timeplaner. Skolelegen har ansvaret for skjermbilledfotograferingen, og skoletannlegen for at tennene kommer på geledd. Makter ikke skolen, i samarbeid med hjemmet, å holde styr på ungene, vil Barnevernsnemnda komme inn i bildet, og noen av dem kan bli sendt til Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri.[...]

En behøver ikke å være ansatt i det offentlige for at myndighetene skal fremme ens interesser i arbeidssituasjonen. Arbeidsukens lengde er fastlagt ved lov. Overtidsmulighetene er regulert, yrkeshygieniske standarder er fastlagt, og de blir søkt håndhevet Arbeidstilsynet og verneombud opprettet i henhold til lov. [...] Eller vi sitter kan hende hjemme med avisen som er trykt på subsidiert papir og leser annonsene fra Statens Informasjonstjeneste. Vi kan gå til en av Riksgalleriets utstillinger eller til en av Rikskonsertenes oppførelser. Men mest sannsynlig er det allikevel at vi sitter hjemme og ser på Dagsrevyen, som er en revy over politikernes beslutninger, myndighetenes vedtak og administratorers tiltak. I underholdningsprogrammet som følger parodieres de samme skikkelser, hvis det ikke følger en opplysningsfilm fra det statseide BBC, eller Kveldsforum der enda flere nasjonale autoriteter er mønstret. [...]

Kort sagt, fra morgen til kveld, og fra en bringes inn i verden av en fødselshjelper utdannet ved Statens jordmorsskole, til en bringes ut av den av en statskirkeprest, griper det offentlige inn i ens liv gjennom hjelp og trette, fond og forbud, påbud og pålegg. Når vi går til sengs er vi nesten alle enige om at det har vært en ganske god dag i et ganske godt land. (G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.9)<sup>205</sup>

---

<sup>204</sup> Det ligner det selvsentrerte og lokale bildet av publikum og småsamfunn som også Lippmann satte frem. Som hos Lippmann stammer avvisningen av den suverene velger og fremsettingen av den politiske avmakt sammen med en antagelse om det moderne massesamfunnet og massedemokratiets spesialisering og kompleksitet.

<sup>205</sup> Ifølge Popper vil den sosiale ingeniør fremheve kollektivet, skjebnefellesskapet og den gjensidige avhengigheten mellom individet og en omfattende og total stat for den samfunnsmessige lykken. Sitatet er et godt eksempel på slik retorikk.

NOU'en gir en historisk og teoretisk fremstilling av overgangen fra det enkle selvforsynte samfunnet til det komplekse spesialiserte massedemokratiet i Norge. Teksten tar for seg utvidelsen av statsborgerskapet og medbestemmelsen, kanalene for å anke og klage over avgjørelser, utvidelsen av mulighetene for å påvirke folkeopinionen og organisasjonssamfunnet.

*Demokrati og politiske ressurser* holder opp to hovedmodeller for demokrati i moderne samfunn: *konkurransedemokrati* og *deltakerdemokrati*.<sup>206</sup> Utredningen gir empirisk støtte til deler av den deltakerdemokratiske teorien i denne utredningen, først og fremst i betydningen av å se på de demokratiske institusjonene og institusjonene i samfunnet som utdanningsinstitusjoner for politiske ferdigheter. Teksten trekker frem den deltakerdemokratiske betydningen av interessekonflikt: at interesse motiverer til aktivitet, og at medvirkning gjør en opptatt av politiske spørsmål.<sup>207</sup> Demokratisk deltagelse er en selvforsterkende læringsprosess, skriver de. Interesse og deltagelse virker gjensidig forsterkende på hverandre. Teksten gir også støtte til viktige poenger til en retorisk offentlighet. For at interesse skal skapes, må striden frem. Stridsspørsmål mobiliserer interessen. Motsetningene må komme til uttrykk om ikke interesseløshet og apati skal bre seg.

Uttrykt på en annen måte: demokrati er en styreform som opprettholdes av konflikter som de demokratiske avgjørelser selv skaper. Et demokrati må derfor vedlikeholde et visst konfliktnivå for å vedlikeholde seg selv. (G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.183)

Den empiriske støtten til den deltakerdemokratiske tesen om demokratisk læring, burde medføre en politisk reformstrategi som involverte de ulike partene i reformer. I modellen over deltakerdemokrati som *Demokrati og politiske ressurser* presenterer, vil reformmodellen for en deltakerdemokratisk innretning være:

1. Demokratiet har som mål å sikre alles medvirkning i politiske avgjørelser og er samtidig et middel til utvikling av de menneskelige egenskaper som er forutsetningen for en slik ordening.
2. Deltagelse er deltagelse i beslutninger; folkets makt ligger i medbestemmelsesrett over avgjørelser.
3. Mistillit til eliten og oligarker som kan manipulere hvis folk ikke er aktive
4. Truselen [sic.] kommer fra institusjoner med skjev interesserepresentasjon; høy deltagelse skaper integrasjon.
5. Politisk likhet er lik evne til vanemessig å kunne forsvare og fremme sine interesser. [...]
7. For å utvikle og utjevne folks kyndighet må institusjonene utformes slik at folk trekkes med i avgjørelsene; folks evne til å delta i beslutninger styrkes ved bruk.
8. Politikk er vidt definert; angår avgjørelser i alle samfunnsinstitusjoner. [...]
10. Resultatet av beslutningsprosessen er vedtakenes innhold og [sic.] deltakernes forøkte kompetanse. (G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.86)

---

<sup>206</sup> Man vil i grove trekk kjenne Lippmanns argumenter igjen i konkurransedemokratiet og Popper i den deltakerdemokratiske varianten.

<sup>207</sup> Se (G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.181-183)

*Demokrati og politiske ressurser* fokuserer på at deltakerdemokratiet definerer politikk vidt. Det innebærer høy og bred deltagelse. Den bør inkludere valgaktiviteter organisasjonsinnsats, debatter, henvendelser til myndighetene, demonstrasjoner, aksjoner og folkebevegelser. Fremfor alt bør medvirkning omfatte de steder der folk tilbringer sin tid, på arbeidsplassene og i bedriftene:

Om beslutningene blir mer tidkrevende får det ikke hjelpe, fordi resultatet av den politiske prosess ikke bare er vedtakenes innhold, men vel så mye deltakernes innsikt – den kyndighet de oppøver gjennom å medvirke, som hever deres kvalifikasjoner og dermed beslutningenes kvalitet i neste runde. (G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.85)

Modellen over deltakerdemokratiske modellen utredningen setter opp her, karakteriserer i liten grad den senere politiske reformstrategien til Hernes. Den baserte seg på visjoner, helhetlig kunnskap, et tydelig og snevert lederskap, hurtighet i de politiske beslutningsprosessene, nedlegging av de indre demokratiske organene i staten, og formell delegering av ansvar og autorisasjon til bestemte roller fremfor medbestemmelse og involvering.<sup>208</sup> Tross den empiriske støtten til en slik deltakerdemokratisk fremgangsmåte, kan man spørre seg om årsaken.<sup>209</sup>

Om vi går til ulike taler og polemikker i tiden før Hernes ble utdanningsminister, eller i statsrådstiden, tegner han opp bilder og idealer for å drive reformer og politisk styring som står i kontrast til et bredt deltaker- og forhandlingsdemokrati. Det er kunnskapssynet og sosiologien som slår igjennom, med de overordnede perspektivers samfunnsreformende kraft og betydningen av elitene i samfunnsstyringen.

Publikum beskrives som en negativ kraft i polemikkene frem mot statsrådstiden. Allerede i *Universitetsdebatten* som gikk i hele våren 1986/87 i Dagbladets spalter, advarte Hernes mot et bredt deltaker- og forhandlingsdemokrati innad i utdanningssektoren og i de andre institusjonene i samfunnet. Med utgangspunkt i en beskrivelse fra Ottar Brox, som Hernes sier seg helt enig i, avviser han

---

<sup>208</sup> For disse poenger se f.eks. (A. O. Telhaug, 1995), (T. A. Trippestad, 2003), (T. Koritzinsky, 2000) eller (N. Volckmar, 2004) Disse prosessene er gjenstand for analyse i del 5 av avhandlingen.

<sup>209</sup> En av årsakene kan være at man i *Demokrati og politiske ressurser* hevdet at folks politiske interesse og kompetanse var liten. Beskrivelsen av samfunnets kompleksitet, som minner om Lippmanns topoi, talte også antagelig for å begrense deltagelse og innflytelse. Selve publikumsbeskrivelsene hos Hernes er i store deler av retorikken preget av å gi dem liten kompetanse, forståelse eller innflytelse. Samtidig ser man stor tillit til lederskap, vitenskap og bruk av bedre styringssystemer i formingen av politikken. Poppers teori gir viktige innsikter her til å forklare hvorfor den deltakerdemokratiske modellen er utelatt. Ved store visjoner og planer vil innflytelse fra mange virke forstyrrende og oppfattes som irrasjonell eller lite innsiktsfull og forpurre gjennomføringen av planen. Retorikken om helhet og sammenheng fra et overordnet perspektiv vil utelukke sideblikkene og del-perspektivene. Det vil være visjoner og den mystiske intuisjonen i lederskapet som reelt vil danne basis for politikken. I Volckmars avhandling forklarer Hernes at hans personlige ambisjon og vilje til å omforme utdanningsvesenet, var et sentralt motiv, fremfor å administrere det bestående. Han legger i intervjuet stort vekt på egne erfaringer, sosiologiske modeller og det han kaller "eget allmennpolitiske skjønn" i politikkkutformingen (N. Volckmar, 2004 s.204-205). Dette er et godt eksempel på det Popper illustrerer gjennom sitt Robinson Crusoe-eksempel som typisk for den utopiske ingeniør og som han holder opp som en dårlig modell for kompetente reformer og god problemløsning. Man kan se valget av reformmodell i lys av den personlige ambisjon også i et videre strategisk perspektiv. For å få mest mulig gjennomslag for egne visjoner, intuisjon, epistemer og politiske dømmekraft, er konkurransemodellen et mer effektivt virkemiddel enn å involvere andres meninger og kompetanse slik som i den deltakerdemokratiske modellen. Dette gjelder først og fremst for den strategiske gjennomføringen og ikke nødvendigvis for resultatene.

Eller ta Ottar Brox' nylige beskrivelser av norske universiteter: "[...] Det som i realiteten bestemmer hva institusjonene skal bli, er improviserte ad – hoc løsninger som ingen har overskudd til å tenke igjennom konsekvensene av. Og systemet er organisert slik at det er ute av stand til å korrigere sin egen utvikling gjennom læring, for det vil alltid være et negativt flertall mot enhver virkelig reform, et flertall som ikke står for noen enighet om hvordan det i stedet burde være [...] De høyere undervisningsinstitusjonene indre liv må, her som ellers i det sosialdemokratiske systemet, reformeres på en gjennomgripende måte dersom de skal være verdt å kjempe for." Så langt Brox. Jeg er enig med ham. (G. Hernes, 1987.17.01)

Om vi går til *Med viten og vilje*, vil vi se at selve kunnskapssynet som fokuserer på en grunnleggende reorientering under et samlende perspektiv, i seg selv vil hindre et bredt deltakerdemokrati hvor alle ville vært involvert fra sitt sted, med sine perspektiver og sin bit av meningsdannelsen.

Men de oppgaver landet står overfor kan ikke løses ved bitvise forbedringer. Situasjonen må møtes ved en grunnleggende reorientering under et samlende perspektiv (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.7)

I statsrådstiden kommer modellen for demokratiet til å være konkurransedemokratiets. Demokrati vil primært si at publikum underordner seg de valgene de representative ansvarlige eller de begavede eliter har bestemt. Det er ikke alle gitt å forme politikk. Man kan se eksempler på slike argumenter og politisk retorikk hos Hernes i tiden da han blir statsråd i artikkelen "Mellom husmannsånd og stormannsgalskap". Her tilrår han politisk strategi og fremgangsmåte i forbindelse med Lillehammer-OL. "Mellom husmannsånd og stormannsgalskap" anklager publikum for å være en destruktiv og negativ kraft i forhold til en kompetent og fornuftig styring. Hernes tar fra publikum rollen som medborgere og iscenesetter dem som motstandere.

[...] Og kanskje er vi såpass fredsæle utad fordi vi elsker å slåss med hverandre.

Derfor har vi vanskelig for å samle oss om store oppgaver: Vi har lettere for å mobilisere motforestillinger enn entusiasme, lettere for å få frem betenknninger enn begeistring. Vi trives best når vi kriger med naboen: Om Mardøla, om Hurum, om EF. Norge er ikke så mye et land av medborgere som av motstandere, ja, favorittmotstandere. [...] (G. Hernes, 1990c s.77)

Publikum er som pøbler å regne og graviterer mot borgerkrigsliknende tilstander, fordi de følger eget hode og interesser. Alle vil ha gratisbillett til åpningsseremonien. Retorikken demoniserer publikum. Dette gjenspeiler seg i metaforbruken om krig og kringel og publikum som elsker å slåss. En bred deltagelse fra parter som følger eget skjønn skaper kakofoni. Den politiske retorikken preges av tilrådingen om at de borgerkrigsliknende tilstandene bare kan brytes opp av innordning under begavede eliter eller et ledemotiv. Disse topoi er gjengangere i retorikken hans. Idealet er det harmoniske fellesskap – symfonien. I et symfoniorkester har alle klart definerte roller og kompetanse. Symfonier trenger dirigenter og alle må følge notene for at musikken skal være harmonisk.

Hernes advarer mot deltakerdemokratiet og kaller det demokratisme. Han fremholder at det ikke er alle gitt å tegne en katedral eller å tenke olympisk.

[...] Men olympiaden må i utgangspunktet tenkes som symfoni - ikke en kakofoni.

Den tredje faren er *demokratisme*. Det betyr ikke bare at alle gjør krav på å være med på alle beslutninger, men ganske spesielt at alle organisasjoner og representantene for dem vil være med. Alle skal gjøre seg fortjent til en gratisbillett til åpningsseremonien. Men de tematiske valg må treffes i engere kretser. Demokrati vil da si at valgene og kriteriene blir offentlige, tydelige og kan kritiseres. Og at en så underordner seg dem, for å finne kraftfulle uttrykk innen rammene. Som Carl Henrik Grøndahl formulerte det: De som settes til å velge retningslinjer, må være dem vi er trygge på vet hva kvalitet er, og har rygg til å stå for det. Midler kan ikke fordeles etter vage kriterier, der ingen tar ansvar. La meg si det slik: Hvis de som er gitt ansvaret, tar feil, har vi i det minste rett til å vente at det blir interessante feil! Kort sagt: Demokrati vil si å velge ledelse, sørge for åpne kriterier og offentlig debatt – og så stille til ansvar. [...]

I sum: Ledemotivet er det sentrale valg – og må være et sentralt valg også i betydning av å fattes på sentralt hold. For det er ikke alle gitt å tegne en katedral eller å tenke olympisk. Men *hvis* noen setter det overgripende tema for oss, klart og tydelig, så kan mange inspireres av det og lage sin variasjon over temaet – hugge sin statue, komponere sin fuge, danse sin dans, male sitt bilde – i lys av det. (G. Hernes, 1990c s.79-80)<sup>210</sup>

Hernes bruker en konkurransedemokratisk fremfor en deltagerdemokratisk modell i stiliseringen og valg av topoi til sin politiske retorikk og anbefalinger til styringsmodell i denne teksten. Han gir publikum avmaktsposisjoner ut fra påstander om deres motiver, følelser, handlinger og kompetanse og skaper sterke kompetente lederroller i denne sosiale arkitektur. Som retorisk taktikk og strategi legitimerer det lederskapsformen han foretrekker å utøve. Han skaper asymmetriske sosiale maktforhold ut fra dramatiseringen. Skapningen av doxa er noe som bør komme fra den overordnede arkitektur – ledemotivet og det kompetente lederskapet.

I modellen over konkurransedemokrati som *Demokrati og politiske ressurser* setter opp, finner vi bakenforliggende topoi som også brukes strategisk og taktisk i teksten om Lillehammer-OL, i *Med viten og vilje*, og i *Universitetsdebatten*.<sup>211</sup>

1. Demokrati er et middel til å avgjøre en elitekonkurranse ved flertallsavgjørelser og dermed til å legitimere effektiv forvaltning.
2. Deltagelse er deltagelse i valg, folkets makt ligger i truselen [sic.] om ikke å velge eller gjenvelge en kandidat.
3. Mistillit til massen, som ikke er informert, kompetent eller aktiv.
4. Høy deltagelse er en fare, massebevegelser er en trusel [sic.] mot demokratiet; lav deltagelse er gunstig for å sikre stabilitet.
5. Politisk likhet er lik stemmerett.
6. Fordelingen av menneskelige egenskaper er gitt; dette har forrang i teorien, som er status-quo-orientert.

---

<sup>210</sup> Vi ser her ledelsesidealer som preges av det Popper kaller artist- eller kunstnerpolitikeren, som kan oppstå ved den utopiske ingeniørkunsten når man etter hvert forlater troen på at alle er rasjonelle. Popper holder opp en slik tenkning og politisk rolle som uheldig, fordi kunstneren ikke er en figur som har evnen til kompromiss og involvering av kritikk som kreves av politikeren.

<sup>211</sup> Man ser denne modellen tilsvare sentrale topoi hos Lippmann

7. For å sikres må institusjonene tilpasses mangelfull og skjev fordeling av kompetanse; valgdemokratiet kan fungere godt selv om folk flest er svakt utrustet.
8. Politikk er snevert definert: angår fremfor alt representasjon i offentlige organer via valg.
9. Deltagelse er tidkrevende, fører ofte til ineffektiv beslutningsprosess; alle kan ikke delta i alt.
- 10 Resultatet av beslutningsprosessene er vedtakens innhold. (G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.86)

Hernes bruker bevisst den konkurransedemokratiske modellen og topikken til å skape argumenter, lage drama og en sosial arkitektur. Han utøver politisk makt retorisk i Lillehammerteksten. Toposet om mistillit til folks kompetanse og massebevegelsen som trussel i den konkurransedemokratiske modellen, ser man gjenspeile seg i påstandene om publikum som motstandere og ikke medborgere, og i begrepet demokratisme. Publikums meningsskapning kommer ikke inn som positiv bidragsyter til politikken. Det ville ha medført kakofoni. Symfonien krever innordning. Publikum avgjør en elitekonkurranse. Demokrati vil si å velge ledelse, underordne seg den og så stille den til ansvar. Deltagelse skjer i valgene og ikke mellom dem, og publikums trussel skal ligge i å ikke gjenvelge en kandidat. Politikk vil si å velge ledelse, skriver Hernes – og så stille denne til ansvar. Han fremhever behovet for gode og effektive beslutninger som kan settes på spill hvis alle vil være med.

Teksten tar utgangspunkt i at man har en gitt fordeling av menneskelige egenskaper fra punkt 6, når han skriver at det ikke er gitt alle å tegne en katedral og å tenke olympisk. Med utgangspunkt i en slik topologi og argumentasjon ender vi med en epistemologisk og sosial arkitektur. Valgene må treffes i engere kretser, og ledemotivet er det sentrale valg. Demokrati vil si å velge ledelse som man innordner seg, det skal fattes valg fra sentralt hold. Lederne har et opplysningskrav til å fremsette det overgripende tema klart og tydelig, og så kan hver gjøre sitt – ut fra sitt talent; hugge en statue, danse en dans eller male et bilde.

Konkurransedemokratiet vil si et lederskap i Lippmanns forstand, nærmest som en rasjonalisering av krigen hvor ulike ledere slåss om publikums støtte gjennom numerisk makt.

*Konkurransedemokrati* vil si en styreform hvorved eliter får politisk bestemmelsesrett gjennom konkurranse om folkets stemmer i periodiske frie valg. En gir gjerne også rom for interessegruppeaktivitet mellom valgene. Men primært utøver velgerne sin kontroll ved å kunne frata en delegat hans mandat, slik at delegaten må handle i overensstemmelse med velgeres interesser og foregripe deres reaksjoner for å bli gjenvalgt. Systemets to bærende pilarer er altså lederkonkurransen og stemmeretten. (G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.84)

Konkurransedemokratiets ledere baserer seg retorisk på at de er representative for velgerne, tolker deres interesser rett og foregriper deres reaksjoner. Det forestilte publikum i politikerens hode får vesentlige epistemologiske og retoriske implikasjoner. Om politikerne tolker fantomet galt, vil de miste hodet om beregningen av publikum ikke medfører nok numerisk oppslutning som resultat. Publikum kan altså ikke gjøre mer i denne



sammenhengen enn å halshogge hvert fjerde år, eller gi godkjenning til nytt lederskap over seg selv. Retorisk er denne bemyndigelsen politikeren gjør av seg selv i forhold til publikums interesser, sammen med den numeriske oppslutning han får, en autorisasjon til å treffe bindende avgjørelser på velgernes vegne. Han får slik sett makt til å binde velgerne:

[...] – de valgte kan binde velgerne. Myndigheten delegeres nedenfra, men utøves ovenfra.  
(G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.84)

Hernes holder avstamningen av denne modell som inspirert av markedsteori. Omtrent som bedrifter tilbyr sine produkter tilbyr partiene tilbyr sine programmer. I markedsteoriene holdes fordelig av publikums egenskaper for gitt. Publikum er lett å tolke og representerer ikke noe fantom. Publikum styres av den økonomiske egeninteressen og har kanskje noen smale preferanser i tillegg som er fordelt utover befolkningen. Det er med andre ord enkelt for politikeren å tolke publikums interesser og retorisk hevde man representerer fellesinteressen. Man bruker modellinnsikter fra økonomisk teori til å tolke publikumsinteressene. Vi er over i de rasjonelle aktørmodellenes verden; en verden med gitte preferanser, enkle motiver, kamp om ressursene og styring av egeninteressen.

## Den rasjonelle avmakt

Modellen over den rasjonelle økonomiske aktøren er noenlunde slik: Aktøren er målrettet, styres av ulike interesser og kan ha ulike grader av rasjonalitet. Makt er utøvelse av vilje eller evne til å virkeliggjøre interesser. Aktørene inngår i bytteforhold av ulik art for å maksimere sin egen nytte, realisere interesser og ved å prioritere vekk kontroll over det som har liten interesse og etterstrebe stor kontroll over det som har stor interesse.<sup>212</sup> Byttet og kontrollen over hverandres interesser skaper ulike samarbeids-, forhandlings- og avhengighetsforhold mellom ulike aktører, både på makt- og avmaktssiden. Disse beskrives i mange varianter i ulike verker og artikler i maktutredningen Hernes ledet. De danner utgangspunktet for ulike samfunns- eller systemscenarier.<sup>213</sup>

Avvikene fra forutsetningene om den rasjonelle aktør beskrives av Hernes som ulike former eller grader for avmakt. Som vi så av Lillehammer-talen eller universitetsdebatten, plasserte retorikken publikum i avmaktsposisjoner, gav dem økonomiske egeninteresser som motiv og anklaget dem for å være ute etter gratisbilletter til åpningsseremonien. Lederne ble plassert i maktsposisjoner som rasjonelle og kompetente aktører motivert av å tenke stort og visjonært. Slike idealer og avvik fra idealene er argumentative topoi i retorikken Hernes bruker til å styre og organisere, for å anklage eller forsvare og for konstruksjoner av en rekke roller, deres motiver, tenkning og handlinger både i samfunnsdebatt og utdanningspolitikk.<sup>214</sup>

---

<sup>212</sup> Se særlig ”Om maktbegrepet” og ”Avmakt – og hvordan den minskes” i (Maktutredningen and G. Hernes, 1982). Se også ”Målrettede aktører” og del 2 ”Avmakt” i (G. Hernes, 1975).

<sup>213</sup> Det er verdt å merke seg at gruppen i maktutredningen under Johan P. Olsen i boken *Meninger og makt* (J. P. Olsen, 1980) kommer frem til at den økonomiske aktør og markedsmetaforene ikke nødvendigvis danner et godt grunnlag for å vinne innsikt i demokratiske problemstillinger og i spørsmål om offentlig meningsdannelse.

<sup>214</sup> Med læreplanverket på 1990-tallet og særlig i forbindelse med R-94, fikk vi en ny elevrolle som antagelig baserte seg på den rasjonelle aktør som modell. Eleven skulle selv lese læreplanmålene i tillegg til å lese fag. Eleven skulle lage delmål, finne læringsmidlene, gjennomføre læringen og vurdere seg selv i forhold til om målene var nådd. Det var en figur som antagelig var modellert etter rasjonelle aktørmodeller fra økonomifaget,

I sluttrapporten til maktutredningen settes det opp slike avvik i ti punkter, og det føres samtidig opp strategier for å imøtekomme de ulike avmaktsformene.<sup>215</sup> Avstanden mellom hva man har, behovet og det man ønsker seg, danner grunnlaget for handling hos aktørene, for utøvelse av makt over aktørene eller dem imellom. Denne økonomiske wants and needs-mekanismen brukes som det grunnleggende ”drive” i forklaringen av sosial atferd og maktforhold. ”Var det nemlig ingen slik forskjell”, skriver Hernes:

[...] kunne alle slå seg til ro med status quo. Utilfredsheten med tingenes tilstand er det som gir grunnlag for handling. (Maktutredningen and G. Hernes, 1982 s.12)

Her ser vi kanskje bakgrunnen for hvorfor Hernes retorikk gjør bruk av elendighetsbeskrivelser. Å benytte seg av utilfredshet skaper grunnlag for actio- handling. Når man samtidig motiverer med idealer og ønsketilstander, gir det mål, mening og retning.

Avmakt kan oppstå når aktørene har uklare, ustadige og uforenelige ønsker og interesser – at man ikke vet hva man vil, eller når man har motstridende interesser innad i en organisasjon eller institusjon. Her oppstår det et problem med autoritet og representativitet. Strategien blir å prioritere, begrense valg, unngå fristelser og avveie mål og interesser mot hverandre. Når aktørene ikke gjør dette selv, må ansvarlige myndigheter gjøre det for dem. Dette topos kommer også til å bli et karakteristisk topos i polemikk og politikk hos Hernes og fungerer som argument for overordnet organisering og styring. Toposet skaper maktposisjon for myndighetene. Ved å interesseanalysere meningsmotstandere og ved å fremvise deres ustadige eller uforenelige ønsker, deres delperspektiv, mangel på kompetanse eller oversikt, skaper retorikken avmaktsposisjoner for sentrale parter i meningsdannelsen. Den kunnskapssosiologiske retorikken karakteriseres av en slik topikk.

Avmakt kan også ligge i at man har bevissthetsfravær. Aktørene kjenner ikke årsaker, hva som påvirker en eller hva man kan påvirke med. Man kan ha falsk bevissthet hvor ideologier, religion eller feiltolkninger gjør seg gjeldende og reduserer aktørens livsmuligheter og livssjanser. Uvitenhet og feiloppfatninger er nært beslektet med disse avmaktsformene. Strategien mot slike avmaktsposisjoner er læring, å organisere den, legge politisk til rette for den, vinne kunnskap og prøve ut om oppfatningene man har, holder mål. Hernes har en positiv og eksperimentell forståelse av læring som strategi som er nokså omfattende og politisk.<sup>216</sup>

---

og som antagelig kom etter samarbeidet med NHO i forbindelse med R-94. Det var en elevrolle som på tross av idealer om en sterk lærerrolle, antagelig dreide undervisningen vekk fra lærerstyringen og fremholdt en sterk elevrolle og arbeidsmetodikk som fremtredende og antagelig med størst konsekvenser for de elevene som var svake. I tilfellet med psykiatrien i innledningen av avhandlingen, og i forbindelse med barn og ungdommer, slik som i R-94, er ikke dette steder hvor rasjonellaktørmodeller egentlig vil ha liten relevans? Barn, ungdom og sinnslidende vil medføre signifikante avvik fra rasjonell- aktørforutsetninger i økonomiske og sosiale systemer.

<sup>215</sup> (Maktutredningen and G. Hernes, 1982)

<sup>216</sup> Dette er et topos som beveger Hernes mot problemstillinger vi allerede har behandlet slik som Platonforbindelsen og kunnskapssosiologisk makt og avmakt. Det dreier perspektivet mot betydningen av overbygning og mot kommunikasjon og opplysning som maktstrategi. Dette er et sentralt topos for den dystopiske beskrivelsen av samfunnet som fragmentert og for en politisk strategi om å skape enighet gjennom opplyst lederskap. Dette blir til et stort argument hos Hernes og ligger til grunn for kritikk av den moderne medieoffentligheten. I utdanningsreformene blir disse topos brukt som argumenter for betydningen av referanserammer, kanon, enhetlig meningsdanning etc..

Konsekvenser av handlinger kan være ugjennomsiktige. Da må man skaffe seg innsikt om konsekvenser og strukturere organisasjonsformene deretter. Mellom aktørene og mellom systemene og aktørene kan det ligge bristende forutsetninger for den rasjonelle eller formålsrasjonelle aktør. Interesser kan være skjevt representert, undertrykt og ikke komme til orde. Strukturer og institusjoner kan målbære noen og sette andre i avmakt for eksempel innenfor styringssystemer som forvaltning, marked eller politikk. Strukturelle endringer for å oppnå god interesserepresentasjon og for å kunne sikre at interesser får komme til på en uforfalsket måte, blir en hovedstrategi for å møte slik avmakt.<sup>217</sup>

Det er ikke alle forhold man nødvendigvis har kontroll over – skjebnen rår, eller man møter upåvirkelige faktorer. Summerings- og hopningseffekter kan gi virkninger som går mot hensikten til hver enkelthandling. Samlingen av enkeltvirkninger blir uoverskuelig, og virkninger kan bli uventede.<sup>218</sup>

Overordnede perspektiver og etablering av organisasjoner som kan registrere virkninger og ta hensyn til dem i den enkeltes beslutninger, er en motstrategi mot ulike former for kollektivproblemer for Hernes. I den politiske retorikken ser man gang på gang beskrivelser av aktører som ikke er klar over summative effekter av sine handlinger når de vil være med å forme politikken eller når de kommer med kritikk. Ulike former for systemtvang kan gjøre seg gjeldende. Alle blir tvunget til å handle på måter som fører galt av sted. Tiltak mot slike systemfeil er kollektive i karakter. Man må handle etisk: Ens egne handlinger kan danne rettesnor for andres handlinger. Tiltak må være solidariske: Handlingene må være slik at andres interesser er innarbeidet i dem. Restrukturering er en tredje variant: Konsekvensene som knytter seg til ulike valg må endres. Et siste tiltak Hernes berører er omorganisering:

[...]: en må åpne muligheten for å utveksle kontroll over handlingsbetingelsene slik at aktørene gjensidig kan legge bånd på hverandre. Dette krever ofte en overordnet myndighet som kan skape tillit til at inngåtte avtaler blir overholdt eller som har adgang til å utstede forskifter i felles interesse, [...].” (Maktutredningen and G. Hernes, 1982 s.25)

Vi er med slike argumenter over i temaer som man kan føre tilbake til Thomas Hobbes og hans Leviatan.

---

<sup>217</sup> Dette siste topos er innflytelsesrikt i retorikken. Organisasjonenes innflytelse og samarbeidet i den korporative kanal mellom politikere, organisasjoner, departement og fagfeller settes under press. Dette er bakenforliggende topoi for opptegningen av ulike samfunnsscenarioer. Ved å besette rollene med utdanningsorganisasjoner, forskere, lærere etc. former retorikken anklager om mangel på demokrati og sammenslutninger fra deres side mot statens handlingsmuligheter og fellesgodet. De retoriske formasjonene fremmer forestillinger om det sementerte og segmenterte samfunnet, det differensierte og spesialiserte samfunnet og kampen om ressursene. Og samtidig: Disse topoi brukes til iscenesettelser av utdanningspolitikken som representativ og som en uforfalsket formidler av folkets interesser og representant for den samfunnsmessige fornuft. Modellene anklager ikke bare. De pretenderer å gripe eller begripe publikums interesser direkte og realisere dem. Dette var en retorikk som materialiserte seg som sosiale handlinger og konkret tilsidesettelse av tradisjonelle samarbeidsformer og fungerte som argument for innføring av nye styringsformer.

<sup>218</sup> Slike mekanismer danner utgangspunktet både for humoristiske betraktninger, tilgivelse, nåden og mange morsomme analyser hos Hernes. Han er ofte på sitt beste retorisk når han iscenesetter seg selv, politikken og publikum sammen i situasjoner hvor man blir utsatt for skjebnens lunefulle spill. Se for eksempel

## Kairos som krig – topoi fra Thomas Hobbes

Den retoriske metoden i beskrivelsen av publikum, styringsutfordringene, samfunnsscenarioene og plottene, har mange paralleller til Hobbes' retorikk i Leviatan, og er antagelig stilisert over den. Hernes har et økonomisk politikkbegrep, men må merke seg i forståelsen av hans politiske tenkning og strategi:

Politikk er strid om fordeling av knappe *midler* – hvem som skal få hva når. (M. Eide and G. Hernes, 1987 s.11)

Hobbes begynte med begjæret eller egoismen. Med den som motiv kunne han forklare aktørenes handlinger, motivasjon og kompetanse uten å kjenne noen av dem. Med egoismen kunne han også forklare ulikhet og ulike samfunnsscenarioer. Hobbes skrev at menneskets forskjellige appetitt, og dermed forskjellige begjær etter ressurser, skapte forskjellier både i fordeling og i driv mot bestemte objekter eller ressurser. Mennesket søkte konstant å tilfredsstille sitt begjær, men mot forskjellige ting, og det vil bli tilfredsstilt av forskjellige nivåer av makt, rikdom og ære. Dette er grunnmodellen over homo economicus. Den nyttemaksimerende egoistiske aktøren på jakt etter tilfredsstillelse av sitt begjær.

Makt er å bruke de midler man har til å oppnå fremtidige goder. Alle mennesker søker makt. Men ikke alle søker like mye makt som andre, eller har driv til å søke mer makt enn de allerede har. Makten har ikke bare med menneskets naturlige eller mentale styrke å gjøre, men også med hvordan makten og genereringen av ressurser, hindrer andre menneskers makt og samtidig utøver makt over andre. Kontroll over ulike ressurser gir en aktør makt over andre mennesker og deres ressurser. Ulikhet oppstår gjennom ulike bytteforhold. Dette er parallelt med maktutredningens forståelse av makt: som å ha kontroll over egne eller andres interesser og ressurser.<sup>219</sup>

Dette er i grove trekk Hobbes' konstruksjon av menneske og makt, og han gir en rekke analyser av slike maktrelasjoner mellom mennesker. Disse aktørkonstruksjonene peker mot et truende og kritisk organisasjonsperspektiv: Fordi noen mennesker søker mer makt over ressursene og kan, hvis de oppnår denne makten, utøve makt over andre menneskers ressurser og dermed overføre mer av deres makt til seg selv, vil de kunne danne konspirasjoner mot fellesgodet og fordelingen av næring i kroppen. Dette er det negative organisasjonsperspektivet, hvor bestemte grupper eller karismatiske ledere har organisert seg i konspirasjoner som kan lamme deler av samfunnslegemet. Det er farer som truer når kroppsdelene blir anført av uopplyst egeninteresse eller egoistisk lederskap. Ulike tilstander som følger av det økonomiske motiv eller mangelen på kompetanse fører med seg makt, avmaktsposisjoner eller trusler. Dette er en grunnstruktur i fortellinger om organisasjonene i Norge og den korporative kanals sammensvergelse mot staten, slik den brukes retorisk en rekke steder hos Hernes.

En rekke tekster av Hernes bruker krigsmetaforikk. Man kan se metaforbruken i tradisjonen fra Hobbes. Kampen mellom samfunnsmedlemmene kan medføre krigstilstanden. Alle aktørene følger egeninteressen. Politikk er definert som en strid i å fordele knappe midler.

---

<sup>219</sup> Se særlig "Of Man", kap. X og kap. XIII (T. Hobbes and C. B. Macpherson, 1985)

Aktørene er dermed i en evig gravitasjon mot borgerkrigen i kampen om ressursene. Dette peker mot behovet for den samfunnsmessige styring. Man må ha en suveren stilt utenfor interessekampen, som sikrer at medlemmene i samfunnet kan inngå i en sosial kontrakt med hverandre, og som kan sikre dem at byttet fordeles på en rettferdig måte. Suverenen må skape tillit til at medlemmene kan investere i et felles gode og få investeringen og gode levevilkår igjen uten å frykte døden eller bli dominert av andre. Suverenens oppgave er å sikre kontrakten, fordele ressursene rettferdig til medlemmene, sørge for at borgerkrigen opphører og få til en helhetlig sunn styring av hele samfunnslegemet. Hobbes tematiserer mistillit og tillit, krig og fred, behovet for styring mot kaos og krig og farene ved konspirasjoner i samfunns kroppen. Leviatan handler om hvordan parter kan sette opp en korporativ aktør – et samfunnslegeme som kan binde dem forpliktende. Fortellingen fortsetter med å tematisere hvordan suverenen så kan bruke denne kroppen til å binde medlemmene. Det er antagelig dette Hernes henviser til i sin konkurransedemokratiske modell, når han påpeker hvordan politikeren er bemyndiget av velgeren, men ved å være valgt også kan binde velgeren. Dette er et hobbessiansk topos.

Hernes gir både implisitte og direkte referanser til denne hobbessianske grunnkoden i flere tekster og taler, ved siden av at man kan se dem dukke opp som mer implisitte topoi og argument i taler og læreplaner. Han fremholder Hobbes' Leviatan som en teori for økonomisk og politisk styring. Mest eksplisitt referanse til Hobbes og ulike argumenter i lys av denne tradisjonen gir Hernes i artikkelen "Hobbes and Coleman". I denne artikkelen vises det hvordan Hobbes er utgangspunktet for tanken om den rasjonelle aktøren i økonomiske teori; aktøren som forfølger sine egne egoistiske mål og hvordan dette danner grunnlag for teori om kollektive avgjørelser. Hobbes er sentral for å forstå kjernen i markedsteori, men han danner også et viktig fundament for å forstå byttet, den sosiale organisering og politisk teori. I konklusjonen på artikkelen skrives det:<sup>220</sup>

Various aspects of power are central to Hobbes's political theory. In his analysis of the establishment of social contract, he considered several concepts of power and their interrelations: the control of a natural persons over the outcome of events, power as a general resource that can be used for various purposes, and the power of persons to bind themselves by setting up an artificial or corporate actor with control of the resources they have invested in that actor. In his discussion of a desirable form of government, his main concerns were the power of the collectivity or sovereign to take action, the powers of members of the commonwealth to prevent action, and the probability that agents of the sovereign could divert common resources for private purposes.

In his analysis, not only did Hobbes anticipate many of the problems considered in modern theories of public and collective decisions, but we find that his concepts correspond closely to those used in these more modern theories, and also that several of his more specific derivations have been taken up by social scientists of the present day [...]

Early criticism of Hobbes's theory, particularly the criticism by Locke regarding his lack of

---

<sup>220</sup> Popper holder kontraktstanken som et typisk topos hos den utopiske ingeniøren. Han fremhever den som et eksempel på gullalderretorikk og som forfeilet kollektiv tankegang. En klassisk kritikk mot dette perspektivet er at det undervurderer betydningen av maktspredning og overvurderer lederskapets evne til fornuft og rett tolkning av fellesinteressene. Lippmann gjorde, som sitert, et poeng av den sosiale kontrakten som en viktig del av statsmannsteknikken for sosial organisering og for å redusere mange viljer til noen få funksjonelle.

concern for the power of the sovereign over his subjects, has proved to have continual relevance under both democratic and totalitarian forms of government. On the other hand, his basic solution to the problems generated when individuals with unrestricted rights pursue their self-interest still has wide applications. Mutual coercion mutually agreed upon is necessitated not only by the Hobbesian assumption of fear of death in the state of nature, but more generally by the free rider problems examined by Olson, the problems of trust discussed by Schelling, and the problem of the commons described by Hardin – and most prominent in the theoretical framework launched by Coleman in *Foundations of Social Theory*. So not only did Hobbes anticipate central concerns of modern theory – his solutions to the problems we repeatedly face in different disguises still have wide applicability today. (G. Hernes, 1993a s.103)

Her har vi viktige topoi som stiliseres taler og i fortellinger om sosial organisering og styring. Hobbes ligger til grunn for taler om fellesinteressen og nasjonen, for spillet på frykten om kollektivet og nasjonens skjebnefellesskap, den sosiale kontrakten og betydningen av virkningsfulle korporative aktører. Egeninteressen forteller historien bak samfunnets organisering og moralske fundament. Den forklarer det normstyrte mennesket som kan inngå og opprettholde økonomiske eller moralske kontrakter med hverandre med garantien fra en suveren i ryggen. Økonomisk rettferdighet og likhet kan sikres. Den rasjonelle aktøren er et sentralt argument for styring, organisering og moral.

I ”Om bruk av økonomiske modeller i sosiologien” fremsettes det at det i utgangspunktet ikke er så stor forskjell på det normstyrte og det økonomiske mennesket.<sup>221</sup> Den rasjonelle aktør maksimerer som konsument eller som produsent under noen betingelser. Han lever etter normene fordi de er institusjonaliserte. De understøttes av sanksjoner eller de er internaliserte, og det vil gi psykisk ubehag å bryte dem. Hernes viser gjennom artikkelen at for den økonomiske aktør er det i ulike varianter tjenlig å lage institusjoner og normer ut fra prinsipper om økonomisering. Det økonomiske mennesket ser seg tjent med normer og institusjoner ut fra egeninteressen. Han viser gjennom eksempler fra Coleman hvordan man kan trekke veksler på innsikter vunnet gjennom økonomisk teori for å utvikle begrepsapparatet til kollektive beslutningsmodeller. Dette er identisk med Hobbes’ deduktive metode. Man går fra teorien om likhet, til aktører som slåss ut fra egeninteressen og frykten for å dø, til å beskrive skjevfordeling i makt, til samfunnsbeskrivelser som er dystopiske ut fra denne kampen. Man trenger en pakt eller en samfunnskontrakt som sikrer medlemmene sikkerhet og en rettferdig fordeling av godene. Man må få en identifikasjon mellom medlemmer, organer og hodet i samfunns kroppen og fremheve at de står i et skjebnefellesskap.

I ”Magt, normer og sanksjoner” og under kapittelet om statssystemer skriver Hernes at det i mange situasjoner vil herske tvil om oppfyllelse av forpliktelse.<sup>222</sup> Det må derfor skapes tillit eller tiltro til at bytte eller transaksjoner kan finne sted. Det er derfor rasjonelt å etablere en trussel mot seg selv når det kan skape tillit hos andre. Det er en tredjepart eller en utenforstående som ikke har den samme interesse som de involverte parter, som kan gjøre

---

<sup>221</sup> (G. Hernes, 1979c). I læreplanen vil man se at Hernes retorisk kobler moral, kontraktstanke og økonomi tett sammen.

<sup>222</sup> (G. Hernes, 1978b)

dette – staten eller Leviatan er en slik part. Hobbes, som Hernes, konstruerer ved disse resonnementer en suveren posisjon utenfor de sosiale systemer for å utøve makt over aktører, ressurser og interessene.

Å kunne true seg selv er altså ofte en betingelse for å kunne inngå transaksjoner med andre, og derved realisere sine interesser. For å kunne bygge tillit, må en kunne etablere en troverdig trusel [sic.]. I mange tilfelle vil jeg bare kunne tjene mine interesser ved å sørge for at jeg kan tape mer ved ikke å handle som lovet. [...]

[...] For selv om en kan etablere solidaritetsnormer, finnes det neppe noe samfunn som har basert seg på slike alene. I siste instans baseres sosialt samhold på vold. Poenget med dette er ikke å skape frykt hos en selv, men tillit hos andre. For ved en troverdig trusel [...] kan det effektivt kommuniseres at en ikke har noen interesse av løftebrudd eller mislighold.

Den aller første som gjorde et teoretisk poeng av dette, var Thomas Hobbes. Han hevdet at hvis tilbaketreking av rettigheter og privat eiendom skulle bli troverdig, måtte en etablere en organisasjon for å holde alle i åge – ”a common power to keep them all i awe”. Først når slik tillit er etablert, kan en tale om rettferdighet og eiendom: [...] (G. Hernes, 1978b s.50-51)

Teksten viser frem et lengre Hobbesitat for å legitimere styring over økonomien og betydningen av et statsapparat. Den viser til Adam Smith hvor skillet mellom politikk og marked var viktig, fordi bare politikken kunne opprettholde markedet og dets positive effekter. De gode kollektive effektene av et marked er at når alle gjør det beste for seg, ville en få det felles beste på kjøpet. Ved å følge sitt eget beste, vil man utvikle virtuositet av hver enkeltes talent eller fortrinn, og ved arbeidsdeling ville ting bli produsert på de best egnede steder av de beste egnede mennesker. Konkurransen ville anspore alle til å gjøre sitt beste, og systemet vil stimulere til oppfinnsomhet og innovasjon fordi ønskemål ville bli omsatt i handling.<sup>223</sup>

Egoismen og den evige kjøpslagning om markedsbetingelsene ville derimot kunne ødelegge markedet på sikt hvis man for eksempel gjorde selve markedet til gjenstand for handel. De kollektive godene av egoisme, konkurranse og markedet ville bare kunne opprettholdes av politiske institusjoner som garanterte markedet og markedskonkurransen.<sup>224</sup> Ingen borger vil frivillig bruke penger på forsvar når andre stiller det opp for en. En aktør kan nyte godt av andres beslutninger om å skaffe fellesgoder, selv om han ikke selv tilveiebringer dem. En trenger ikke å yte. Men om alle tenkte slik, skriver Hernes, er det rasjonelt å endre rasjonalitetskonteksten ved å etablere en tvangsorganisasjon, hvor man skaper tillit til at alle andre vil yte sin skjerv.

Statssystemer og eiendomssystemer definerer relasjoner mellom mennesker, og staten garanterer disse relasjonene. Staten kan dermed opprettholde ulikhet. De er samtidig motivasjonssystemer ved at de produserer ulike interesser hos ulike grupper til å endre eiendomssystemer og statssystemer. Det er spørsmål om makt, om hvilke av gruppene som kan bruke slike avledede interesser, hvilke eiendomsposisjon de har, og hvilken

---

<sup>223</sup> Man har kanskje her bakgrunnen eller argumentet for Hernes' bruk av konkurranseprinsippet i høyere utdanning, samtidig som han innfører sterkere politisk og byråkratisk styring. I læreplanverket finner man flere topoi som innebærer bruken av talentspredning som redskap for å oppnå et kollektivt gode, men da som sentralplanlagt og i en politisk og byråkratisk struktur fremfor via markedet.

<sup>224</sup> Se her særlig (G. Hernes, 1979b s.422).

maktfordeling de har seg imellom. Statssystemer definerer relasjoner mellom mennesker og garanterer dem. Man kan tolke Hernes dit hen at statssystemet således ikke bare er en forfatning, men også må tenkes som en sosial ingeniør eller forfatter.

Vi er med dette over fra de mikroøkonomiske mekanismer, drivkrefter og små fortellinger, hvor det enkelte menneske, dets motivasjon og kompetanse har hatt hovedrollen, til de makroøkonomiske fortellingene hvor det enkelte mennesket tildeles birollene, og hvor hovedrollen på storscenen innehas av styringssystemene, nasjonen eller korporasjonene.<sup>225</sup> Det er fortellingene om nødvendigheten av organisering, styring og hierarki. Dette er fortellingene om betydningen av en overordnet makt for å holde medlemmene på plass og gjøre dem nyttige både ut fra ytre og indre trusler. Det er formet i en retorikk om det felles beste både for samfunns kroppen, organisasjonene og medlemmene selv. Det handler om de sosiale superstrukturene og styringens utfordringer i lys av disse. Analysen skal nå ta for seg noen typiske samfunnsscenario og samfunnsplot i retorikken, med egeninteressen som samfunnets formende kraft.

### **Ortodoxa – det sementerte samfunn**

Tanken om *det sementerte samfunnet* dukker opp flere steder i forfatterskapet til Hernes. Begrepet henspiller på samfunnets treghet og motstand mot forandringer. Det er fortellinger om utdrivelsen fra det privatiserte samfunn hvor individet stod i direktekontakt med taleren og politikken, og til et politisk samfunn hvor borgeren har fått et mer indirekte forhold til statsmakten. Man har i stedet har makt eller avmakt via rettigheter, media eller organisasjoner. Motsatt kan man beskrive politikken vilkår og makt når den ikke lenger har sitt direkteforhold til borgeren, men må forholde seg til segmenter av aktører eller organisasjoner som også utøver makt fra sin del av samfunnet.

Tilstanden hvor taleren kunne komme med sin talekunst til forsamlingen og overtale, har forvunnet med massesamfunnet. Dette skaper potensielt farlige tilstander i motsetning til idealmodellen over demokrati som er basert på tanken om den suverene velger. Hernes viser frem en modell over en slik tilstand i *Forhandlingsøkonomi og blandingsadministrasjon*.

Til den suverene velger svarer den atomiserte politikk: massesamfunnet. Her er det få organisasjoner mellom borgere og stat, og dermed mangler det bindingsverk som kan holde borgerne i ro – som løvfall kan de blåses med av autoritære vinder. [...] Demagoger kan oppjage folket mot de folkevalgte organer. Fordi massene er sosialt løsrevet og uten organisasjonsmessig forankring blir de mer hemningsløse, personlig rotløse og politisk hjemløse (jfr Kornhauser, 1959). Derfor er de lett mobiliserbare for karismatiske ledere med direkte appell, en appell hvis innhold ofte er løfter om et mindre prosaisk og mer meningsfylt, kanskje heroisk liv. Folk er ikke kompetente slik oppfatningen av den suverene velger forutsetter – de er irrasjonelle, fordomsfulle, uvitende og autoritære. Trusselen mot demokratiet kommer fra demokratiet. (G. Hernes, 1978a s.33-34)

---

<sup>225</sup> I kapittelet ”Det integrerte mennesket” er dette antagelig et bakenforliggende topos. Det står:

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling. (KUF, 1993a s.50)



Her tegner Hernes opp en modell av publikum som pøbel som minner om Lippmanns modell over publikum som en destruktiv og potensielt farlig kraft og særlig i hendene på ulike leder som konkurrerer om deres gunst eller har dem som sin maktbase. Dette er borgeren som er drevet ut av småbyen eller bondesamfunnet. Man har mistet direkteforholdet til styringen i massesamfunnet.<sup>226</sup>

Kompleksiteten i det moderne samfunnet tillater ikke den oversikt og politiske fornuft som ligger innbakt i tanken om den suverene velger. Dette danner grunnlag for en særegen form for offentlighetstenkning. Det er ikke politikkenes møte og forming av den brede masseoffentligheten som styrer landet. Minst like viktig er det organiserte samfunnet og det sementerte samfunnet formet eller opprettholdt av ulike segmenter av beslutningstakere i det. En viktig fortelling hos Hernes er at kairos preges av organisasjonenes politiske kunst og av ulike segmenter av talere og meningsskapere som har slått seg sammen om en sak ut fra interesse.<sup>227</sup>

I *Demokrati og politiske ressurser* brukes det et begrep om ”partsborgerskap” som fører frem et slikt resonnement. Ved siden av den generelle lovgivningen som omkranser statsborgerskapet har lovgivningen vært gitt på spesielle områder i samfunnet og til spesielle grupper eller segment av befolkningen. Det vi har fått, er partsborgerskapet:<sup>228</sup>

Det som kjennetegner disse lovene, er at de angår *bestemte grupper* eller segmenter av befolkningen og gir *avgrensede rettigheter og plikter* hovedsakelig til dem. Det kan dreie seg om statsansattes rettsstilling (f.eks. aldersgrenser, pensjonsrettigheter, tjenesteboliger, pliktmessig avhold, målbruk, etc), [...]

De knipper av lover som på denne måten knytter seg til ulike virksomheter og til deres utøvere, kan en si utgjør segmenterte statsborgerskap, eller om man vil benytte et enkelt stikkord: partsborgerskapet. (G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.25)

Partsborgerskapet er grunnet i ulikhet i funksjoner i samfunnet, behov for ulik kompetanse eller virksomhetsområde. I prinsippet er det slik at alle kan ha adgang til yrkene eller funksjonene og de rettigheter og plikter som ligger der, gitt en oppfyller bestemte krav. Disse kravene kan være knyttet til lover, men også til profesjonsstandarder og profesjonsetikk. Partsborgerskapet er et borgerskap hvor juridiske, sosiale og politiske rettigheter knyttes til en bestemt gruppe.

---

<sup>226</sup> Denne modellen over publikum ble, som analysert, delvis brukt som bakenforliggende topos i retorikken i artikkelen ”Mellom husmannsånd og stormannsgalskap” (G. Hernes, 1990c). Man finner bruk av denne publikumsmodellen også i taler omkring læreplanen og i legitimeringen av hvorfor den er formet som den er. Dette tas opp i analyser av taler omkring læreplanen i del 3. Samtidig innebærer organisasjonsperspektivet hos Hernes at en slik tilstand mellom publikum og talere ikke burde finne sted.

<sup>227</sup> Dette er i tråd med Lippmanns beskrivelse av statsstyringen som sier at den reelle politiske styringen foregår mellom valgene og at kairos i den politiske meningsskapningen og styringen av den i all hovedsak består av agenter fra staten, insidere og interesseorganisasjoner.

<sup>228</sup> Allmenndanningstanken, vektleggingen av en felles kanon og kapittelet ”Det integrerte mennesket” slik det formes i L-97, kan ses på som et mottiltak mot partsborgerskapet og diverse sider ved denne spesialiseringen og oppsplitting av samfunnssolidariteten og fellesmeningen.

Men denne etableringen av rettigheter og plikter kan få varig karakter. Den blir til en samfunnsmessig ortodoksi som innebærer problemer for den politiske styringen og meningsdannelsen. Den kan medføre konflikter mellom privilegerte grupper:

Det vil ofte stå strid om utvidelse av gamle rettigheter til nye grupper, eller av nye rettigheter til bestemte grupper eller til hele befolkningen. Men tidligere tiders politiske strid nedfeller seg ofte i *vedtak som i hovedtrekk blir stående i lange tider*. Utfallet av tidligere tiders politiske kamp utgjør vår tids politiske rettigheter og rutiner. En kan si at de utgjør mer eller mindre permanente løsninger på bestemte problemer, løsninger som får sin egen sosiale treghet når de først er etablert. (G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.29)

Sementeringen av lover og regler i lys av partsborgerskapet medfører at samfunnskroppen får en sosial treghet. Kairos har lag på lag av tidligere politiske kamper og tekster å forholde seg til. Politikken bindes opp av særinteresser, sektorinteresser og de spesielle rettigheter og lover som hører bestemte grupper til. Man får videre en materialisering av politikken som også gir en ortodoksi. Beslutninger gir seg utslag ikke bare i lover, men også i form av bygninger, lærebøker, staver av lærer og personell med bestemt kompetanse, i instrumenter, teknologi etc. Stedene, saken og tingene bidrar med treghet og ortodoksi til kairos. Denne ortodoksi medfører at ansatte, profesjonelle yrkesutøvere og organisasjoner vil gå i skyttegravene og forsvare rettighetene fremfor å bidra med nyskaping til kairos. Og politikerne evner ikke å revidere situasjonen.

Dette materielle nedslaget av tidligere politiske vedtak gir føringer for den politikk som senere kan følges. De rettigheter de bygger opp, utstyrer politiske vedtak med mothaker, som gjør det vanskelig å trekke tiltak tilbake på felter de har trengt inn i.

Kort sagt, nye ordninger faststøpes ikke bare ved å opprettes gjennom lov, men også fordi de gjerne får et administrativt fundament ved administrative organer hvis særskilte oppgave det er å iverksette og håndheve lovbestemmelsene og fordele de pengemidler som måtte knytte seg til dem. De ansatte, profesjonelle yrkesutøverne i disse organene, vil forsvare sine materielle interesser, og dermed bidra til å bevare etablerte ordninger. De utvikler også gjerne institusjonspatriotisme for å godtgjøre sin eksistens. Organene vil også støttes av klienter og interessenter utenfor, samtidig som politikerne gjennom sin årlige budsjettkontroll sjelden har tid til grunnleggende revurdering av et programs berettigelse. (G. Hernes and W. Martinussen, 1980 s.30)

De ulike aktørene er ikke bare bundet opp av den økonomiske egeninteressen. De vil også i mange tilfeller komme til å bli konservative via den politiske sementeringsprosessen. Aktøren vil være preget av ortodoksi; av troen på sine egne rette meninger, fra sitt ståsted og derfor vil være konservative og motstridende i forhold til å endre sin tro.<sup>229</sup>

Disse topoi virker å ha innebåret et kritisk blikk på profesjon og organisasjon som fikk politiske konsekvenser. I Nina Volckmars avhandling sier Hernes i et intervju om sin egen reformstrategi som politisk reformator:<sup>230</sup>

---

<sup>229</sup> Av det greske ordet *ortho* som betyr rett eller ”korrekt” og *doxa* som betyr tro eller meninger.

<sup>230</sup> Mens Lippmann så nødvendigheten av kompetente deloffentligheter og betydningen av interessene deres i styringen, så gjør argumentet om økonomisk egeninteresse og politisk sementering at det i en rekke tekster tenkes svært kritisk om det som gjerne betegnes som den korporative kanal – som er forhandlingene mellom valgene med organisasjoner, interessegrupper og forvaltning. Som progressiv reformator går Hernes til kamp mot det han mener er ortodoksien i de sektorene han er statsråd. Det er mot organisasjonene og profesjonene at

Jeg klippet av den innvirkning den korporative kanal hadde [...] Maktutredningen la jo veldig vekt på den innvirkning den korporative kanal hadde [...] og det var jeg interessert i å redusere. (N. Volckmar, 2004 s.202)

Organisasjonene og aktørene for eksempel i utdanningssektoren kom til å føle avmakt som et resultat av konstruksjonen av dem som konservative og interessestyrte. I evalueringene av reform 94 og L – 97 kom det skarp kritikk av den store byråkratiseringen som Hernes' reformer og styringsideologi hadde medført. I et svar i *Klassekampen* sa Hernes at det var lærerorganisasjonene som stod for byråkratiseringen, antagelig ut fra dette topos om ortodoksi og politisk sementering og ved at de krevde særrettigheter. Han sier her sitert fra Wold:

Kontorveldet må lærerorganisasjonen ta på sin kappe.

[...] Det siste tiåret har lærerorganisasjonene kjempet med nebb og klør mot større frihet, fleksibilitet og lokalt selvstyre. Hadde det vært opp til dem, hadde det vært egne regler og satser for blyantspissing. (B. Wold, 2002. 04.06. s.16)<sup>231</sup>

Fremfor forhandling og deltagelse kom politikken under Hernes til å ta i bruk økonomisk, administrativ og byråkratisk makt og styring ut fra sentralt gitte mål og meninger, fremfor forhandlinger. Retorikken definerer ulike aktører i roller og ideelle rollerelasjoner og i ulike ansvarsområder i gjennomføringen av politikken fremfor å innvilge dem plass som deltakere og selvstendige meningskapere i prosessen. I samme artikkel siterer Hernes den daværende

---

konfliktlinjene blir størst i tiden som utdanningsminister. Man må stille seg kritisk til om ikke dette avgrensede synet på organisasjoner og profesjoners motivasjon og kompetanse underskjente helt nødvendig kompetanse og bidrag til fellesskapningen av utdanningspolitikk og løsninger på 1990-tallet. For god og konsentrert fremstilling av konflikten og forvaltningens blick på partsborgerskapet i utdanningssektoren og de strategiske tiltak man foretok mot lærerne i lys av dette perspektivet, se kap. 5 i *Lærarforbundet - mangfald og fellesskap* (K. Grove and S. Michelsen, 2005). Man fremholder her at fornyelse og modernisering stod sentralt i forvaltningspolitikken. Man forsøkte derfor å avvike særlovgivningen. Man så sammenvevingen av særlov, profesjonell fagkyndighet og standardisering som et problem. Veien til klarere statlig og kommunal styring og fleksibilitet gikk via nedbygging av representasjonsordninger i faglige organer for profesjonene. Pedagogisk lederskap ble mange steder erstattet av kommunale byråkrater uten pedagogisk kompetanse. Særlig striden om ny arbeidstidsavtale ble kontroversiell og skapte mye konflikt. Ekspertisen til lærerorganisasjonen, som før var blitt oppfattet som sentral forutsetning for forming og gjennomføring av reformer, ble oppfattet som en trussel mot gjennomføringen av den nye skolepolitikken. Man gav i stedet NHO innflytelse og særlig i forbindelse med R-94. Lærernes og organisasjonenes bidrag til den pedagogiske meningskapningen ble med andre ord lav. Egeninteresse, sementering, ortodoksi og partsborgerskapet virker å være underliggende tankefigurer for denne retorikken og politikken.

<sup>231</sup> Dette er eksempel på argumentasjonsmønsteret Popper mener vil prege idealisten og den utopiske ingeniør. Utopisten vil ha problemer med å lytte til kritikk og vil ha problemer med å forstå at visjonene og løsningene han har kommet med, ikke holder mål og/eller forklare feil. Utopisten vil betrakte konkurrerende visjoner eller ideer i et kammerspektiv. Han vil fremholde det som en sentral oppgave å undertrykke kritikk eller vil betrakte kritikerne som irrasjonelle, motivert av snever virkelighetsforståelse eller egeninteresse (Jfr. Poppers begrep om "reinforced dogmatism"). Dette preger en rekke tekster i forfatterskapet og utspill i den offentlige debatten. De har liten evne til dialog eller rasjonell debatt. Tekstene forsvare seg generelt med at de hadde de gode ideene og intensjonene. De kritiserer lederne og de ansatte for ikke å forstå og følge ideene og hensiktene og holder problemene for å være ulike aktørers mangel på innsikt eller forårsaket av for eksempel økonomisk egeninteresse, eller krig om ressursene. Dette preger en rekke taler og utspill i mange genre. For noen typiske eksempler og fra ulike genre, se "All kunst i dette hus" (G. Hernes, 2008.11.04), "De mest spennende ideer - tilbakeblikk på et reformtiår" (G. Hernes, 2001), "Hvem har skylda?" (G. Hernes, 2004.31.12) og "Skole, makt, politikk. Gudmund Hernes intervjuet av John Hustad" (J. Hustad, 2002a). For eksempler på demonisering av lærere og konflikten mellom Hernes og organisasjonene, se så spesielt talen ved NUFOS årsmøte i 1992 (G. Hernes, 1992g)

lederen av utdanningsforbundet, Helga Hjetland, hvor hun beskriver følelsen av den nye økonomistyringen i fylkeskommunen, kommunen og den sentralpolitiske målstyringen i utdanningssektoren og der hun forsøker å besvare konstruksjonen av dem som ortodokse i samme artikkel i klassekampen.

– Det er for så vidt riktig at lærerorganisasjonene ikke har vært spesielt ”fleksible” under gjennomføringen av de store utdanningsreformene. Men fleksible i forhold til hva, spør Hjetland, og svarer selv: – Fleksible i forhold til en fristiling som er synonym med *deregulering*. Hernes har vært anfører for *new public management*-tenkningen innenfor skoleverket; en ideologi som har falt sammen med økonomiske innsparinger i fylkeskommunene. Hernes har ikke ønsket å desentralisere makt, men *avmakt*, poengterer Hjetland. (B. Wold, 2002. 04.06. s.16-17)

Hernes fremholder at han ikke har villet styre det indre livet i skolen og holder frem en ideallmodell over læreren som organisasjonene kan komme med når som helt og få innvilget av myndighetene.

– Hvis lærerne ber Utdannings- og forskningsdepartementet om mer tid til fag og mindre til administrasjon og møter innenfor dagens ramme, vil de bli møtt med applaus, hevder Hernes. (B. Wold, 2002. 04.06. s.16)

Retorikken bruker her teatri mundi og skolescenen som argument mot ortodoksien: Den ideelle lærerrollen i klasserommet.

Folkestad, den tidligere lederen av Lærerforbundet, kommenterer i samme artikkel at Hernes løsninger nettopp ikke representerte en god skolescene eller gav gode roller. Han skriver at lærerrollen ble ødelagt av rapportering og dokumentering. Den nye rektorrollen manglet evne til pedagogisk doxa og medinnflytelse av nødvendige parter på skolescenen. Lærerne eller organisasjonene ble ikke gitt noen ekte politisk eller demokratisk rolle. De ble i realiteten gitt en avgrenset økonomisk rolle i en kommandoøkonomisk styringsstrategi.

– Hernes hopper bukk over en rekke byråkratiserende tiltak han selv var med på å iverksette under reformperioden på 80- og 90-tallet. For det første: Han glemmer å nevne at reformene ble utformet mens *målstyring* – den veldige vektleggingen av dokumentasjon og rapportering – var et credo i norsks politikk og samfunnsliv. Både elever og foreldre skal være glad for at lærerorganisasjonene hadde så vidt mye makt at de klarte å bremse denne utviklingen[...]

– For det andre ble rektorrollen omdefinert i denne perioden. Rektorene ble bombardert med propaganda som fortalte dem at de ikke lenger skulle være ”den fremste blant likemenn”, men rene *arbeidsgivere*. De ble trukket ut av undervisningen, men fikk betalt i form av høyere lønn. [...] Hernes har bestandig ønsket å legge mer ansvar lokalt – det vil si: Han har jobbet for at lokale myndigheter skal finne løsninger innenfor ekstremt trange økonomiske rammer. (B. Wold, 2002. 04.06. s.16) <sup>232</sup>

Maktutredningens kunnskapssyn er antagelig helt avgjørende for den kritiske innstilling til interessegrupper og segmenter i samfunnet og deres bidrag til den politiske meningsskapningen og styringen i samfunnet som preget utdanningspolitikken på 1990-tallet.

---

<sup>232</sup> Ledermodellene som ble formet og strategisk og tatt i bruk er gjenstand for analyse i del 3, 4 og 5.

## Hodebryet – det segmenterte samfunnet

Partsborgerskapet og det at rettigheter etableres, blir værende og sementeres over tid, medfører en politisk og sosial arkitektur som betegnes som ”segmentert”. I en artikkel henvises det til andre verker i maktutredningen i definisjonen av det segmenterte samfunnet.<sup>233</sup>

[...] Hvert slikt segment kan beskrives ved hjelp av hvilke deltakere som anses legitime, hvilke problemstillinger, verdier og situasjonsoppfatninger som oppfattes som sentrale, hvilke typer kunnskap som defineres som ekspertise. Videre kan et segment defineres ved sine spilleregler og sine rutiner for problem- og konfliktløsning. Slike segment kan være organisert rundt en spesiell type næringspolitikk (landbruk, fiskeri, industri, osv.). De kan også være organisert rundt funksjoner som helsevesen, samferdsel, utdanning, forsvar.

Deltagerne vil komme fra ulike institusjoner. I et segment vil vi finne visse organisasjonsrepresentanter, visse stortingsrepresentanter (ofte folk knyttet til en spesiell stortingskomité), visse departementsfolk, visse representanter for forskningsinstitusjoner, for massemedia, osv. Det enkelte segment vil ikke nødvendigvis være preget av total enighet, men deltakerne vil dele enkelte grunnleggende verdier og situasjonsoppfatninger som gjør at deres modell av verden faller mer sammen med andre deltakere enn med representanter for andre segment, eller dem som ikke hører til i noe segment. (G. Hernes, 1984b s.155)

Disse segmentene har erobret statsmakten på ulikt vis. Den overordnede intelligensen i samfunnet deles opp i særinteresser og særsyn fremfor det samlede overblikk og de store overveielser. Sektorpolitikken får makt på bekostning av helhetspolitikken. Myten om Fader Stat står på spill.<sup>234</sup>

Spisst uttrykt kunne man derfor si at det er forskjell på sektorpolitikk og politikk – det er saker som er altfor alvorlige til å bli overlatt til sektorene selv. Og man skal heller ikke undervurdere de samordningsorganer som fungerer på tvers av sektorene, men som er lite studert. [...]

For ellers kan myten om Fader Stat som én stat, den enhetlige og regimenterte stat, avløses av en annen myte om den oppsplintrede og segmenterte stat, uten noe overordnet grep på tvers av sektorene. (G. Hernes, 1984b s.165)

Kairos, er ifølge Hernes’ analyser preget av at de segmenterte maktforholdene i samfunnet undergraver den individuelle borgerinnflytelsen, og at den hindrer den helhetlige politiske fornuft i å få tilstrekkelig innflytelse i den moderne politiske prosessen. Ulike aktører er preget av lokale virkelighetsforståelser som har klart å erobre sin del av statsmakten og styringsintelligensen. Samfunnets byråkrati, dets medlemmer og organer, holder det politiske hodet i et nakketak. Armen har underlagt seg hodet, og armen er i bind av lokale virkelighetsforståelser og særinteresser. Man kan finne modeller over dette gjennom det som

<sup>233</sup> Han viser til Johan P. Olsen, Morten Egeberg og Harald Sætren 1978.

<sup>234</sup> *Fader Stat* er et topos Popper holder frem i utopisk ingeniørkunst og i forbindelse med den arresterte stat. Han kobler den til gullalderretorikk og som motivert av stammen og stammefølelsen. Den er et eksempel på den arresterte stat hvor man gjennom bruk av fortidens modeller og verdier forsøker å bringe bevegelsen, flyten og utviklingen under en tilsynelatende kontroll. Argumentasjonsstrukturen her er tilsvarende. Man ser også eksempler på den politiske holismens retorikk om enhet, en enhetlig regimentert stat etc., som Popper i arketypen knytter til Heraklits enhetsretorikk og mystikk. Mens Lippmann tvilte på muligheten av fellesinteressen, en felles samfunns kropp og overordnet kunnskap, men allikevel anerkjente nødvendigheten av dem som illusjon for å styre staten og publikum, virker retorikken i Hernes’ forfatterskap å være preget av en overordnet og ekte tro på helhetsinteresser, overblikk og grunnleggende kunnskap for styringen av samfunnet.

kalles perversjoner av det ideelle demokrati og ideelle byråkrati i *Forhandlingsøkonomi og blandingsadministrasjon*.

Et tilsvarende sett interne perverteringer kan ramme det ideelle byråkrati. Det forutsettes å være de valgte politikernes lojale redskap og å forvalte en ekspertise som står til alles disposisjon. I dette ligger det at kunnskap er makt. Men kunnskapen er ikke likt fordelt. Byråkratene kan dermed frigjøre seg fra politisk kontroll, fordi politikerne hverken har tid eller kompetanse til å overprøve deres anbefalinger. Departementenes politiske ledelse blir der ikke lenge nok til å skaffe seg oversikt eller kvalifikasjoner nok til selvstendig vurdering og overordnet prøving. Snarere blir den politiske ledelse, med statsråden i spissen, som turister i egne departementer, uten inngående kjenneskap til de permanente innvåners gjøremål og fremgangsmåter. Dermed blir det halen som vifter med hunden. [...]

For det andre kan ulike typer styringsimperfeksjoner opptre innen byråkratiet. Sentraliseringen av beslutningsmakt fører ikke alltid til bedre samordning. Interessegroppene kan bli en slags departementale husokkupanter. Dette kan gi seg uttrykk i en art snikdesentralisering når økonomien i offentlig kontroll ikke fører til bedre politisk styring. Staten blir ikke et enhetlig organ - den fragmenteres.[...] Eller den segmenteres ved koalisjoner mellom fagdepartement, fagkomiteer i nasjonalforsamlingen, interessegrupper utenfor og gjerne bundet sammen av profesjoner med felles språk og forståelse som lett kan flyte mellom disse organisasjonene. (G. Hernes, 1978a s.34-35)<sup>235</sup>

Partsborgerskap og segmenteringen har demokratiske konsekvenser for direkteforbindelser mellom politikeren og publikum og for publikums makt og forhandlinger med hverandre. Organiserte interesser og korporasjoner overtar.

Etter den klassiske, demokratiske teori er handlingsenhetene i samfunnet *individer*, som kan ha sammensatte og kryssende interesser. Men som vi har sett foran, er det klare tendenser i retning av at de organiserte enhetene innen forskjellige sektorer *graviterer mot hverandre*. Dette innebærer en maktforskyvning fra individer til organisasjoner, "legale personer" eller "korporative aktører" (G. Hernes, 1984b s.161)

Det klassiske, demokratiske subjektets makt og innflytelse har forvitret til fordel for korporativ makt og sektorpolitikk. Man kan derfor ikke ta utgangspunkt i at den klassiske demokratiske modellen gir en gyldig beskrivelse av samfunnets tilstand, ifølge Hernes.

Dermed kan organisering føre til avvik mellom den interesserepresentasjon man ville hatt om det politiske demokratiet fungerte slik den klassiske demokratiske teori forutsetter, [...] (G. Hernes, 1984b s.163)

---

<sup>235</sup> Dette er eksempler på en retorikk som innebærer sammensvergelse mot den fornuftige og overordnede planlegging og styring fra parter med egne interesser eller snevre virkelighetsanskuelser, som Popper mener blir fremtredende i utopisk ingeniørkunsts virkelighetsforståelse. Popper mener slike sammensvergelse stort sett er fiksjon, men blir farlige når de med makt tror på dem og handler etter dem. Er dette bare modeller som ble utforsket i vitenskapelige tekster? Eller fikk de politiske konsekvenser? Man vil i en rekke politiske artikler og taler, finne modellene brukt som topoi for empiriske påstander i den politiske retorikken og som bakgrunn for fremlegging av styring og politisk strategi. Se for eksempel "Reformledelse" (G. Hernes, 1998c). I "Ti teser om forhandlinger" (G. Hernes, 1994), som Hernes skriver i statsrådstiden, gjør han slike topoi eksplisitte som bakgrunn for konkrete politiske strategier og tiltak i utdanningssektoren. Artikkelen viser den korte veien fra modell til virkelighetsforståelse og politisk handling som karakteriserer ham. Dette analyseres bl.a. i kapitlet "Kampen mot forhandlingsøkonomien".

Hernes tilegger kollektivstørrelser, slik som organisasjoner, den samme formålrasjonalitet, egoisme og selvsentrerte virkelighetsforståelser som preger beskrivelsene av homo economicus. De representerer særinteresse og sektorpolitikk og er antiteser til helhetsinteresser og politikk. Interesser blir skjevt representert via dem. Organisasjoner er seleksjon i en av Hernes' mange definisjoner. De er bygget for prioritering og neglisjering av informasjon og gjerne ut fra et snevert siktemål med klart definerte egeninteresser. De er altså lengre nede i hierarkiet i et kunnskapssosiologisk perspektiv, enn dem som representerer helheten. Representativiteten i politikken og i den politiske beslutningsprosessen forsvinner ved slike konstruksjoner av organisasjonenes kompetanse, motivasjon og handlinger.

Om vi går til artikkelen ”Selvbilde og slagkraft – om arbeidstakerorganisasjonenes stilling i 1980 årene”, ser vi hvordan organisasjonene konstrueres som aktører i det segmenterte scenarioet.<sup>236</sup> Artikkelen anklager særlig de små organisasjonene for å ta hensyn til egeninteresser på tvers av fellesnytt, representativiteten og effektiviteten.

Teksten tar først opp fire styringssystemer. Disse er ordninger man har for å oversette folks ønsker, veie dem og sette dem ut i praktisk handling. Organisasjonene og forvaltningen er relativt styrket på bekostninger av markeder og parlamenter, skriver Hernes. Teksten trekker frem metaforen om jerntrianglerne – koblingene mellom enhetene i en sektor som for eksempel mellom et fagdepartement, en fagkomité i Stortinget og interesseorganisasjonene. Sektorene og koblingene mellom interessene i dem, er vanskelig for utenforstående interesser å trenge inn i fordi de er komplekse, har kompliserte regelverk, veldefinerte interesser, felles verdier og språk.

Før hadde samfunnsborgerne et mer direkte forhold til statsmakten. Nå er folkets makt i stadig større grad blitt fortettet og formidlet til myndighetene gjennom organisasjoner. Folkets makt har slikt sett blitt relativt større fordi man har fått flere og større organisasjoner. Flere er organisert i dem. De er sterkere. En organisasjon kan yte direkte service overfor medlemmene. Dels kan organisasjonene oppnå goder fra det offentlige på vegne av medlemmene, og dels kan de være premissleverandører. De kan påvirke opinion, være lobbyister eller de kan forhindre vedtak. Dette innebærer en kritisk tilstand av oppsplitting av politikken, i følge Hernes.<sup>237</sup>

Dermed får vi en oppsplintret beslutningsstruktur, der bukkene får passe hver sine havresekker og der helhetsinteresser svekkes på bekostning av særinteresser. (G. Hernes, 1984c s.14)

Dette danner grunnlaget for en forståelse av at demokratiet, fellesskapet og frembringelsen av fellesgodet er svekket:

I dette ligger også grunnlaget for en hovedkritikk av organisasjonssamfunnet: at organisasjoner som fort etter medlemmenes interesser får en *overproporsjonal organisasjonsmakt*. For etter den klassiske demokratiske teori skal grupper ha innvirkning

---

<sup>236</sup> (G. Hernes, 1984c s.11-17)

<sup>237</sup> I ”Ti teser om forhandlinger” fremgår det at i statsrådstiden var regimenteringen av beslutningsstruktur i departement og ulike institusjoner i utdanningssektoren en sentral politisk strategi som fikk mange tiltak. (G. Hernes, 1994)

etter sitt *antall*, ikke etter intensiteten i sin interesse eller etter ressursene de disponerer. Videre vil organisasjoner hovedsakelig være innrettet mot å øke sitt *stykke* av samfunnskaka, snarere enn å øke dens størrelse. Øker de veksten kommer det jo *alle* til gode, øker de andelen kommer det medlemmene tilgode. Dette vil særlig gjelde mindre organisasjoner: de vil være mest opptatt av fordeling. Og det vil i sin tur føre til mer tettpakkede dagsordener: jo mer fordelingspolitikk, desto mer forhandlingsøkonomi. Så sær-interessene kan ikke bare svekke demokratiet – de kan også svekke økonomien. De vil satse på omfordeling snarere enn omstilling, på jus, forvaltning og forhandling snarere enn på effektivitet, innovasjon og produktivitet.

Kort sagt, tesen her er at organisasjonene – særlig de små, som yrkesforbund og profesjonsforeninger, har *for stor slagkraft* – at deres styrke svekker fellesskapet, demokratiet og økonomien. Dette er neppe del av deres eget selvbilde. For hver for seg gjør de i og for seg en utmerket jobb ved å ivareta medlemmenes interesser – en jobb ingen andre gjør. Men når alle andre mindre sær-organisasjoner gjør det samme, undergraves de felles interesser vi har og de felles institusjoner som skulle ivareta dem. (G. Hernes, 1984c s.14)

Vi ser av sitatene at organisasjonene er iscenesatt som rasjonelle og egoistiske økonomiske aktører i kampen om knappe ressurser i dramaet om det segmenterte samfunnet. Det er Hobbes Leviatan omskrevet til det norske organisasjonssamfunnet.<sup>238</sup>

I Maktutredningen anbefalte Hernes å styrke de institusjonene som hadde hele samfunnet som oppland. De store sammenslutningene må ta mer overordnede hensyn og ville være mer interessert i produktivitet, vekst og lik fordeling av resultatet. I artikkelen pekes det på de spenninger og konflikter som organisasjonene står overfor. Tilstanden vil bli mer hobbesiansk. Teksten fremhever at det er blitt et mer urolig organisasjonsmønster. Man har grensestridigheter mellom organisasjoner. Konkurransen om medlemmene vil øke, og organisasjonene vil bli mer populistiske og sende krav gjennom økonomien som forplantes negativt til andre organisasjoners krav i kampen om medlemmer. Organisasjonene er blitt mer militante, ifølge Hernes.

Det urolige organisasjonsmønsteret har konsekvenser for den samfunnsmessige solidariteten. Med dette beveger vi oss mot et annet og stort sentralt motiv i de meningsformasjonene man kan registrere i forfatterskapet; identitetsmotivet. Profesjonsidentiteter og yrkesfølelsen som er forhandlingsøkonomiske i sin karakter, er problematiske for nasjonen og fellesinteressen. Når yrkes- eller profesjonsidentitetene er for sterkt koblet til økonomi, organisasjon og økonomiske forhandlinger, blir de en utfordring og trussel for nasjonen. Renere faglige roller blir et fokus i mange tekster. Det advares mot koblingene av økonomi, organisasjon og fag, og det ønskes sterkere koblinger mellom fag, yrke, verdier og oppgaver. Retorikken kan også ses i en opplysningstradisjon. Det er viktig å kunne se sitt virke i helhetens lys – som nasjonen, fellesinteressen eller fellesmeningen. Dette karakteriserer ham i mange tekster og taler. Her er et eksempel.

---

<sup>238</sup> Argumentene herfra virker å være en viktig bakgrunn for den skarpe konflikten som kom mellom statsråd, departement og organisasjoner i tiden som statsråd. Reformene førte kamp mot forhandlingsøkonomien. Forhandlinger virker å ha vært betraktet som ren økonomisk interessekamp eller som handlinger utført av selvcentrerte virkelighetsforståelser, fremfor at organisasjonene også kunne bety kompetanse, viktige virkelighetsforståelser og gode problembeskrivelser. Organisasjonene virker i for stor grad å være utdefinert av meningsskapningen av den økonomiske retorikken og kunnskapssynet.



Også i organisasjonsutvikling gjelder innsikten at intet er så praktisk som en god teori. Og da tenker jeg videre enn på organisasjonene som forhandlingskarteller. Mange av medlemmene i akademikerorganisasjoner kommer inn i lederroller. Men å lede er noe annet enn å kommandere fra toppen. Det er å ta ansvar for at det som *bør skje* der man *er*, uansett hvilket hierarkisk nivå man er på.

Akademikerne har et særlig ansvar for den humanistiske arv de har fått en særlig fortrolighet med, både som verdier og som fagkunnskap. Derfor kan deres sammenslutninger ikke bare ytre seg i effektiv organisasjonsteknikk eller pågående interessekamp.

De må også i *sitt* organisasjonsarbeid ta et større samfunnsansvar: for å etablere solidariske fordelinger mellom grupper og generasjoner, og for å gjøre samfunnet rikere, mer variert og spennende. Et av arbeiderbevegelsens viktigste bidrag til vår kultur, er dens organisasjonskultur. En kultur der samhold ikke bare gir styrke, men også er en forutsetning for at den enkelte skal utvikle sin egenart. Dette bør også være en del av akademikerorganisasjonenes selvbilde – det de vil sette inn sin slagkraft for å virkeliggjøre. (G. Hernes, 1984c s.19)

Vi kan i hovedsak betegne dette scenarioet som den indre trussel mot nasjonens fellesgode og fellesmening. Den springer ut av interessekampen om de knappe ressursene mellom ulike selvsentrerte aktører innad i nasjonen. Trusselen er på den ene siden partsborgerskapet som gir ortodokse aktører, og som sørger for en politisk sementeringsprosess og på sikt segmenter som utøver egoistisk makt. Det truer enhetlig politisk tenkning og myten om den enhetlige og regimenterte Fader Stat. Det utfordrer oversikten, samfunnskroppens effektivitet, økonomiske basis og den rettferdige og solidariske fordeling. Dette er forhandlingsøkonomiens dystre land.

Av sementeringen og segmenteringen avledes det argumenter som også skulle få stor betydning for utdanningstenkningen. Med identitetsproblematikken beveger analysen seg mot en annen form for oppsplitting. Det er oppsplittingen av identiteter, fellesmening og solidaritet som kommer av økonomiens spesialisering og organisering. Det er slike topoi som ligger til grunn når man i ovenstående sitat advarer mot ledere som er preget av organisasjonsteknikk og interessekamp. Lederskap innebærer å fokusere på den faglige plikt og forpliktelsen på den humanistiske arv man skal være fortrolig med. Den humanistiske arv blir i den senere utdanningsretorikken omformulert til å gjelde den nasjonale kulturarv med noenlunde samme logikk.

Denne samfunnstilstanden innebærer problemer, ikke bare for fordelingen av ressurser, men også for den felles meningsdannelse i nasjonen. Når alle grupper får hver sin ortodoksi ut fra sitt yrke, profesjonsidentitet og økonomiske strukturer, blir konsekvensen at samfunnet i sin overbygning mister *locus communis*. Fellesstedene svekkes i meningsdannelsen. Partsborgerskapet innebærer at alle får hver sin mening og inndeles i segmenter. Tilstanden sett fra samfunnets side blir preget av heterodoksi som tolkes som et dystopisk trekk V Hernes.<sup>239</sup> De heterodoksiske argumentene fremhever kampen *om virkelighetsforståelsen* som oppstår. Det er meningskonkurransen eller religionskrigen som settes opp som utfordring eller trussel for nasjonen og hele nasjonens virkemåte.

---

<sup>239</sup> "Heterodoksi" kommer fra det greske "heterodoxos" og betyr av en annen mening. "Hetero" betyr annen og "doxa" betyr, som tidligere skrevet, mening eller tro.

## Heterodoxa – brannen i rosenes leir

Dramaturgien omkring det segmenterte og sementerte samfunnet er skrevet mye ut fra neoklassisk økonomisk teori, ulike teoretikere her og i tradisjonen fra Thomas Hobbes. Den beskriver alt fra mikroøkonomiske forhold og aktøratferd, til makroøkonomiske problemer og utfordringer som resultat av dem. Retorikken går fra de små til de store fortellingene. Den økonomiske retorikken henter også inspirasjon fra Marx. Det innebærer et mer makroteoretisk perspektiv og bærer preg av den store fortellingens møte med de små tegnene og fortellingene. Med Hernes' bruk av Marx i retorikken får vi en beskrivelse av samfunnet som differensiert og spesialisert. Den gir i fortsettelsen scenarier av et fragmentert samfunn. Den klareste og mest konsentrerte fremstillingen av det differensierte og spesialiserte samfunnet og de dilemmaer det gir, finner vi i artikkelen "The Dilemmas of Social Democracies".<sup>240</sup>

Utgangspunktet for artikkelen er en rekke teoremer fra Marx. Karl Marx argumenterte ifølge Hernes for at karakteren til arbeidsmarkedene og den skala den forandret seg i, ville transformere interesser, identiteter og organisasjoner i vestlige samfunn. Marx' poeng var at utviklingen av kapitalismen ville øke antall arbeidere og utbytte dem som mennesker. Samtidig ville den forene dem og organisere dem som klasse. De ville få en felles klassebevissthet ut fra samme situasjon og erkjenne fellesinteressene. I artikkelen sier Hernes seg uenig i mange av Marx' konklusjoner, og vil vise at forholdene utviklet seg annerledes. Marx' store fortjeneste er ikke hans konklusjoner, men hans fremgangsmåter og strategier for hvordan man skal undersøke hvordan forandringer i marked, arbeid og struktur i arbeidsmarkedet påvirker organisasjoner, medlemmer, identiteter, oppførsel og holdninger, ifølge Hernes.

Marx formulated a specific theory of the change of scale of the labor market – that it would become one big 'Ricardian' market, with workers equalized through depletion of skills. What we have to do is to analyze what happens when the scale of the labour market moves in another direction: what will then be the impacts on organizing, motivations and actions? My thesis is that a 'Marxist' analysis today would yield a non-Marxist conclusion, and that the change in the scale of labor markets is at the heart of the problems faced by trade unions. At the same time this development generates dilemmas for social democratic parties. And it produces tensions between the union and the political arm of the labor movement. (G. Hernes, 1991b s.241)

I forhold til Marx' tese stemmer det at kapitalismen har økt antall arbeidere og konsentrert dem i store entrepriser. Men i motsetning til Marx' tese har den også forbedret deres levestandard. I tillegg har den ikke skapt en klasse av arbeidere. Den har differensiert dem, spesialisert dem og segmentert dem i arbeidsmarkedet. Publikum er ikke fattig, nedtrykt eller undertrykt. Selve publikum, eller i alle fall deler av det, har nå fått flosshatten på. Scenariot handler om de ytre truslene mot nasjonen som kommer via de globale og spesialiserte markeder og de nye identitetene og handlingene dette medfører hos aktører. Teksten tar for seg hvordan dette slår inn i den indre kroppssolidariteten blant medlemmene.

---

<sup>240</sup> (G. Hernes, 1991b)

I hjertet av moderniseringen ligger veksten i kunnskap og stadig mer bruk av avanserte produksjonsteknikker. På samme tid har internasjonal konkurranse tvunget mange firmaer ut av det store markedet med standardiserte varer og inn i mer spesialiserte markeder som krever spesialisert arbeidskraft med hensiktsmessig maskineri. Også i de delene av økonomien som ikke konkurrerer, slik som de sosiale tjenester, offentlig administrasjon, utdanning og helsetjenester, har kravet til mer avansert kompetanse økt. Dette er trekk ved markedet som står i motsetning til Marx' forventninger. Man har fått økt differensiering og ikke en generell og lik utvikling av egenskaper. Organene og medlemmene har fått mer spesialiserte og spesifikke oppgaver. De har fått bevissthet etter sin særkompetanse og plass i samfunns kroppen, snarere enn organisk solidaritet med hele samfunns kroppens virkemåte.

Artikkelen gir tankevekkende eksempler på dette. Bare innenfor helsevesenet har antall profesjoner økt fra 30 til mer enn 100. Ny kunnskap og nye teknologier har formet en basis for nye yrker. I stedet for økt likhet er det økt differensiering. Videre er det vanskelig å erstatte en spesialist med en annen spesialist. I tillegg til at man har økt differensiering, får man også en økt segmentering hvor man ikke lett kan erstatte hverandre. Spesialisering blir barrierer, og differensieringen betyr etablering av mindre og mindre arbeidsmarkeder. Arbeidsmarkedet blir balkanisert av nye grenser mellom profesjoner, og fri flyt av arbeid blir hindret. Grensene mellom segmentene kan variere. Men i de fleste tilfellene vil man trenge å utdanne seg på nytt for å tre inn i et nytt segment.<sup>241</sup>

Disse forandringene i arbeidsmarkedet gir også forandringer i arbeidernes organisasjon. Enkelte organisasjoner innenfor tradisjonell industri går tilbake. Denne nedgangen får sitt motstykke i vekst i det artikkelen med en negativ metafor kaller hvitstipporganisasjoner. Nye grupper organiserer seg i stadig mindre foreninger. Rektorer får sin organisasjon, tannteknikere sinn, ergoterapeutene sine etc.. Ikke alle er rene fagforeninger. Noen har mer karakter av å være interesseorganisasjoner som fungerer som pressgrupper innenfor større fagforeninger. Større fagforeninger har også karakter av å være mer føderasjonslignende i organiseringen av ulike yrkesgrupper og undergrupper. En mottrend til fragmenteringen er at arbeidsgiversiden krever et visst antall medlemmer for å anerkjenne en forhandlingsmotpart. Men man forhandler på den annen side ikke lenger bare sentralt og gjennom store forhandlingskarteller. Man forhandler også gjerne om særbetingelser skreddersydd til eget yrke.

Dette rammer spesielt en organisasjon som LO hvor teknologisk utvikling og segmentering leder til mer segmenterte arbeidsmarkeder. De sosialdemokratiske partienes krav til å utdanne flere og å utdanne mer spesialisert arbeidskraft har en tendens til å utdanne mennesker bort fra arbeiderbevegelsen. Hodet må forhandle med og koordinere flere organer, og disse

---

<sup>241</sup> Man har antagelig her viktige topoi for å forstå hvorfor man i R-94 var opptatt av å redusere grunnkurs fra over 100 til 13, og hvorfor man var opptatt av å gi elevene felles kunnskapsstoff så lenge som mulig, fremfor tidlig spesialisering i videregående skole. Man måtte sørge for mulighetene for respesialisering via et åpnere og mer generalistisk utdanningssystem, samt hindre for stor oppslitting av fellesmeningen. Strukturreformene holdes av mange for den sterkeste siden ved R-94 og L-97. Se for eksempel (H. Fauske, 2004)

organene er splittet av medlemmer med motstridende interesser. Dette har konsekvenser for samfunnslegemets helse, virkemåte og identitet.<sup>242</sup>

Aesop's fable of the organs is the classical metaphor for mutual social dependence. An important consequence of segmentation is that the degree of interdependence in the production system multiplies. There is an increasing roundaboutness in the economy, in the sense that a greater part of production of goods and services is dependent on more of the other groups both upstream and downstream in order to function. Examples abound, from the production of pulp to the performance of surgery.

It follows that more groups are able to paralyze a production process. This can be based on *technical know-how*: planes do not fly if pilots strike, or if aircraft mechanics strike, or if air controllers strike, or if the ground crew strike, or if the drivers of gasoline trucks strike, etc. Others have *legal monopolies* which make their service indispensable, such as medical doctors [...]. (G. Hernes, 1991b s.244-246)

Hernes poengterer at dette dramatisk forskyver maktforholdene i samfunnet. Dette betyr mer makt til yrkene og yrkesorganisasjonene. Det er en makt som er basert på at organisasjonene kan paralisere samfunnslegemet. De utøver ikke makt ut fra antall, men ut fra sin funksjon. Dette går på farlig vis ut over muligheten for identitet og solidaritet.<sup>243</sup>

Stated differently: when *function* becomes more important for power than *numbers* – a development converse to what Marx expected emerges. *Class solidarity becomes of less instrumental value than occupational solidarity*. Rather than Ricardian labour markets levelling skills and unifying the great mass of workers on the same low, untrained basis, we find the opposite development, where occupational specialization leads to organizational fragmentation and to conflicts when group use their power to improve their relative position. Occupational loyalty ('group egoism' is the negatively loaded term) is further stimulated by the types of services that occupational unions seem to be better able to provide for their members, such as loans for housing or other fringe benefits through special agreements. (G. Hernes, 1991b s.246)<sup>244</sup>

Dette rammer klassebevisstheten og – identiteten, og man har sett en slik nedgang både i Sverige og i Norge, skriver artikkelforfatteren. Dette gjelder spesielt blant de unge og nyutdannede. Streikemønsteret handler ikke lenger om at mange medlemmer i kroppen går

---

<sup>242</sup> Popper fremholder at bruk av den organiske modellen som analogi på moderne samfunn, er falsk og uttrykk for en variant av propaganda som ønsker retur til stammen. Den bærer preg av kollektivistisk ideologi og er et angrep på individualisme. Moderne samfunn preges av mobilitet, hvor man ikke er fiksert som hode eller fot, men hvor man som medlem hele tiden kan skifte eller komme i ny posisjon. I en kropp vil man ikke kunne oppleve klassekamp. Man har heller ikke felles smak, følelser, frykt som preger det semi-organiske stammesamfunnet. Man må derfor stille kritiske spørsmål til hvorvidt organisk solidaritet er en mulig og relevant forståelsesmodell eller et mål i et åpent samfunn.

<sup>243</sup> At man måtte kompensere for den manglende klassebevissthet og oppsplittingen av organisk solidaritet som følger av den nye globale markedslogikken og de nye yrkeslojalitetene, særinteressene og gruppeegoismen som utvikles av dem, er sannsynligvis det helt sentrale økonomiske argument for den sterke vektleggingen av nasjonalfølelse, nasjonal identitet og felles kanon i læreplanverket til R-94 og L-97.

<sup>244</sup> Topoi og argumenter i denne analysen hos Hernes er antagelig underliggende for en politisk tenkning, retorikk og reformstrategi, som innebar å redusere arbeidsorganisasjonenes makt og innflytelse i utdanningspolitikken. Den innebar kamp mot forhandlingsøkonomien, den forhandlingsorienterte tradisjonen og det indre deltakerdemokratiet i staten. I tillegg innebar sannsynligvis denne argumentasjonsstrukturen at man så betydningen av å forme en strategi hvor nye identiteter ble skapt via utdanningssystemet og kunne danne en motvekt til differensieringen og fragmenteringen.

sammen og streiker. Man er selektiv, bruker små grupper og rammer vitale funksjoner i samfunnskroppen. Dette gir et stort paradoks for arbeiderbevegelsen. Økt spesialisering og yrkesdifferensiering ødelegger basisen for solidaritet i arbeiderklassen. Hvis fremmedgjøring reduseres ved at arbeiderne får bruke sine spesielle talenter i arbeidsprosessen, blir også klassesolidariteten redusert. Organisasjonenes logos og ethos er sterkt svekket ifølge denne retorikken. Gruppeegoismen overtar.

Organisasjonene har blitt mer militante, hevder Hernes De er mer oppfinnsomme i å ramme samfunnskroppen. De organiserer gå-sakte aksjoner, eller melder seg syke. De rammer gjerne tredjeparter på grunn av den sosiale og komplekse avhengighet. For organisasjonene og hodet har dermed hele forhandlingssituasjonen blitt mer kompleks. Ved at solidariteten forsvinner, konkurrerer organene mot hverandre fremfor å samarbeide. De konkurrerer om medlemmene og vil være tyver i samme marked. Lojaliteten til organisasjonen øker når de er effektive i forhandlingene. Man blir mer opptatt av lokale forhandlinger enn sentrale. Paradokset er at de tradisjonelle organisasjonene må konkurrere om medlemmer både innenfor og utenfor sine tradisjonelle felt. I jakten på å vinne medlemmene fra de nye organisasjonene, må man følge nye mål som kanskje står i motsetning til de tradisjonelle verdiene. Dette gir spesielle utslag for venstresiden, men også for hele samfunnslegemet. Arbeiderbevegelsens emblemer er rosen. Hernes kaller denne tilstanden for rosekrigen.<sup>245</sup>

Som bidragsytere til kairos, vil organisasjonenes bidrag være kaotiske og konfliktfylte, truende for nasjonens økonomi og udemokratiske i den forstand at de vil sørge for at majoriteten vil være svak og lite representert. Den tradisjonelle velferdsstaten er preget av en mer fragmentert organisasjonsstruktur som desorganiserer arbeiderklassen. Både arbeidsgiver og arbeidstakerorganisasjonene har økt og samtidig relasjonene mellom dem. Spenninger har oppstått, ikke bare mellom arbeidsorganisasjonene på venstresiden, men også mellom dem og deres politiske arm. Dette har skapt et problem som Hernes i teksten kaller problemet med ”den svake majoritet”. Fellesgodene og fellesgevinstene blir delt ut til konsentrerte minoriteter hvis identitet og interesser er definert av yrkesgrenser, og hvis skjebne er avhengig av yrkesorganisasjoner. Man har en større kapasitet til å organisere, men en mye svakere kapasitet til omgjøre særinteresser til fellesinteresser. I jakten på et større kakestykke vil partikulære organisasjoner hindre vekst og redusere hva som kan deles.

At sterke minoriteter kan forhandle frem fordeler som går på bekostning av svake majoriteter, blir også forsterket ved at man som medlem av hele samfunnet kommer i en motstridende posisjon til sin rolle som medlem av en partikulær organisasjon. Som medlem av en arbeidstakerorganisasjon kan man drive opp inflasjonen gjennom lønnskrav som rammer rollen som forbruker. I velferdsstatens begynnelse organiserte man nesten alle arbeidere i en omfattende sentralisert forening – LO.<sup>246</sup> Det sikret majoritetens makt innad i organisasjonene slik at den poliske armen kunne få nok politisk makt til å transformere

---

<sup>245</sup> *The War of the Roses* var en borgerkrig i middelalderen i England som ble ført i regi av huset av York og Lancaster som begge hadde rosen som våpenskjoldemblem.

<sup>246</sup> Det sterke argumentet som Hernes her fører i favør av LO, i forhold til kritikken mot organisasjonssnorge forøvrig, kan henge sammen med hans lange virksomhet for FAFO og/eller med oppfatningen av at store organisasjoner må ta mer helhetshensyn enn små, og at de er mer representative i numerisk makt.

fellesinteressene til en sosial orden. De nye organisasjonsformene er bedre tilpasset arbeidsmarkedet og har forandret forholdet til sin konstituerende makt. Det har utviklet seg en mismatch mellom segmentert organisering og de nasjonale institusjoner. Dette har ført til rivalisering mellom organisasjoner, høye inflasjonsrater, tap av konkurransevne og konflikter mellom arbeiderpartiet og LO, ifølge Hernes.

Resultatet for politikken er at den ikke får satt ut i livet løsninger den ser på som imperative, ifølge Hernes. På det personlige planet føles spenningene med at individer er revet mellom roller som borgere og medlemmer av organisasjoner hvor de sender motstridende signal til det politiske system. Forholdet mellom den økonomiske strukturen og interessegruppene har skapt inkongruens mellom autoritetsstrukturer som er basert på borgerskap og medlemskap, mellom politiske og produktive identiteter til individet, og mellom den politikk som økonomiske organisasjoner genererer, og den politikk som de forutsetter.

Organisasjonene bringer med seg problemer for kairos. Saken selv, i form av spesialiserte markeder og ny teknologi, bringer med seg problemer for samfunnets organiseringer. Stedene – slik som de globale og spesialiserte markedene, slår inn i nasjonal politikk på heterodoksisk vis. Lokale og utdifferensierte logos oppstår hos aktørene og organisasjonene som resultat av markedenes organisering og utvikling. Den samfunnsmessige solidariteten forsvinner. Differensieringen og spesialiseringen skaper et ethos hos organisasjonene og arbeiderne som er knyttet til deres yrkesfunksjon og profesjon fremfor til helheten, nasjonen eller fellesinteressen. De kommer i tvetydige og motstridende roller og sender ut motstridende signaler til det politiske hodet. De slåss seg imellom, er tyver i hverandres marked om medlemmer, og kan ramme hele samfunnskroppen om de har en sentral funksjon. Tjenligheten av dem i kairos, sett fra et slikt dystopisk og politisk holistisk ståsted, blir et viktig strategisk og taktisk tema.<sup>247</sup>

### **Paradokset – den protestantiske arbeidsetikken**

I ”Motivering for administrativ utvikling” fremhever Hernes at det er to måter å drive administrativ utvikling på.<sup>248</sup> Den ene går ut på å ta folk mer eller mindre som de er og endre på strukturen eller skape organiseringen deretter. Den økonomiske aktøren vil være en slik figur som organisasjoner og systemer må anrettes hensiktsmessig etter om man skal nå sine mål. Kunsten ved den administrative måltenkning er å forsøke å få interessene til de som er knyttet til en organisasjon eller et administrativt apparat, til å stemme overens med organisasjonens mål. Sentrale tekster og topoi har, som vi har sett, tillit til styring og organisering av den økonomiske aktør, og til at kampen om de knappe ressursene kan styres til samfunnets beste.

Den andre tilnærmingen går ut på å endre eller etablere holdingene til folk i en organisasjon. Dette er en annen form for styring som handler om å styre med verdier og meninger. Om vi tenker oss scenarioet fra Hobbes hvor aktørene slåss eller arbeider hardt for å oppnå en større del av samfunnets knappe midler, hva om man kan beholde deres motivasjon til å konkurrere

---

<sup>247</sup> Jfr. her Poppers kritikk av politisk holisme og underkjenningen av meningsforskjeller som fornuftig.

<sup>248</sup> (G. Hernes, 1980a s.13)

og arbeide hardt. Kan man i tillegg klare å endre preferansene slik at de ikke søker den økonomiske belønning, men føler at belønningen kan komme i andre former? Hvordan kan man endre aktørenes preferanser, og hvilke verdier er spesielt egnet i et arbeidsliv? Og hva om slike preferanser ikke en gang er planlagte, eller intendert, men overlatt oss av historiens listige spill bak aktørenes rygg? Hva om verdiene allerede ligger klare i kulturen til å tas i bruk av et opplyst lederskap? Det er på tide å la teppet gå opp for paradokset.<sup>249</sup>

I "The Logic of *The Protestant Ethic*" finner Hernes inspirasjon i Max Weber.<sup>250</sup> I sin klassiker om den protestantiske arbeidsetikken, viste Weber hvordan irrasjonelle følelser, religion og verdier kunne endre samfunnet i mer rasjonell retning.<sup>251</sup> Dette er paradoksets fortelling om følelsens skapning av fornuft. Det er fortellingen om kristendommens skapning av det sekulære samfunn. Det er fortellingene om hvordan både lederens og arbeiderens preferanser ble endret av historiens spill gjennom paradoksale effekter. Det handler om den tradisjonelle arbeider, hans ortodoksi, latskap og økonomiske egeninteresse, som gjennom utfordringen av entreprenøren, spesialiseringen og i forening med religiøse verdier, kom til å bli omformet til en ny arbeider som så på arbeidet som et kall og ble avansert og kompetent. Det handler om lederen – outsideren – som angrep ortodoksien, kom med nye ideer, var nyttemaksimerende, men også opptatt av sosial anerkjennelse. Dette er scenarioet for de overraskende vendingene. Det er kairos dominert av entreprenøren, den nye arbeideren og paradoksene mot ortodoksien.

Hernes virker å finne inspirasjon i den protestantiske etikk for å kunne oppnå en rekke gevinster. Den tradisjonellistiske arbeider er motivert av økonomi, men også av å unngå å anstrenge seg og arbeide.<sup>252</sup> Det er ikke alltid at økonomiske incitamenter gir tilsvarende økning i arbeidsinnsats hos arbeiderne. Folk har en draging mot å leve som de er vant til og bare tjene det som er nødvendig for livsoppholdet. Dialektikken hos Weber har et drama som passer kunnskapssosiologien hos Hernes. Figuren som bringer arbeiderne over fra ortodoksien og økonomisk egen nytte til kompetente arbeid og kallstanken, er lederskap i form av den nye entreprenøren og en dialektikk mellom ham, arbeiderne og de verdier man står i. Hernes viser Webers fremstilling av den nye entreprenøren slik:<sup>253</sup>

---

<sup>249</sup> "Paradox" kommer av gresk og betyr "mot meningen" eller "mot forventningen". Det kan også betegne selvmotsigelser, som kan vise seg å være sanne. Se *A Handlist of Rhetorical Terms* (R. A. Lanham, 1991).

<sup>250</sup> (G. Hernes, 1989)

<sup>251</sup> Denne tematikken illustrerer Poppers poeng at den sosiale ingeniør etter hvert vil underkjenne at alle er rasjonelle og begynne å inkludere teorier om overrasjonalitet og irrasjonalitet i styring av samfunnet.

<sup>252</sup> Særlig Alfred Oftedal Telhaug har fokusert på den protestantiske arbeidsetikk som sentral del av ideologien i læreplanverket: at man må tåle anstrengelser, motbakker, hardt arbeid og glede seg over arbeidets egenverdi. Han ser det som mottiltak mot tidens individualisme og narsissisme. Målene kan også ses på som mottiltak mot den økonomiske aktørens egeninteresse i å ville oppnå goder og helst samtidig unngå å anstrenge seg. Se f.eks. (A. O. Telhaug and P. Aasen, 1999) og (A. O. Telhaug, 2006).

<sup>253</sup> I et økonomisk politikkbegrep, som innebærer å fordele for knappe ressurser på økonomiske aktører som helst vil unngå anstrengelse, vil protestantisk arbeidsetikk være en interessant løsning. Arbeideren vil intensivere arbeidsinnsatsen uten å ville høste belønningen og dermed gravitere mot hverandre i kamp om ressursene. I en rekke tekster og utspill advarer Hernes mot troen at penger og forhandlinger løser problemene. Han fremholder verdier og kallet som sentralt: at man må utvikle en ansvarsfølelse der man er, at man ikke bare må kalkulere i lønn og penger, men at det å være lærer, forsker eller universitets og høyskoleansatt er en livsstil – et kall. I retorikken i utdanningssektoren på 1990-tallet er det et karakteristisk trekk at man forsøker å unngå de

What happened was, on the contrary, often no more than this: some young man from one of the putting-out families went out into the country, carefully chose weavers for his employ, greatly increased the rigour of his supervision of their work, and thus turned them from peasants to labourers. On the other hand, he would begin to change his marketing methods by so far as possible going directly to the final consumer, would take the details into his own hands, would personally solicit customers, visiting them every year, and above all would adapt the quality of the products directly to the their needs and wishes. At the same time he began to introduce the principle of low prices and large turnover. There was repeated what everywhere and always was the result of such a process of rationalization: those who would not follow suit had to go out of business. (G. Hernes, 1989 s.136)

Bruken av Webers fortelling er en viktig fortelling om kairos. Hvem står for de viktige bidragene til meningsdannelsen, til endring og positiv utvikling av økonomien og arbeidslivet? Den nye entreprenøren var nettopp ikke ortodoks. Han var heller ikke en del av etablissementet. Han kom med meningen utenfra. Den nye entreprenøren var en outsider. Weber fremholder at for disse nye entreprenørene var det viktig å unngå anklagene om at man bare ville maksimere profitt eller egeninteresse. Den nye spiriten til entreprenørene var en reaksjon for å forsvare seg mot slike anklager. De utviklet i stedet en egen moralsk make-up hvor man så på aktivitet og handling som et kall. Denne moralske konstitusjonen gjorde dem tøffe. De måtte stå imot mistillit, økonomisk konkurs og den moralske indignasjonen som deres handlinger avstedbrakte. Bare i en slik moral kunne man vinne tilliten til kunder og arbeidere. Entreprenøren vokste opp i livets harde skole og var kalkulerende og modig på samme tid. Han var dedikert med borgerlige meninger og prinsipper.

Denne nye lederen bringer også med seg forandringer som skaper den nye arbeideren. I motsetning til den tradisjonelle arbeideren som godt kan redusere arbeidsmengden selv om han får høyere økonomisk incitament, så viser Weber frem den nye arbeideren. Det er en arbeider som trengs når produksjonen krever kompetent arbeidskraft, når man skal håndtere avansert maskineri og har evner når man må ha mye oppmerksomhet og må vise stort initiativ. Til en slik type avansert arbeid trenger man en arbeider med en utviklet sans for ansvar, som er fri fra kalkulasjoner om hvordan den daglige lønn kan hentes med minimum av anstrengelse og maksimum av komfort. Arbeidet må utføres som om det var en belønning i seg selv – et kall.

Den nye entreprenøren så utbyttet som et mål i seg selv. Han ville heller gjeninvesterte enn å forbruke utbyttet fordi det ville ha forstyrret den moralske make-up' en. Den nye arbeideren kom til å se på arbeidet som et mål i seg selv, uten å ville kreve høyere utbytte fordi forbruk var umoralsk. Resultatet var stor kapitalakkumulasjon, investering og arbeidsintensitet. Man fikk både penger og verdier til å skape store rasjonelle samfunn og gode samfunnsløsninger. Paradoksalt nok ble dette en trussel mot de religiøse irrasjonelle verdier som motiverte det hele.

Både den nye lederen og arbeideren møtte motstand hos tradisjonalistene. De opplevde hat og moralsk indignasjon og ble møtt med direkte sabotasjeaksjoner.<sup>254</sup> Den nye entreprenøren og

---

økonomiske spørsmålene og fokuserer på verdier og visjoner. Entreprenøren fra Weber og karakteristiske trekk fra ham, virker på den annen side å være å være inspirerende for ledelsesmodellene.

<sup>254</sup> Hernes' kritikk og formaninger av organisasjoner, yrkesutøvere og deres identitet kan ses i lys av disse topoi.



arbeideren var derimot i stand til å trenge gjennom tradisjonalistenes verdier og økonomiske makt med en ny spirit. De var blitt ”Homo Novus”; mennesket som belønnet seg selv først og fremst med en irrasjonell følelse av å ha gjort en god jobb.

A new type of worker with such characteristics, Weber argues, cannot be evoked by changing wages. Workers are not a product of nature, but a product of inculcation. They cannot be brought into being by changing *payoffs*, only by changing *preferences*. (G. Hernes, 1989 s.137)

Forandringen av preferansene finner Weber i den protestantiske etikken med bakgrunn i kalvinismen. Hernes gir et lengre resonnement omkring denne endringen i preferansene til aktøren. Han tar videre for seg hvordan dette i sin tur forandret samfunnet som igjen satte nye rammer for aktørene – altså en dialektikk. En bestemt form for religiøse anskuelse bringer med seg jordiske handlinger. Den protestantiske etikken bringer folk i arbeid for gud, men overskuddet av arbeidet blir ikke konsumert fordi konsum er syndig. Dermed får man kapitaloverskudd som skaper nye betingelser for et rasjonelt samfunn. Bordet og spillet fanger. Et asketisk ideal om å arbeide, men ikke forbruke, materialiserer seg i konkret handling, og kapitalakkumulasjonen oppstår uten at man får en kamp om ressursene.<sup>255</sup> Artikkelen sammenfatter Weber slik:

The portrait of a Calvinist in *The Protestant Ethic* has much the same structure as the hero in a Greek drama: A new actor enters the scene, driven by irrational motives. He is a character under stress, potentially doomed to eternal damnation, searching for cues to salvation. This drives him to ascetic, rational actions as his proof of being among the elect, but the proof can only be obtained by performing relatively better than others.

From this flows the paradoxical systemic effects: The rational organization of society is the by-product of an irrational motive; material accumulation is the unintended result of ascetic efforts; liberates from traditionalism the actors are caught in a prisoner’s dilemma; the creators are captured and in the end transformed by their own success when the religiously motivated actions generate wealth that corrupts their souls; and the system of motivation is delivered from the purposes that generated it. Behind the back of the actors, the cunning of history is at work. (G. Hernes, 1989 s.158)

Fortellingen fra Weber innebærer topoi som er vesentlige også for politisk tenkning og for topoi. Som rollefigur på samfunnsscenen tematiseres entreprenøren som den drivende og endrende kraft i kairos. Han er desinteressert uten egeninteresse. Som figur har entreprenøren et omnikompetent preg som inspirerer til forståelse av lederskap. Entreprenøren gjøres til modell for politisk lederskap i flere tekster. Entreprenøren har et særskilt blikk på kundene og arbeiderne og er sensitiv for deres ønsker som tradisjonalistene og deres ortodoksi står imot eller ikke tolker. Han er en outsider og ikke preget av denne verdens konservative eller korrupperende krefter. Oversatt til politisk entreprenør, så forstår han velgernes og arbeidernes behov og ønsker. Han er en mer utopisk figur. Han kommer med teknologi og fremtid og slåss mot ortodoksi og sementering. Entreprenøren har et nytt ethos i form av dyder som innebærer å se på aktivitet og handling som et kall. De får en moralsk konstitusjon

---

<sup>255</sup> Denne mekanismen var et sentralt Lippmann--poeng. At troen om verden ville skape handlinger i verden og ville dermed kunne endre dem. ”The Logic of the Protestant Ethic” understreker et slikt poeng og argumenterer for verdiene og ideenes makt og betydning in transformasjonen av verden.

som står mot mistillit og anklager og som vinner kundene og arbeidernes tillit på sikt. Han reiser rundt, oppsøker kundene og lytter til deres ønsker for å skreddersy løsninger.<sup>256</sup>

Entreprenøren, hans suverene tolkning av kundenes behov og teknologien han bringer med seg, medfører den nye arbeideren. Også han utfordrer ortodoksien. Han utvikler ansvarsfølelse, kompetanse og ser på arbeidet som et kall og er mindre tilbøyelig til å kreve økonomisk utbytte. Han ser arbeidets belønning andre steder enn i lommeboken. Her settes det opp betydningen av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid. Den personlige moral får betydning. Betydningen av å komme med oppfinnsomme løsninger på problemer og gi utvikling, blir understreket. Teknologi, utvikling og endring settes i fokus gjennom arbeidsbegrepet. Den protestantiske arbeidsetikken kan oppfattes som en måte å regjere individet via selvregjering. Den kan temme de mest kalkulerende sidene ved homo economicus og kampen om det økonomiske utbyttet.<sup>257</sup> Både homo economicus og den protestantiske arbeidsetikken er topoi som virker betydningsfulle for å forstå mål om økonomisk moral og opplæring i læreplanverket.<sup>258</sup>

---

<sup>256</sup> Media-iscenesettelsene som helseminister, som jeg analyserte i preludiet, viste en rekke av disse entreprenørkarakteristika i designet av rolleutførelsen.

<sup>257</sup> For analyse av liberale styringsstrategier i tråd med denne, se Neumann og Sending, *Regjering i Norge*. Paradokset med den protestantiske arbeidsetikken er kanskje en inspirator også for en videre strategi i læreplanen. Tanken om at man kan endre preferansene til aktøren gjennom verdier, språk og bilder kommer i fokus også med en slik fortelling. At man kan skape mer rasjonelle samfunn ved paradoksalt nok å ta i bruk religion, verdier og følelser er antagelig et sentralt motiv.

<sup>258</sup> I læreplanverket er slike egenskaper fremtredende i avsnitt som "Det arbeidende mennesket" og "Det skapende mennesket". Arbeidsbegrepet fokuseres til ikke bare å dreie seg om å skaffe seg utkomme, men også til å være en rikere og mer meningsfull aktivitet. Det står for eksempel:

Arbeid er ikke bare et middel til å skaffe seg utkomme. (KUF, 1996 s.26)

## **Kampen mot forhandlingsøkonomien**

Både den kommandoøkonomiske og den kommandohumanistiske styringslinjen baserer seg på bruk av planlegging, hierarki og organisering. Den ene av økonomi, den andre av meninger. La oss først ta for oss argumenter som har vært anført overfor betydningen av planlegging og hierarki i styring – først og fremst gjennom artikkelen ”Tusenbenet og paraden”, for så å se på hvordan disse og sentrale topos fra den økonomiske retorikken også preger politiske tekster og handlinger i teksten ”Ti teser om forhandlinger”, som ble skrevet fra rollen som Kirke-, utdannings- og forskningsminister. Det er en tekst som representerer skarp kritikk, og som kommer med en rekke alvorlige anklager mot forhandlingsøkonomien og det indre deltagerdemokratiet i staten.

Som statssekretær i Planleggingssekretariatet viser Hernes i en tale hvordan den interessestyrte aktør og egeninteressen ikke bare er en modell, men også grunnlaget for styringstenkning. Styringen får en instrumentell logikk overfor det enkelte mennesket. Av sitatet ser man konstruksjonen av en paternalistisk relasjon mellom taleren og publikum i meningsdannelsen: at man må etablere ordninger som får folk til å gjøre det som er mest fornuftig for dem selv. Det er arkitekten av den sosiale superstrukturen som gir hovedbidraget til at det enkelte menneskets handlinger blir fornuftig. Logos legges til den politiske styring.

Ut fra dette blir politisk styring evnen til å utnytte private motiver for allmennyttige formål. Et enkelt spørsmål av stor betydning for administrativ utvikling og styring blir da hvordan vi kan etablere ordninger for å fremme fellesskapets løsninger som får folk til å gjøre det som er mest fornuftig for dem selv. I virkeligheten er dette et hovedspørsmål som ikke bare har med stimuleringen av den alminnelige borger å gjøre, men med styringen av hele den offentlige sektor. (G. Hernes, 1980a s.15)

Teksten tenker seg administrasjon langs to linjer. Den ene går ut på strukturelt å legge forholdene strukturelt til rette ut fra folks preferanser. Den andre går ut på å endre preferansene til aktørene.

Administrativ utvikling er å få etablert nye tiltak som setter organisasjonen i stand til å løse sine hovedoppgaver. Det foreligger to hovedoppfatninger om hvordan dette kan gjøres. Den første går ut på at man etablerer holdninger. Det er slike ting man må legge vekt på dersom man setter i gang en såkalt holdningskampanje eller hvis man forsøker å utvikle korpsånd. Det kan f.eks. være tjenestevillighet, publikumsorientering, det å holde togene i rute etc. Den andre hovedoppfatningen går ut på at vi er nødt til å ta folk mer eller mindre som de er. I stedet må vi endre strukturen som omgir dem. Valg av midler i en organisasjon påvirker ikke bare organisasjonenes mål, men også folks egne mål. Men det kan tenkes at det som påvirker organisasjonens mål positivt, vil påvirke aktørenes egne mål negativt. I en slik situasjon vil en ofte se at folk vil endre sitt holdningsmønster slik at de i stedet vil gjøre det som er best for dem selv og dermed virke negativt for organisasjonen. Kunsten ved administrativ måltenkning er derfor å forsøke å få interessene til de som er knyttet til en organisasjon eller et administrativt apparat til å stemme overens med organisasjonens mål. En amerikansk økonom og rådgiver for president Carter har formulert følgende lov: Hvis et politisk system ikke aktivt tar i bruk interessene til dem det påvirker, vil de aktiviseres for å motarbeide at målene nås. (G. Hernes, 1980a s.13)

Begge disse linjene karakteriserer styringsideologien. Denne ideologien forsøker strategisk å inspirere til korpsånd og tjenestevillighet, og tar samtidig sikte på å endre strukturene gjennom nye styringssystemer og organisering.

## Politikk som parade

I ”Tusenbenet og paraden” kommer Hernes med en rekke argumenter for behovet for styring, hierarki og byråkrati både i offentlig og privat sektor. Han argumenterer for nytten og lønnsomheten av dem. Et hovedpoeng hos Hernes er at både den offentlige og den private sektor opplever en sterk byråkratisering, og at begge systemene tjener på hierarkisering, planlegging og styring.<sup>259</sup> Hernes anfører en rekke argumenter mot markedstenkingen og viser dens avhengighet av en intervenserende politikk for å fange opp ulike former for svikt.

Det tegnes opp to metaforer for sosiale superstrukturer og som modeller for tenkning omkring styring og kompetanse. Først skisseres en negasjon til styring, planlegging og hierarki.

Det er sagt at hvis et tusenbein *visste* hvordan det skulle gå, ville det aldri komme av flekken. Flere ganger hvert sekund måtte det treffe tusen beslutninger om hvordan det skulle trå for ikke å trække seg selv på tærne. Derfor fungerer heller ikke et tusenbein på denne måten. Det velger bare hvor det skal sette det første par bein, og med de øvrige par trækker det i sine egne spor. Med andre ord: Nihundreogtjue bein fungerer som et selvregulerende system, uten sentrale beslutninger. Det reduserer informasjonskostnader og beslutningskostnader. Og derfor kan vi se på et tusenbein som en analog til et frikonkurransemarked: Det er et selvregulerende system der samordningen av mange desentraliserte beslutninger skjer automatisk, uten sentrale vedtak. (G. Hernes, 1980b s.78)

Artikkelen argumenterer for at et marked ikke har en hjerne. Det har ikke retning, beslutningene er desentralisert, og samfunnet er selvregulerende uten sentrale beslutninger. Fordelen med et slikt system er at informasjons- og beslutningskostnadene er små, hvilket oversatt betyr at man ikke trenger mye eller god kunnskap for å handle. Som kontrast til tusenbenet, setter artikkelen opp metaforen om paraden som virker tilsvarende hans egen filosofi.

En parade ligner på mange måter på et tusenbein. Det tar seg frem i terrenget på liknende vis. Men til forskjell fra tusenbeinet, foreligger det en sentral beslutningsenhet, som gir de ordrer hver deltaker adlyder. De treffer ikke beslutninger selv, de handler likt på kommando. Styringen er hierarkisk. Så selv om et tusenbein og en parade i visse henseender har felles fremtredelsesform, så skjer samordningen etter helt forskjellige prinsipper. Mens tusenbeinet er en analog til markedet, så er paraden analog til den byråkratiske modell for planlegging. (G. Hernes, 1980b s.78)

Vi ser i det siste tilfellet grunnmodellen til en kommandoøkonomisk tenkning, hvor det gode bidraget til kairos først og fremst gjøres av den sentrale beslutningssenhets, og hvor sentralplanleggingen og hierarkiet er avgjørende for meningsdannelsen. Situasjonen her er ikke preget av deltakelsen om meningen, men av å gi ordre og å adlyde. Teksten gjør disse beskrivelsene til spørsmål om samfunnsfilosofi.

---

<sup>259</sup> Dette er et argument han også senere brukte mot evalueringsresultatene av høyskolereformene som viste at byråkratiseringen hadde økt dramatisk. Hernes sa at det var lærerne som hadde etterspurt mer styring og byråkrati, noe som avstedkom krasse og satiriske kommentarer fra lederne for fagforeningene i utdanningssektoren. Se tidligere sitater. Se også Prosa 2 2002 Gudmund Hernes intervjuet av Jon Hustad.

Til disse to prinsippene for samfunnsstyring – frikonkurranse eller sentralplanlegging – svarer det også forskjeller i samfunnsfilosofi. (G. Hernes, 1980b s.78)

Hernes kobler disse to posisjonene opp til det han med et negativt fortegn kaller ”abstinensteorier” og det mer positivt betonedede ”intervensjonsteorier”. Abstinensteoriene, som springer ut av tusenbeineksempelen, argumenterer for at man bare vil ha delinnsikter, og at bevisste inngrep vil forstyrre den likevekt som foreligger. Økonomien virker best hvis den ikke blir forstyrret. Motsatsen kalles for intervensjonsteorier. Her tar man utgangspunkt i at det eksisterende samfunnet virker dårlig. Dette kan føre til revolusjoner eller gi et grunnlag for marginale intervensjoner, der forbedrede løsninger etter hvert kan velges ut. Et hovedpoeng er at man intervensjonerer for å lære, skriver Hernes, og dette topos peker mot hans politiske samfunnsmessige eksperimentalisme som reformteoretiker og praktiker.<sup>260</sup>

Den kunnskapssosiologiske tenkning kommer frem også i denne teksten. Teksten gjør disse to posisjonene til et kompetansespørsmål. Den ene posisjonen – tusenbeinet og frimarkedstenkningen, legger kompetanse til rasjonaliteten i folket og har som premiss at de har egne formål og en rasjonalitet som har utviklet seg til eller er en del av et system i likevekt.

Etter det første syn, er det altså ikke i samfunnsforskernes hoder at den sosiale visdom finnes, men i det rasjonale folk har for å treffe tiltak for egne formål, som så spiller sammen likt et balansert økologisk system, til en form for sosial likevekt. Filosofene bør ikke forandre verden, de bør endog være forsiktig med å fortolke den, fordi handling på grunnlag av delinnsikt kan skape flere problemer enn løsninger. [...] (G. Hernes, 1980b s.79)

Artikkelen plasserer seg selv i en sympatisk posisjon overfor samfunnsforskernes innsikt ved å vektlegge planleggingens betydning og ved å argumentere for at innsiktene herfra skal være en styrende intelligens i samfunnet.

Etter det andre syn, er det som trengs vitenskapelig innsikt for en overordnet styrende intelligens. Om ikke filosofene bør sitte på keisertronen, så bør i all fall eksperter og profesjoner trekkes inn for å levere premisser for offentlige beslutninger.

Uansett hvilken grunnholdning en måtte ha til disse spørsmål, er det en kjensgjerning at planleggingens betydning har økt både utenfor og innenfor bedriftene. Markedet alene er i stadig mindre grad blitt overlatt samordningen av økonomiske beslutninger. Og foretakene selv er i stadig større grad blitt byråkratiske enheter med hierarkisk organisasjon. Det planlegges alt mer *for* bedriftene og *ved* bedriftene. Byråkratiseringen har tiltatt både innenfor og utenfor foretakene. (G. Hernes, 1980b s.79)

Organisering av markedet og politisk organisering gjøres til mer like fenomener ved at de begge avhenger av byråkrati, hierarki og sentrale beslutningsenheter for å være levedyktige og effektive. Artikkelen fremholder at markedstenkere kan lære noe om synet på offentlig styring. Teksten trekker inn fordelene ved hierarki under begrepet ”transaksjonskostnader”.

---

<sup>260</sup> Selv plasserer Hernes seg på intervensjonssiden gjennom denne artikkelen ved sin sympatiske innstilling til planlegging. Som utdanningsminister var han opptatt av sentralstyringen og ville styrke den sentrale beslutningsmyndighet. Troen på sentralstyrte planer og nasjonal planlegging av fag og læring var et markant trekk ved ham. Man ser tilknytningen eller parallellen artikkelen gjør mellom filosofkongen og samfunnsviteren her.

Med transaksjonskostnader forstås de kostnader en pådrar seg ved å inngå transaksjoner under ulike rammebetingelser. Disse kostnadene vil i mange tilfeller gjøre det mer lønnsomt å organisere seg hierarkisk og trekke transaksjoner vekk fra markedet og inn i foretak. Dette er et undervurdert aspekt i økonomiske lærebøker, skriver Hernes, – at transaksjoner har kostnader man må ta i betraktning utover rent kjøp og salg. Videre at disse kostnadene forklarer atferd hos økonomiske aktører som gjør dem mer lik byråkratene.

Artikkelen trekker frem et eksempel fra da Henry Ford innførte samlebandet. Han kunne ha organisert det sammen med et marked. Det ville innebåret at enhver arbeider hadde et kassaapparat og hadde blitt overlatt til seg selv å kjøpslå med nestemann i rekken om prisen på sine arbeider og produkter etter å ha foretatt sine operasjoner. Transaksjonskostnadene ved bedriften i å organisere hver arbeider i et marked med hverandre og latt dem forhandle om stort og smått, ville gått utover produksjonen og ville langt oversteget kostnadene ved organiseringen av dem i et konsern med byråkrati, hierarki og samlebandsproduksjon. Henry Ford-eksemplet peker mot hierarkiets fordeler også når det gjelder markedet og bedriftene. Den synlige hånd i et hierarki kan være mer effektiv enn en usynlig på markedet.<sup>261</sup>

[...] Samtidig ser en ved dette eksemplet et motiv til vertikal integrasjon: å sikre jevne leveranser og enhetlig kvalitet uten store transaksjonskostnader. Varestrømmer og transaksjoner som formidles av markedet gir i mange tilfelle anledning til kostnadsreduksjon via administrativ koordinering. En synlig hånd i et hierarki kan være mer effektiv enn en usynlig på markedet.(G. Hernes, 1980b s.95)

I en hobbesiansk verden med kamp om ressursene og et politikkbegrep som innebærer å fordele for knappe ressurser mellom en potensiell uendelighet av krav fra økonomiske aktører, er det viktig å redusere ulike transaksjonskostnader. Å redusere transaksjonskostnader kan også innebære og redusere potensielle konflikter eller misforståelser som ligger mellom aktøren i bytteforholdet og i kampen om ressursene. Artikkelen argumenterer for at reduksjoner i transaksjonskostnader gjøres best gjennom en sentral beslutningsenhet, administrasjon og et hierarki, og at dette har en rekke gevinster selv altså for intervensjonspolitikken motsatt – markedet.<sup>262</sup>

Vi skal se litt på ulike gevinster som ”Tusenbeinet og paraden” mener man kan hente av transaksjonsgevinster ved bruk av hierarki, administrasjon og sentrale beslutningsenheter.

---

<sup>261</sup> Dette er antagelig et argument for at hierarki kan sikre lik kvalitet på utdanningen og forutsigbar kvalitet. Det store planleggingsregimet og sentralstyringen av utdanningen, fokuset på hierarki og regimentering, kan forklares med et slikt topos om transaksjonskostnader og effektivitet. Man vil redusere kostnader ved at myndighetene foretar valg for aktørene, slik at de ikke trenger å bruke ressurser på å velge innhold, undervisningsmetoder eller forhandle om pris og kvalitet med hverandre.

<sup>262</sup> Dette er antagelig et viktig og sentralt topos for den betydning Hernes legger til organisering og styring av utdanningssektoren. Motviljen mot deltakerdemokrati og forhandlinger i forbindelsen med utdanningsreformene, kan ses i lys av et slikt økonomisk begrep som transaksjonskostnader. Man kan også se den betydningen utdanningsreformene har lagt i å gi klare og tydelige roller og ansvarsdeling ut fra en teori om at dette er en måte å redusere konflikter, mistillit og diverse transaksjonskostnader. Å se utdanningssystemet som ett system med et klart lederskap, hierarki og byråkrati som det bruker og kontrollerer godt, er vesentlig i reformtankegangen på 90-tallet. Politikken ser utdanningssystemet – i alle fall som ideal – mer som en parade fremfor å se på det som et tusenbein av ulike yrker, skoleslag og institusjoner med ulike kulturelle fortrinn, erfaringer, virke og virkelighetsmodeller.

For det første et talentargument. Om vi forutsetter at folks egenskaper på forskjellige dimensjoner er spredt rundt et gjennomsnitt. En av disse dimensjonene kan være evne til koordinering eller ferdighet i å samordne andres virksomhet. Skal en utnytte de som ligger over gjennomsnittet, spesiallistene på koordinering, til gagn for alle, så kan det bare skje innen et hierarki, altså i byråkratiserte bedrifter. Lenin var inne på dette i en annen sammenheng, da han hevdet at avantgarden organisert i et strengt disiplinert kaderparti måtte lede arbeiderklassen som ved egen hjelp bare kunne nå ”fagforeningsbevissthet”. (G. Hernes, 1980b s.95)

Talentargumentet møter man mange steder i forfatterskapet. Det meritokratiske elementet er at man ved et hierarki kan skille ut folk og gi dem en passende og funksjonell rolle etter kompetanse og talent i samfunns kroppen. Teksten er kritisk til tanken om ad-hoc institusjoner og frykter at man mister oversikt, kontroll over kostnadene og mulighetene til å gjøre cost-benefit analyser. Den helhetlige posisjonen kobles opp til oversikt, helhet og en regnskapsmessig fornuft.<sup>263</sup>

Sammenfatningsvis kan en si at offentlige reguleringer ofte iverksettes på en ad hoc basis, gjerne som svar på ”kriser” av sosial, økonomisk eller politisk art, og de administreres av en rekke forskjellige organer. Hovedproblemet er for det første at det *ikke finnes noe samlet oversyn verken over de enkelte reglers virkninger, eller av dere kumulative eller samlede effekt.* [...] Den offentlige politikk kan bli full av slike innkonsistenser, uten at noen samlet avveining finner sted. For det andre er en slik avveining i seg selv problematisk fordi det *ikke er utviklet noe helhetlig system for å vurdere kostnader og gevinster ved reguleringer.* Dermed kan vi ikke sette skikkelige prioriteter, vite hvilke gevinster vi høster, eller vurdere om det samme kan oppnås på enklere eller billigere måter. Kort sagt det blir vanskeligere å treffe fornuftige beslutninger og å prioritere fram alternative målsettinger. (G. Hernes, 1980b s.92-93)

Hierarkiet har også fordeler for å kunne utøve et mer kompetent og innsiktsfullt lederskap. Store organisasjoner og sentrale beslutningsenheter vil i forhold til markedet kunne gi bedre informasjon, hjelpe til med å foreta skikkelige situasjonsbedømmelser, analysere folks faktiske egenskaper og kunne sjekke at man har de riktige opplysningene.

I de økonomiske innføringsbøker forutsetter man gjerne at bedriftslederne har full oversikt over alle alternativer, sannsynligheten for og konsekvensen av at de vil opptre. I praksis opptrer de under begrenset rasjonalitet, preget av betydelig usikkerhet og komplekse omgivelser. Samtidig vil deres motspillere på markedet ofte være opportunistiske: de vil benytte usikkerheten for å forbedre sin strategiske stilling. Dermed blir informasjonskostnadene store ved å foreta skikkelige situasjonsbedømmelser, få rede på produkters eller folks faktiske egenskaper, eller fastslå om riktige opplysninger er gitt. I slike situasjoner vil store bedrifter eller hierarkiske organisasjoner kunne redusere kostnadene sammenlignet med markedstransaksjoner. (G. Hernes, 1980b s.96)

I et hierarki med sentrale beslutningsenheter sier denne modellen at man vil kunne foreta mer komplekse vurderinger som krever analyse og juridisk innsikt. Fordelene dreier seg ikke bare om en utside – om hvordan man skal reagere og drive transaksjoner med verden utenfor. Et hierarki gir også informasjon innad i foretaket eller organisasjonen. Man får erfaring med å

---

<sup>263</sup> Sitatet over, har som jeg har vist gjennom tidligere sitat, vært omformet til et argument til universitetsdebatten om at negative flertall ville stå imot enhver virkelig reform, og at utdanningspolitikken har vært utformet på ad-hoc-basis og systemet organisert slik at det ikke kan utvikle seg gjennom læring. Se kapitlet om ”Den tilbaketrukne velger” og sitatene fra Hernes (G. Hernes, 1987.17.01)

utøve kontroll med de ansatte som ikke på samme måte får mulighet til å gi selektiv informasjon om sine egne ytelser og egenskaper. Det er ikke lønnsomt på samme måte å misrepresentere et saksforhold innad i egen organisasjon som i forhold til f.eks. et marked. Man vil være mer opptatt av å gi korrekt informasjon når man skal bytte innad i en organisasjon enn mot et marked. Videre vil tiden til pruting og akkordering gå ned<sup>264</sup>.

Et viktig punkt hos Hernes er at innen et hierarki og en organisasjon kan man redusere etterspørselen etter penger hos den økonomiske aktøren. Man kan skape en tilfredsstillende atmosfære. Hierarki og organisering innebærer at man kan endre preferanser og gi kollektiv identitet, korpsånd og oppgavefølelse.<sup>265</sup>

For det syvende kan den atmosfære transaksjoner skjer innenfor i seg selv ha verdi. Å kunne tilby en tilfredsstillende byttesituasjon er derfor også et økonomisk problem. Folk kan være villige til å gi slipp på pengemessige belønninger om omstendighetene rundt transaksjonen gir utbytte. Paxleksikon i Norge er betalt med entusiasme og kollektivfølelse. Et marked avgrenset til rene overføringer av rettigheter og penger, gir ofte lite grunnlag for utvikling av en slik atmosfære – selv om kjøpskål og representasjonskonti er forsøk på å bøte på dette. Innen organisasjoner kan kollektive identiteter, korpsånd og ”a sense of mission” lettere kunne utvikles. (G. Hernes, 1980b s.97)

Hernes tar også med noen ulemper med hierarkisering og viser paradokser når det gjelder transaksjonsgevinster med hierarki. Konsentrasjon kan skape krav om medvirkning fra de ansatte og problemer for ledelsen.

For det andre kan konsentrasjon for å oppnå transaksjonsgevinster skape transaksjonskostnader av nye slag. For eksempel vil det i større bedrifter med forskjellige grunner gjøres gjeldende sterkere krav om innflytelse og medvirkning fra de ansattes side. Spesielt når de er organisert i mange fagforeninger, kan dette skape store transaksjonskostnader for bedriftsledelsen. Uttrykt på en annen måte: demokratisering av byråkratier kan gjøre markedet mer attraktivt. (G. Hernes, 1980b s.98)

---

<sup>264</sup> Et sentralt spørsmål i forhold til denne teorien er hvordan dette ser ut for de ansatte. En sentral erfaring i mange tekster og resepsjonen omkring utdanningsreformene, har vært at de ansatte i skolen har opplevd hierarkiet og byråkratiseringen som svært arbeidskrevende, at den byråkratiske kontrollen i form av dokumentering og rapportering, har gått ut over tiden til å lese, forske og undervise fremfor at den har virket effektiviserende eller tillitskapende. Et viktig spørsmål er om ikke denne byråkratiske og formelle bytteformen har rammet fleksibilitet og uformelle bytter i systemet, og at den har forskjøvet makt fra fag, undervisning og forskning til administrativ-byråkratisk makt med uklare gevinster. Evalueringen av høyskolereformen og R-94 var kritisk til den nye administreringen og byråkratiseringen. Av nyere evalueringer, se for eksempel *Kvalitet i skolen* og kap. ”Tid til læring” (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det argumenteres her for avbyråkratisering, men også for mer forskning på om lærernes og skoleledernes forståelse av byråkratiseringen er riktig. Resultatene herfra vil også i noen grad være preget av *Kunnskapsløftet*.

<sup>265</sup> Som utdanningsminister og i ulike taler om universiteter og utdanningsspørsmål er Hernes helt utrettelig i å understreke at reformer og utvikling ikke bare er et spørsmål om økonomi, men om å utvikle lagånd, public spirit, arbeidsglede. Det er også vesentlige mål i den generelle delen av læreplanen og fagplanene. Hernes ser organisasjoner som universitetet og skole som delvis perverterte av de rene økonomiske bytteforholdene mellom aktører, organisasjoner og institutter. Nasjonal identitet blir et sentralt begrep hos Hernes som utdanningsminister. Det er kanskje et eksempel på hvordan Hernes mener at kollektiv identitet kan utvikles av skolen mot den økonomiske motivasjonen Nasjonsbyggingen kan være et eksempel på hvordan Hernes har ønsket å gi skolen og de ansatte der ”a sense of mission” i stedet for å fokusere på ressurser, penger, forhandlinger og økonomiske konflikter. I talene om universitetet så ser vi at Hernes særlig legger vekt på å utnytte organisasjonsaspektene og få ned transaksjonskostnadene på en rekke sosiale og kulturelle områder.



Hernes peker her på en mekanisme som han antagelig har vektleg i styringen av utdanningssektoren. Et kairos som innebærer stor medvirkning for den ansatte, kan skape for store problemer i et hierarki for ledelsen. De ansatte og fagforeningene kan gi en rekke ulike kostnadsøkninger og hindre effektiv styring. Ledelsen vil bli mer trukket mot marked enn mot politikken om transaksjonskostnadene blir for store. Et sterkt lederskap vil i en slik modell være tiltrukket av demokrati og offentlig styring. Et svakt lederskap, frustrert over ansattes medvirkning, vil synes at markedet er attraktivt.

Vi er med dette inne i et større demokratisk problem med Hernes' retorikk og for kairos. Deltagelse og forhandling om mening, økonomi og politikk virker som den i mange sammenhenger kommer til å bli betraktet som transaksjonskostnad for ledelse, god styring og god kunnskap. Transaksjonskostnadene ved de forhandlingsøkonomiske og deltakerdemokratiske tradisjonene kritiseres en rekke steder i ulike stilistikk. Begrepet gir økonomiske cost-benefit-argumenter mot de deltakerdemokratiske sidene ved utdanningssektoren og forhandlingsøkonomien ved siden av de spørsmålene av spørsmålene som retorikken reiser mot deres representativitet, kompetanse og som aktører for rettferdige fordeling.

### **Den hodeløse forhandlingsøkonomien og det lokale lederskap**

I artikkelen "Ti teser om forhandlinger" ser man hvordan sentrale topoi og argumenter fra vitenskapssynet og den økonomiske retorikken, har blitt til politisk holdning og handling hos Kirke-, -utdannings- og forskningsministeren. De danner en viktig bakgrunn for styringsstrategien.<sup>266</sup> Artikkelen går til et markert angrep på deltager- og forhandlingstradisjonen og den korporative kanal i Norge. De dystopiske beskrivelsene har fått empirisk status. Styringsproblemer i samfunnsstrukturen fremheves, og det er særlig den organiserte intelligensen i forhandlingsøkonomiens kropp som problematiseres.

"Ti teser om forhandlinger" begynner med å fortelle at regjeringen gjennomgår en rekke sider av det norske forhandlingssystemet. Artikkelen nevner særskilt omfanget av særavtaler, streikeretten for politiet og forhandlingssystemet for lærerne. Den er skrevet i en struktur hvor den fremsetter teser som er kjente, og som det formuleres mottelser til.

Første tesen som gjendrives, er tesen om at staten framstår som statskalenderen: enhetlig i redigeringen, ryddig i formen og med alle mellom de samme permer. Slik er det ikke. I forhandlinger er det Administrasjonsdepartementet som regisserer hovedforhandlingene, men særavtaleforhandlingene normalt føres av det enkelte fagdepartement. Og ansvaret for statens lønns- og personalpolitikk er delt mellom mange aktører – inklusive underliggende etater. Resultatet er at staten ikke får balansert sine interesser. Det er overordnede interesser som ikke blir samordnet og avveiet på grunn av denne arbeidsdelingen. Hernes trekker frem et eksempel på hvilke problemer dette gir ved hovedforhandlingene med lærerne i 1994. Her var et av hovedkravene at de eldre lærerne skulle få redusert leseplikt fordi tiden i klasserommet var det lærerne opplevde som mest belastende. Man klarte ikke å få motytelser i form av økt

---

<sup>266</sup> (G. Hernes, 1994)

rettarbeid fordi forhandlingene ikke var koordinert av Administrasjonsdepartementet hos KUF.

Ulike topoi i teksten hentes fra epistemologien og vitensynet. Teksten holder opp epistemologiske kategorier som enhet, oversikt og helhet mot økonomiens og forhandlingens segmentering og det som etterhevet blir beskrevet som fragmentering.

For å motvirke fragmenteringen, har Administrasjonsdepartementet i første omgang initiert et arbeid for nå skaffe oversikt over alle særavtaler, i neste omgang for å redusere omfanget av dem. KUF har på sin side etablert en såkalt Strategigruppe med deltagelse fra Statsministerens kontor, Administrasjonsdepartementet, Finansdepartementet og Kommunaldepartementet. Ved dette prøver KUF å sikre mer samkjørte opplegg. Noe av bakgrunnen for det siste er erfaringene fra de såkalte UFA- forhandlingene som løp i slutten av 1980-årene, og som toppet seg ved streiken i 1988. De kostet staten om lag halvannen milliard kroner, mens staten fikk et magert resultat i retur. En hovedgrunn var nok nettopp at staten ikke var én stat – at ulike departementer som var inne skulle løse hverandres problemer og dermed endte opp med å skape problemer for hverandre. Derfor må en prøve å sikre seg at alle berørte departementer hele tiden er med – i lærerforhandlinger at Kommunenes Sentralforbund også er det, siden kommunene er lærernes arbeidsgivere mens staten forhandler om deres lønns- og arbeidsvilkår. Med andre ord: Det er ikke staten som forhandler. (G. Hernes, 1994 s.247)

Fordi man ikke har helhet, oversikt og samordning i det politiske hodets systemer, skaper de ulike delene problemer for hverandre, og man får fragmentering og inkonsistens. De deltagende parter i styringen fremheves som samfunnspaktens administratorer. Den gode politiske meningsskapningen dreier seg om å koordinere og samkjøre departement, KS og arbeidsgiverne.

I tese to beveger teksten seg nedover i hierarkiet fra staten til departementet og tesen om at et departement er ett departement. Selv om man har et omfattende reformprogram med endringer i struktur, innhold og personalpolitikk for alle nivåene i utdanningsvesenet, er det slik at departementet er bygget opp i ulike avdelinger for de ulike skoleslagene, og at disse avdelingene har sine virksomhetsplaner, arbeidsopplegg, grenser og grensevakter. De sosiale bånd innad i disse avdelingene er sterke, de er plassert ulike steder geografisk, og de har sine interne hierarkier, sine myter og selvfølelse.

Spisst kan man derfor si at et departement er en samling baronier med en svak kongemakt på toppen. Denne kongemakten øker jo lengre [sic.] kongen har sittet på tronen og blitt kjent med provinsene. Med hvert tronskifte faller riket lett fra hverandre. For de som kommer inn med et nytt regime, er nokså ukjente med sed og skikk, arbeidsformer og rutiner. Å få baroniene til å virke samme som ett rike, er ingen liten oppgave. (G. Hernes, 1994 s.247-248)

Den departementale krigstilstand mellom aktører som har sine egne identiteter, hierarkier, selvfølelse og myter, kobles opp til at man har en svak kongemakt. Ledelsesfaktoren blir avgjørende for å få til god kunnskap og enhetlig regimentering. Dette er stilisert topos over en av dystopiene i Hobbes' Leviatan og beskrivelsen av kongens lojale tjenere som har fått privilegier og makt og vil herske over sitt territorium, men som kan vende seg mot kongen.<sup>267</sup>

---

<sup>267</sup> Vi ser her et eksempel på den type dogmatisk binding Popper mener den utopiske ingeniør krever av underliggende nivåer i gjennomføring av planer og hvordan politisk dømmekraft legges til teorier av det han

Ikke bare publikum diskvalifiseres som kompetente eller viktige medskapere av den politiske styring og meningsskapning. Også de som arbeider i departement, paktens koordinatører og mellommenn, som er spesialiserte innenfor sin kompetanse, kjenner sin del av riket, diskvalifiseres ut fra sin motivasjon, sin kompetanse og ortodoksi.

Hernes bruker de økonomiske modellene til å skape et drama om hvordan politikeren havner i Gullivers posisjon bastet og bundet til bakken av forhandlingsøkonomiens intrikate vev av interesser, reguleringer, kamp og ressurser. Kongemakten svekkes med tronskifter. Politikerne ønsker gjerne å reformere noe i skolen. De har en politisk dagsorden om å forbedre skolen på en eller annen måte, og de vil profilere det. De byr seg lite om forhandlinger. Politikerne møter så aktørene på forhandlingsarenaen. De har sine dagsordener hvor lønns- og arbeidsvilkårene står høyest. De beslaglegger mye mer tid en politikeren forutsetter. Motpartene er uomgjengelige og legger de seg på tverke, blir det politiske programmet lett ugjennomførbart. Motpartene behersker tiden i kairos og bruker den som våpen.

Fordi politikeren ikke har oversikt, må politikerne bruke mye tid og arbeid på å sette seg inn i et meget komplekst og innfløkt system av særavtaler, detaljerte bestemmelser og presedenser. Forhandlinger har høye politiske og ledermessige transaksjonskostnader. Politikerne blir lett noviser mot garvede forhandlere som har brukt hele livet på å lære seg å mestre feltet. De ulike departementsavdelingene har ulike tradisjoner med ulike organisasjoner. Det fører til inkonsistens i avtaler mellom avdelingene og organisasjonene, noe som blir "urettferdige" og springende punkt for forhandlingene i neste runde. Dette vet de profesjonelle forhandlerne å utnytte. Ingen forhandling er vellykket uten at de inneholder en inkonsistens, skriver Hernes. Den er brekkstangen for neste forhandlingsrunde.

Strategisk møter Hernes denne situasjonen ved å etablere nye organer for koordinering og regimentering. Han viser liten tillit til sine avdelingers interesser, motivasjon og forhandlingsevner.

Administrasjonsavdelingen i KUF har et koordineringsansvar i forhandlinger, og tar mye av det. For bedre å møte samordningsproblemene har KUF nå etablert et Personalforum der de ulike avdelingers representanter møtes for å samordne sine opplegg. Selv det kan by på problemer, for alle avdelinger ønsker å være herre over eget territorium. Et departement har mer enn én vilje. (G. Hernes, 1994 s.248)

---

kaller ukontrollert suverenitet. De sosiale konstruksjonene som brukes for å fremme retorikken, gjennom metaforer som kongemakt, baronier etc., viser fortidsmodellene for statstenkningen, law of decay i retorikken og den autoritære innretningen i styringen. De er varianter av den arresterte stat og gullaldertenkning. I et intervju med John Hustad fremholder Hernes den betydelige makt enkeltpersoner kunne utøve ved å bruke embetsverket som et instrument for sin vilje:

Ja, en statsrådspost er en fantastisk maktposisjon, selv for en regjering i mindretall. Som embetsverket i Norge pleier å si: Det finnes to slags statsråder. Den ene typen kommer forsiktig og spør: "Hva er min politikk, hva skal jeg mene, hva skal jeg si, hvordan skal jeg svare?" Den andre sier: "Her er min politikk, dette vil jeg utvikle, her er marsjordrene, mobiliser troppene!" Norsk embetsverk er et fantastisk instrument for statsråder som har noe de vil. (J. Hustad, 2002a)

Artikkelen retter en anklagende, moralsk matematikk mot forhandlingsøkonomiens aktører. Under tese tre:inntekt er lønn, viser han hvordan aktøren klarer å skaffe seg et mangfold av goder via en rekke teknikker:

Lønnsforhandlinger står om den sosiale organisering av rettferdighet – at det er et visst samsvar mellom det en setter inn av tid og talent for å møte byrder og belastninger på den ene siden og på den annen det en får i vederlag og belønning. (G. Hernes, 1994 s.248)

Denne moralske matematikken mellom den innsatsen man gjør, og det utkomme man får, unndrar aktørene seg på en rekke utspekulerte vis. Ett av dem er å gå inn i offerrolle og sammenligne seg med dem som kommer bedre ut. Ulike grupper i samfunnet fremstiller seg sykt for å få ekstra ressurser enten det er fra suverenen selv eller fra baroniene de tilhører.

I forhandlinger gjelder det snarere å presentere mishandlinger – at man er en gruppe som ”kommer dårlig ut”. Skal man oppnå dette trengs tre ting. For det første en skala å sammenligne seg langs. For det andre en gruppe å sammenligne seg med, som kan godtgjøre at man selv får mindre enn fortjent: Statsråder i andre land blir lønnet bedre enn i Norge, selv om man tar hensyn til at andre land har større nasjonalforsamlinger enn her hjemme. For det tredje gjelder det å maskere andre godtgjørelser enn grunnlønn.

Litt respektløst kan man si at alle grupper statsansatte forhandler med staten sentralt om hovedtariffen, hvoretter hver enkelt av dem løper hver til sitt departement for å forhandle om særvilkår. (G. Hernes, 1994 s.248-250)

Teksten kritiserer samfunnsforskerne som ikke har fantasi til å se på andre goder enn lønn, fordi man har hatt så lite fantasi til å utvikle egne godtgjørelser utenom reiseregulativer.<sup>268</sup> Hernes fortsetter med dette poenget under neste tese: At avtaler er hovedavtaler. Han begynner her med å konstruere forskere som økonomiske aktører som forsøker å minimalisere innsatsen per publikasjon. Det gjelder også dem som studerer forhandlinger. Det innebærer at man konsentrerer seg om det lett synlige som gjør det lett å trenge inn i, å formidle til kollegaer på en enkel måte slik at man blir forstått. De ser derfor ikke omfanget av trådene som binder staten til bakken. Men:

Dermed mister man selv poenget. Ta igjen KUF som eksempel. Dette departementet hadde 469 særavtaler så sent som for etpartre [sic.] år siden. Nå har vi fått opphevet 224 av dem – men over 200 gjenstår. For uinnvidde – ja, selv for innvidde, er det nesten ugjørlig å holde oversikt over dem. Slik er situasjonen ikke bare i KUF, men i de fleste fagdepartementer med mange ansatte [...]. (G. Hernes, 1994 s.250)

Dette settet av særavtaler har en ubalanse i maktforholdene. Artikkelen hevder en asymmetri i kairos hvor organisasjonene har overproporsjonal makt. Det rammer mulighetene for departementets og politikerens bidrag til den politiske styring, tenkning og meningsskapning. De har numerisk makt, og de har tidens makt. De kan dominere kairos på heltid.

Å trenge gjennom settet av særavtaler er uhyre krevende, tungt og møysommelig. De som kan gjøre det best, er de som kan gjøre det på heltid: Det vil først og fremst si organisasjonenes tillitsvalgte og heltidsansatte. De har i tillegg et overtak i forhold til departementene, rett og slett fordi de har fler folk å sette på oppgaven. Mens Lærerforbundet alene har et hundretalls ansatte, har KUF 10 ansatte i Lønns- og forhandlingsseksjonen som

---

<sup>268</sup> Dette er et topos Hernes særlig har anført mot maktutredningen under Øivind Østerud og i kritikk av de samfunnsforskere som har kritisert kampen Hernes førte mot organisasjonene. Se f.eks. (J. Hustad, 2002a)

skal dekke skoleverk, universiteter, høyskoler, og kirke – altså møte og matche alt fra Lærerlag til Presteforening, som alle kan gjøre krav gjeldende om drøftinger eller forhandlinger. Spisst: For departementene er det omtrent ugjørlig å oppfylle de organisasjonenes rett til medbestemmelse med den bemanning man har. (G. Hernes, 1994 s.250-51)

Dette overtaket utgjør også et videre demokratisk problem. Organisasjonene snakker et språk som ingen andre forstår. Interesser pakkes inn i en egen latin av organisasjonene. Tese fem om at avtaler er lettfattelige, stemmer ikke, og en forutsetning for demokratisk teori som sier at beslutningenes innhold må være begripelige om folket skal være myndige, er ikke tilstede.

269

Men avtalespråket er en egen latin som krever lang øvelse før det mestres. Ta bare noen av benevnelsene i utdanningssektoren: Hva er en konverteringsressurs? Hva er forskjellen på en rammetime, en klokke-time og en skoletime? Hva er samlingsstyrertillegg? Hva er ”fire-og-en-halv-timers-rammen”? Hva er ”mønsterplantimen”? (G. Hernes, 1994 s.251)

Den som skal inn i forhandlinger må skjønne slike ord, og det er lett å trø feil: Selv om man forstår de enkelte benevnelsene, vet man ikke hvordan de virker som system når de stilles sammen i en avtale. De mange kompromisser i slike avtaler gjør sluttresultatet uoversiktlig. Avtaler inngås sent på natt hvor alle valører av ordene ikke er finveiet. Organisasjonene og interessenes intrikate vev av begreper, ord og forhandlingsteknikker skaper problemer for lederskap nedover i samfunnsstrukturen. Hernes retter kritikken spesielt mot det han kaller de litt naive lederne fra universitet og høyskoler, eller for de lederne som ikke har oversikt eller innsikt i feltet.

I tese 6: *Avtaler er avtaler og lover er lover*, behandler artikkelen dette. Retten til forhandlinger og plikten til å føre dem er lovhjemlet. Selv om man kan lovregulere eller avregulere med lover, kan lovene tas inn i avtalene lokalt. Artikkelen viser til at når man tok vekk lovreguleringene av lærernes arbeidsvilkår sentralt fordi de ble altfor detaljerte, ble lovene forhandlet inn igjen lokalt i særavtaler. Dette feltet er nå så komplisert at departementet arbeider med å få organisasjonene med på en sanering av disse. Det lokale lederskapet kan dele kongeriket i ulike avtaleamt. Det er viktig at alle har rolleforståelse og spiller sine roller rett.

Selv om professorer og forskere kan trenge inn i kompliserte verdener og forenkle dem, så kan de lite om forhandlinger. De som får ledende verv ved universiteter og høyskoler, starter derfor ofte med en enkel verden. Så kommer organisasjonene med sine krav, som høres rimelige og rette ut – og som kan begrunnes med at slik har de det på en annen høyskole eller i et annet fag. Og hvis ledelsen ikke bøyer av og det spisser seg til, kan motparten true med konflikt, osv.

Dels har slike lokale ledere det handicap at de ikke helt øyner dybden. Dels har de den lykke at de bare skal lede ut egen valgperiode. Derfor er det ikke så farlig hva som skjer i denne perioden. Men summen av flere slike perioder kan bli ganske formidabel – særlig når det som vinnes et lærested danner mønster for et annet. Og enda mer når ulike systemer blandes –

f.eks. godtgjørelser for sjømenn kombineres med godtgjørelser for forskere. Når det er tale

---

<sup>269</sup> Den betydning læreplanverket legger på å forme et vakkert folkespråk, har antagelig et slikt demokratisk motiv.

om skoleledere, har de det drawback i tillegg at de er helt alene på skansen. Det er ikke lett å stå i mot hvis det betyr at de må drikke sin te alene.<sup>270</sup>

Ofte er lokale ledere også fanget av sine egne forestillinger – spesielt hvis de er 68-ere. For dem består verden av proletarer og kapitalister. Og de har ikke lett for å se seg selv i rollen som bærere av flosshaten. Men i vårt samfunn er denne rolleforståelsen en misforståelse. For det saken gjelder er dette: samfunnet tildeler oss ulike roller – noen ganger som lønnstakere, andre ganger som arbeidsgivere. Poenget er at begge roller må spilles om systemet ikke skal spoles. (G. Hernes, 1994 s.251-252)

Segmenterings- og fragmenteringsscenarioet ender hos Hernes med meget kritiske forestillinger om deltagelse og forhandlinger i politiske prosesser. De er kostnadskrevende for det politiske lederskap og meget komplekse. I tese syv: *Forhandlinger foregår annethvert år*, kritiserer teksten *kompleksiteten* i situasjonen og hva det innebærer for rasjonell politikk. Frustrasjonen dirrer i disse tekstene.

Men å se på forhandlinger som en biennale, er forkjært. Det er mer dekkende å se på forhandlinger som et helkontinuerlig skiftarbeid som foregår året rundt. Ikke bare er forhandlinger helkontinuerlige – de er vegg-til-vegg: dreier seg om det aller meste hele tiden. En månedsplan for KUF's [sic.] forhandlinger og drøftinger kan f.eks. omfatte leseplikt for Reform 94, fastsetting av tillitsvalgsressurs, tilpasningsavtaler for hovedavtalens fellesbestemmelser, ulempe tillegg, tid til ledelse, revisjon av avtaler om rådgiverressurs, forståelse av særavtalen av 1979, kompensasjon for reise mellom to skoler, tilstedeværelsesplikten på 60 minutter, prolongering av rammeavtalen for forsøk med pedagogiske tilbud for 6-åringer, forhandlinger om forenklinger av særavtalene, osv. Og dette er bare skolesektoren. I tillegg kommer universitets- og høyskolesystemet, forhandlinger med ansatte i statskirken, osv. (G. Hernes, 1994 s.252)

Idealet om den omnikompetente leder med overordnede modeller og visjoner som skal forandre eller transformere store sosiale felt, har møtt en forhandlingspolitisk kultur og tradisjon som er problematisk for modellen. Samfunnets spesialisering og differensiering, vil sannsynligvis betinge differensiering og spesialisering av dets hjernefunksjoner. Kunnskapssynet og lederskapsidealene synes å hindre erkjennelse av nødvendigheten og betydningen av kompetente og spesialiserte parter i samarbeid og forhandlinger med hverandre i kompliserte politiske felt. Mange parter vil potensielt kunne representere viktige innsikter for den politiske kunnskapsskapningen. I stedet problematiseres og mistenkeliggjøres de ulike partene i deltagelses- og forhandlingstradisjonen med den økonomiske retorikken.

Mistenkeliggjøringen utvides i tese 8: *Forhandlinger er forhandlinger*. Man har forestillingen om at forhandlinger foregår i lukkede rom, med dagsorden og referat i veletablerte former. Alle har sin Oslo-kanal, med uformelle kontakter i det dultede. Man har formøter og føler hverandre på tennene: Nikodemus kom om natten, polemiserer Hernes. Organisasjonenes ledere kan komme når som helst. I motsetning til Nikodemus har de også mobiltelefoner. Og det er ikke bare to parter som møtes – de kan forsøke å binde en tredje

---

<sup>270</sup> Dette er antagelig et viktig topos og argument for å forstå strategien for lederopplæringen som kom med reformene. De innebar å forplikte lokale ledere på nasjonale overordnede mål og få dem til å stille opp bak utdanningspolitikken (P. Kvist, 1999). Man fokuserte på arbeidsgiveransvaret. De innebar også mange steder å lage rektorkollegier, hvor lokale ledere kunne finne sosial støtte og forståelse.

part. Staten er heller ikke én. Får de ikke gehør hos en fagminister, kan de prøve seg hos Administrasjonsministeren eller hos Statsministeren. Eller de kan inngå allianser med ikke-engasjerte parter som LO.

I tese nummer 9: *Forhandlinger er forhandlinger II* underkjenner artikkelen til tider selve formålet med forhandlinger. De er der ikke nødvendigvis for å komme til enighet. Man oppnår ofte mer ved uenighet. Da trer nemnda inn, og har man lagt kravlisten høyt, vil nemnda komme en i møtet når de krever at man skal møtes på midten. Denne urettferdigheten danner så midtpunktet for neste forhandling, og tyngdepunktet bli slik sett gradvis forflyttet over på organisasjonenes side. Når departementet da blir tvunget til å komme med motkrav, kan man fremstille Kirkeministeren som reneste Belsebub, skriver Hernes.

Ikke bare følger organisasjonene egne interesser, utnytter intrikate avtaler og svakheter i styrelsen og allierer seg med hverandre. I tillegg kommer den store demokratiske masseoffentligheten i spill. Artikkelen har et kritisk blikk på den. I tese 10, *Forhandlinger foregår ved bordet*, gjendrivs tesen ved å si at den ofte foregår i mediene. Da trer alle medievriddingens effekter inn med forenklinger, tilspissing, personifisering etc. Det blir strid om ord og metaforer. Mediene representerer ikke episteme. De vil være opptatt av doxa i Platonsk betydning. I striden om arbeidsavtalen til lærerne, viser teksten at lærernes økte fleksibilitet ble framstilt som ”tvangspemittering”. Fristelsen til å bruke sterke ord var større enn faktisiteten. Mediene setter seg på konfliktens side. Dekningen er asymmetrisk. Mediene er ikke opptatt av å undersøke om en påstand er sann, men går i stedet etter statsrådets egenskaper. De som er plassert høyt i hierarkiet kan ikke svare og forsvare seg på samme måte som de som står nede i hierarkiet. Media har interesse av konflikt. Når makten vinner, slik som i saken om arbeidsrettsavtalen, blir dette underkommunisert og offentligheten underinformert. Organisasjonene kommuniserer dobbelt i et slikt spill. Man må både kommunisere med egne medlemmer, og man må vinne opinionen. Dette spillet fanger lett; man blir blåst med av de vindene man selv har satt i gang, og gemyttene kan være vanskelige å roe. Ikke bare forhandlingsøkonomien, men også den demokratiske offentligheten er på doxas og ikke epistemets side. Hernes avslutter artikkelen med en epilog preget av misstemning og resignasjon. Diagnosen er:

Selve kompleksiteten i systemet er nær overveldende, ikke bare fordi ting er langt fra som de ser ut, eller fordi detaljene, språket og spillet er så innfløkt. Nei, det er også fordi spillerne griper over i andre spill, som når forhandlingsansvaret for lærerne også står om maktfordelingen mellom stat og kommuner eller mellom departementer.

Eller for å si det slik: Det er så mye politikk i dette at det stjeler tid og oppmerksomhet fra politisk arbeid. (G. Hernes, 1994 s.255)<sup>271</sup>

---

<sup>271</sup> ”Ti teser om forhandlinger” illustrerer viktige poeng ved Poppers kritikk av utopisk ingeniørkunst: at storskalaplanlegging vil innebære mange overraskelser, at verden er for intrikat og kompleks til at man kan utøve den kontroll som en slik reformfilosofi innebærer. Man vil basere seg på en liten krets av innsiktsfulle i planleggingen og underkjenne kompetansen til nødvendige parter i gjennomføringen. Man vil betrakte forhandlinger som forstyrrelser og basere seg på maktbruk og overtalelse i stedet. ”Ti teser om forhandlinger” viser en rekke av disse karakteristika i retorikken. Man ser den politiske holismen, forfallshistorien, den negative

## Gullivers reise

Den økonomiske retorikken til Hernes tegner opp et scenario hvor samfunnskroppen er i Gullivers posisjon. Den er bastet og bundet til bakken av aktører, organisasjoner eller segmenter med ulike, lover, særinteresser, forhandlingsrett eller særsyn. Dette fører med seg en heterodoksisk tilstand for lederskapet. Den enhetlige Fader Stat er truet av oppsplitting av meninger og beslutningsstruktur fordi kongemakten er svak og baronimakten er stor. Problemene er også ortodokse. Den politiske sementeringen har gitt kroppen sosial treghet og motstand mot styring både i lokale lederskap og blant publikum. Differensieringen og spesialiseringen i kroppen har skapt problemer med samfunnsmedlemmenes lojalitet, identitet og organiske solidaritet.

De retoriske konstruksjonene av samfunnsscenen, samfunnsmedlemmene og organisasjonene er ofte preget av negativt og kritisk tankesett hos Hernes. Han stiller spørsmål ved deres motivasjon, deres arbeidsinnsats, kompetanse, moral og legitimiteten i kravene til ressurser. Argumentene underkjenner sentrale parter som kompetente, motiverte og som konstruktive bidragsyttere til den politiske meningsskapningen og faglige styringen. Hernes møter de samfunnsmessige elendighetsbeskrivelsene og aktørkonstruksjonene med epistemiske kunnskapsposisjoner og omnikompetent lederskap som strategi. Styringen situeres utopisk. Idealet blir at styringen må skje ut fra modeller og overordnet lederskap og arkitektur. Det er viktig at denne "helheten" formidles og forklares, og at den forplikter nedover i hierarkiet. I artikkelen "Reformledelse" som han skrev etter statsrådstiden, ser vi anbefaling av teknikker for lederskap formulert på bakgrunn av samfunns- og aktørkonstruksjoner, politiske handlinger og ut fra erfaringer med reformer.

Å presentere reformer som en *oppdagelsesreise* blir en viktig metafor for å reise seg fra Gullivers tilstand. Artikkelen viser sentrale trekk ved den vitenskapelig-politiske reformstrategi og ledelsesidealer. Artikkelen begynner med å beskrive den forsiktede utprøvingen og den politiske reformortodoksien, som en oppgått sti. *Stier* er fortattede erfaringer, folk har gått der før, det er trygt og sikkert, og man kommer ikke på avveier. En sti er en sikker konklusjon, skriver Hernes. Den kreveringen anstrengelse. Du ledes ved foten og ikke ved hånden. Det er en prøvet sti, og den er funnet god nok. Feil og villfarelser er luket bort av erfaring. Men du får de utsikter forgjengerne har valgt for deg. Og dette er en utsikt som ikke nødvendigvis gir den beste oversikten over de oppgavene man står overfor i dag eller over fremtidens løsninger. Den utprøvde sti er materialisert kunnskap. I en slik posisjon sier man egentlig at stien vet bedre, polemiserer artikkelen.

"Reformledelse" innebærer en mer formmessig elegant og stilsikker kritikk av en deltakerdemokratisk og pragmatisk bit-for-bit reformtradisjon. Figuren som sørger for forandring og lederskap og som artikkelen fremlegger, er den visjonære, stilisert som stifinneren. Det er rollen som sier at det er tid for å bryte nye veier og åpne nytt land. Det er den som finner ut at nå er tiden inne for reformer. Hernes gir en rekke råd til denne

---

holdningen til offentlighet, medbestemmelse, teorier om ukontrollert suverenitet, den arresterte stat og fremstillingen av moralsk forfall i ulike aktører.



lederfiguren, basert på egne kunnskapsidealer, demokratisk forståelse og erfaringer fra tiden som minister.

Å bruke frykt og elendighetstilstander taktisk i retorikken er viktig for et reformlederskap. Å mane frem kriser vil bringe folk ut av ortodoksi og gjøre dem endringsvillige.

Et grep er å definere den situasjon man står i eller er havnet i som en krise. Krigen kan være løst, fienden står ved grensen! Eller: Sputnik er skutt opp, Vestens hegemoni er truet, altså må forskningen styrkes og utdanningen *lestes* (NB). Eller: ledigheten øker, nye ferdigheter og produkter må utvikles for å få folk i arbeid. – Med andre ord: Det er lettere å få folk med på forandringer, dersom de tar inn over seg det vi benevner som kriseforståelse: ”Vi kan rett og slett ikke fortsette som før!” Nød lærer naken kvinne å spinne. (G. Hernes, 1998c s.17)

Betydningen av at lederskapet må bruke eksempelets og bildets makt fremheves. Den generelle ortodokse motstanden mot endring og anstrengelsen den innebærer, kan overvinnnes av bildet. Visjoner er også viktige og motiverende.

Men det finnes mange andre som både har reist og lest ”in search of excellence”. I alminnelighet gjelder at et eksempel er mer verdt et tonn av teori. For å overbevise hjelper det ikke å argumentere – du må demonstrere. Eller sagt på en annen måte: det er ikke nok å si at noe er mulig – folk må *se* at det er mulig fordi andre alt har fått det til. [...] Mye av innovasjonsteori har dette siste utgangspunktet: at det gjelder å se og enda mer å skape muligheter som andre ikke har øynet fordi de ikke oppfatter noen gevinster ved å forlate de gamle spor, men tvert imot kostnader og motstand. Kjernen i innovasjonsteori er hvordan man kan *endre mulighetsrommet* for *hva* som kan gjøres eller *hvordan* det kan gjøres. (G. Hernes, 1998c s.17-18)

Den økonomiske aktøren vil i hovedsak se kostnadene, og ikke gevinstene, ved endring. Særlig offentlig forvaltning er preget av ortodoksien. Teksten demoniserer dem som mørkemenn.<sup>272</sup>

Men offentlig forvaltning er i særlig grad utsatt for det man polemisk kunne kalle 68-ernes sure grøt: De mange som har lært seg å dyrke motforestillingene, ikke innkastene, og fra sidelinjen dyrker betenknninger og forbehold, men som sjelden selv tar sjansen på å formulere eller initiere det som kan kritiseres, enn si selv ta ansvar for å bære det frem. I så måte er de godt innenfor den norske mørkemanntradisjon: ”Kom ikke her og forstyrr oss med din entusiasme”. [...]

Men motstand mot endring kan også være knyttet til klare interesser. For det første fordi *endring krever anstrengelse*, ikke bare når det gjelder å utrede og gjennomtenke, sette på begrep og sette i gang, men også fordi en gjerne trenger å lære seg noe nytt, legge om praksis og endre rutiner. ”Aller Anfang ist schwer.” Fortsettelsen kan være det også – det er ikke alle innovasjoner som innebærer lettelser i belastningen eller mindre trykk. (G. Hernes, 1998c s.18)

Den regnskapsmessige moralen og de økonomiske interessene komplimenteres av en rekke andre negative egenskaper som vil virke som motstandskrefter mot reformatoren. Ære, glans og ry står på spill.

Dermed står innovasjoner også om ære, glans og ry. De som kan få sitt navn knyttet til de nye tiltak kan få løftet sitt omdømme; de som innførte den gamle ordning som nå blir utslettet, må

---

<sup>272</sup> Man ser her et godt eksempel på den kritiske innstillingen til innsigelser og meningsmotstandere Popper mener vil prege den sosiale ingeniør.

se sine laurbær tørke og visne. Det var nok denne mekanismen Ronald Reagan hentydet til da han sa: ”Det er ingen grenser for hva du kan få til så lenge du ikke bryr deg om hvem som får æren.” (G. Hernes, 1998c s.19)

Ikke bare aktøren, men hele samfunnet som sådan, er en sementert og segmentert elendighetstilstand og ortodoks motstandsarena sett fra reformatorens ståsted.

Fordi samfunnet er tregt, organisasjoner motstandsdyktige og personer konservative; fordi man kjenner det som er, mens man er usikker på det som kommer; fordi man vet hva man har, men ikke hva man får; kort sagt, fordi de fleste i fravær av krise – en akutt vanskelighet eller ved et avgjørende vendepunkt – foretrekker tingenes tilstand, blir det kritiske spørsmål: Hvordan kan man gå fram hvis man ønsker å *fremdrive* endring? Når folk gjerne foretrekker status quo eller har det økonomene kaller immobilitetspreferanse, hvordan kan man skape forandring? (G. Hernes, 1998c s.19)

Teksten formulerer syv tommelfingerregler for å skape forandring. Lederskap innebærer å definere retten til deltagelse i reformer. Man må tolke hvilke interesser aktører har, hvilke de tilkjenner eller bare foregir. Likeledes må man tolke sosiale systemer og ta i betraktning kreftene som står imot den samlede plan eller sentralvurdering. Disse idealene for lederskap innebærer å bruke makt i kairos: å definere hvem som får være med og flytte dem hensiktsmessig i forhold til plan og hverandre.

Den første regel er: *Kjenn dine pappenheimere!* Å flytte på personer er ikke som å flytte på brikker. Folk kommer med egne oppfatninger, egne viljer, har talens bruk og flytter seg selv – eller de setter hæla i bakken. Derfor er jobb nr. 1 å skaffe seg overblikk over feltet – over de aktører som har rett til å delta – eller mener å ha det, hvilke interesser de er bærere av og hvilke de tilkjenner eller foregir. De fleste som forsøker seg på organisatoriske endringer, vil fort oppdage at det er noen aktører de har forsømt eller noen interesser de har oversett, selv om de har forberedt seg godt.<sup>273</sup>

Og mange sosiale systemer er meget komplekse. Helsevesenet har for eksempel mer enn 100 ulike profesjoner – alt fra radiografer til odontologer, fra omsorgsarbeidere til onkologer. Det er mange arbeidsgivere, ulike eiere, ulike finansieringsordninger, mange primadonnaer og selvsagt mange spill. Det er viktige helsepolitiske avgjørelser som ikke blir tatt etter samlet plan eller sentralvurdering. I tillegg gjelder Gros lov: ”Alt henger sammen med alt!”. Å bedrive reformarbeid er som å skru på Rubics Cube: Du kan ikke flytte en bit uten samtidig å endre plassen til andre. (G. Hernes, 1998c s.19-20)

Hernes ser manipulativt på pappenheimeren som han kaller det og anbefaler psykisk manipulering. Bruk av patetiske virkemidler anbefales som lederstrategi og paradoksalt nok for å skape rasjonell strid. Av sitatet går det frem hvordan Hernes tenker reformer som strid og krigstilstand mellom lederskapet, motstandere og tilhørere. I teksten understreker han betydningen av å skaffe seg allierte.<sup>274</sup>

---

<sup>273</sup> Dette er parallelt med Lippmanns forståelse av funksjonen til den offentlige debatt. Dens funksjon for lederskapet er å registrere interesser, få oversikt over dem og evt. tvinge dem til overenskomster eller arrangere forhandlinger.

<sup>274</sup> Her er et eksempel på den rasjonelle bruk av irrasjonelle maktmidler som Popper fremholder blir konsekvensen av den utopiske ingeniørkunstens skuffelser over at verden ikke opptrer rasjonelt eller som konsekvens av de sosiale konstruksjonene den innebærer eller ved dens forklaringer på hvorfor egne reformer evt. ikke vil lykkes. Teksten viser eksempel på hvordan meningsmotstand betraktes i et kampperspektiv, hvilket vil være typisk fordi ulike og konkurrerende ledere med klare utopiske mål og ideer, ikke vil kunne avgjøre seg

Å kjenne sine pappenheimere vil også si å kjenne deres psyke – hva som beveger dem, enten det er begeistring eller frykt, hva som inspirerer dem og hva som irriterer dem. Det er ikke slik at de flinkeste og dyktigste er de mest robuste ved endringer – tvert imot, ofte har de flinke skjøre personligheter og usikre selvopfatninger. Det skaper dårlig grunnlag for rasjonell strid, fordi de lett blir angstbiterske og irrasjonelle når konflikter oppstår og trykket øker. Å ha noenlunde velbegrunnede oppfatninger om hvordan folk strider – og strides – når de er redde eller sinte, er ingen dårlig forsikring når reformer skal føres fram.

Å kjenne sine pappenheimere vil også si å kjenne sine allierte – det forekommer at noen forsvinner når slaget begynner. Det er ofte et overskudd på feighet og et underskudd på mannsnot. (G. Hernes, 1998c s.20)

Betydningen av modeller eller tankearkitektur fremheves. Utopiens grunnleggende betydning – den ønskede fremtidstilstand – fremheves som et helt sentralt element i en politisk ledelsesstrategi. Den overordnede arkitektur skal være klargjørende, gi begrunnelse, skape rasjonell debatt, gi motforestillinger og opplysning. Denne arkitekturens bidrag til kairos er overordnet og avgjørende.

Den andre regelen er: *Lag arkitektur!* En sentral oppgave ved reformledelse er å formulere så klart og skarpt en kan hva det siktes mot, hva som søkes oppnådd og hvorfor. Reformpolitikk står ikke minst om klargjøring – å gi et utpenslet bilde av en ønsket tilstand. For det første vil det gi det beste grunnlaget for rasjonell debatt om mål og midler – kunne få fram motforestillinger før man møter dem som uforutsette vanskeligheter. Det bildet som tegnes vil ikke alltid bli akseptert enn si applaudert av alle, men det er vesentlig at det blir forstått av alle. (G. Hernes, 1998c s.20)

Den overordnede struktur bidrar også avgjørende til et idealistisk lederskap. Den gir retning for lederen, støtte til prøvelsene og suverenitet i forhold til de sosiale systemer og interesser som man må forholde seg til. Arkitekturen må motstå forsøkene på å binde reformatoren til bakken av bihensyn.<sup>275</sup>

Men den overordnede struktur har også andre formål. Den er like viktig for dem som har det overordnede ansvar, slik at de ikke mister retningen under alle de prøvelser som gjerne kommer – selv når man er forberedt på dem. En reformator kan lett havne i Gullivers stilling: at man bindes og bastes av tusen bihensyn og til slutt ikke kommer av flekken. [...] Man bør vite hvor man har tenkt seg når vindkulene og stormkastene bringer en ut av kurs. Og det vil alltid være de som vil snu når bråttsjøene [sic.] gjør det tøft å seile mot vinden. (G. Hernes, 1998c s.20-21)

Det utpenslede bildet har avgjørende overtalende egenskaper. Det tillater en å se detaljer i lys av helhet. Den bringer med seg opplysning overfor medlemmene i samfunnsgruppen. Den bidrar til å la dem se sine oppgaver i lys av helheten, få eierforhold til sin hverdag og oversikt over det samlede løp de er en del av. Bildene er autoritære slik de settes frem her. De blir styringsbilder som krever innordning under den visjonæres arkitektur, fremfor forhandling og deltagelse i skapningen og meningen med dem.

---

imellom på rasjonelt eller via debatt hvilke som er de beste. De vil ende med kamp og nedkjempelse av hverandre som sosialt handlingsmønster.

<sup>275</sup> Poppers teori avviser denne teorien om at en ønsket fremtidstilstand vil være det beste utgangspunkt for rasjonell debatt. Utopien vil tvert om gi dogmatiske ledere og være konfliktskapende. Det neste rådet fra Hernes er et godt eksempel på denne dogmatiske innstilling som Popper advarer mot vil prege utopiske ingeniører og som vil hindre fornuftige innvendinger å få makt og innflytelse. Rådene umuliggjør så å si kritikkens innflytelse.

Dessuten er et utpenslet bilde – utpenslet både når det gjelder hovedtrekk og enkeltheter – nødvendig for at de som berøres, skal kunne se og skjønne den overordnede struktur tydelig nok til å gjennomskue sine egne oppgaver i forhold til helheten. Det er også nødvendig for å kunne plassere ulike detaljer i helheten etter hvert som de utarbeides. Skal de mange som må være med for å bære en reform fram virkelig ønske å være med, må de eie sin egen hverdag og ha oversikt over det samlede løp de er del i. (G. Hernes, 1998c s.20)<sup>276</sup>

Man kan spørre seg om rommet for innsigelser og demokratisk debatt i en slik helhet som ”Reformledelse” trekker opp. De utpenslede bilder synes å erstatte den demokratiske offentlighetens funksjon i styringen. Fremfor å være en del av konfliktene og kampen, så er bildene ment å organisere dem. En slik tenkning gjelder også lederskapet. Neste tommelfingerregel teksten setter opp, er at lederen må organisere konfliktene! Det er to slags konflikter man møter som reformleder: *interessekonflikter* og *forståelseskonflikter*. De betegner på hvert sitt vis to styringslinjer i utdanningsreformene – den kommandoøkonomiske og den kommandohumanistiske.

Konflikter i forbindelse med reformer er gjerne av to slag: *forståelseskonflikter* og *interessekonflikter*. Rene interessekonflikter er gjerne de enkleste, for da er man enig om hva striden står om. Det kan f.eks. være størrelsen av et lønnpåslag, omfanget av en bevilgning eller volumet på en utvidelse. I slike saker er det gjerne et dragsmann med rom for kompromisser, eller muligheter for å bringe inn andre saker som lar seg bake inn i en pakkelsning. Forståelseskonflikter er ofte bitrere, fordi striden står om *hvordan verden er* eller *hvordan den skal fortolkes*. Når forståelseskonflikter lett blir bitre, er det fordi de gjerne er direkte knyttet til identitet og oppfatning: De som ikke deler ens eget syn, må enten ta feil eller mene at en selv er forvirret, forvillet eller forblindet – ja, i de verste tilfeller rett og slett er fra forstanden, fordi man ikke taler om den samme krigen: verdensanskuelsene står i konflikt. Når vi av og til benytter [sic.] ordet ”religionskrig” i overført betydning, er det nettopp fordi de ulike oppfatninger, ikke bare om hva man ønsker, men om *hvordan verden er, hvordan den fungerer og hvordan den kan forbedres*, utløser så heftige følelser. Når man er enig om hva saken gjelder, er det langt lettere å finne en felles løsning. Står striden om hva striden står om, er vanskelighetene mye større. (G. Hernes, 1998c s.21-22)

Lederens definisjonsmakt understrekes. Defineringen av konflikter bestemmer kairos. Lederens definisjoner skal avgjøre hvem som engasjeres, hvor mange og om hva. Han skal også bestemme temaet som bringes inn til debatt. Slik maktutøvelse er viktig og avgjør lojalitetene som settes i sving. Og ved å regissere eller utløse debatten, kan man nå bestemte løsninger og få nye erkjennelser. Hernes understreker den strategiske betydningen av strid, både for å utvikle rasjonalitet, og for å forløse følelser og sette dem i gang konstruktivt.

Ved reformledelse blir derfor en av de viktigste avgjørelser *hvordan en konflikt defineres*, fordi det avgjør hvem og hvor mange som engasjeres og om hva. For når stridsspørsmål reises, må potensielle aktører ikke bare ta standpunkt – de må velge *mellom* konflikter. [...]

---

<sup>276</sup> I resepsjonen av reformene er det mange og markerte fremmedgjøringsfortellinger blant lærerne. Dette gjelder både i den offentlige debatten og etter hvert i form av en rekke litterære verk. Det er fortellinger som viser at denne opplysningsstrategien ikke har lyktes særlig godt. Særlig organiseringen, byråkratiseringen, kontrollen og detaljeringen i styringen kritiseres. R-94 går igjen i disse fortellingene. Kritikken mot L-97 er generelt mildere. For eksempler på fremmedgjørningen, se *Ubehaget i skolen*, hvor Jon Severud forteller om hvordan reformene og styringen undergraver faglighet, helsen og den tradisjonelle frihet og lærerautonomien (J. Severud, 2003). Se også John Hustads rasende *Skolen som forsvant* (J. Hustad, 2002b) eller den satiriske *Daniel og dobbelministeren. Beretningen om hvordan de abstrakte reformerte all dannelses og helse i Norge på åtte år* (A. Gottwald, 1996)

Snarere enn å se på konflikter kun som noe uønsket, kan man se på dem som et spørsmål om rasjonalitet: konflikter må defineres på bestemte måter både for å utløse debatter og for å kunne nå bestemte løsninger. For å gjenta: For demokrati og argumentasjon er konflikter sentrale – ja, faktisk en forutsetning både for erkjennelse og læring. Men også fordi *konflikter utløser følelser og følelser driver handling*.

Dette er et perspektiv som mye rasjonalistisk samfunnsforskning har underkommunisert, fordi den har tatt det for gitt at konflikter er uønsket per se, og derfor enten bør unngås eller løses. Snarere bør man ta inn over seg at enhver konfliktløsning eller problemløsning skaper et løsningsproblem, som når piggdekk river opp asfaltstøv. Sagt på en annen måte: Det beste man kan ønske seg ved reformer, er derfor ikke så mye færre konflikter som mer interessante konflikter. (G. Hernes, 1998c s.22)

Selve organiseringen og defineringen av konflikter tillegger stor makt til den politiske styringen i kairos. Vi ser at denne organiseringen går langs to linjer – både som organisering av økonomiske interesser og konflikter, og som organisering av konflikter som dreier seg om virkelighetsforståelser og verdier – religionskriger.<sup>277</sup> Det innebærer lederskap over både økonomi, virkelighetsforståelser, identitet, verdier og følelser. Det er en omfattende sosial ingeniørkunst det legges opp til.

At definisjonsmakten var praktisert politisk, levner ”Reformlederskap” liten tvil om. Blant de 1000 beslutningene som en reform som R-94 bestod av, og som det skrives om i de videre resonnementer, så var nettopp bestemmelsene om hvem som skulle få være med, understreket. Også andre former for autor og autoriseringsmakt er understreket. Det gjaldt spørsmål som hvordan læreplanen skulle bygges opp, hvem som skulle lage dem, i hvilken rekkefølge de skulle komme og selve disponeringen – alt er trukket inn under sentralstyringen. Hernes trekker frem erfaringene fra R-94 og viser hvor mange detaljer som måtte på plass under ett enkelt vedtak som at alle 16 åringer skulle ha rett til videregående opplæring.

Det var en stor reform, en viktig reform, en reform til flere milliarder. Men den var ikke én reform. Blant de mange spørsmål som måtte avgjøres var disse: Hvordan skal det første skoleåret organiseres, hvor mange ulike innganger til videregående opplæring bør det være? Det hadde vært et hundretalls forskjellige såkalte grunnkurs, de ble kuttet til 13. Et formål var å redusere mulighetene for feilvalg – du skulle kunne velge byggfag det første året uten å måtte bestemme deg alt som 16-åring om det var murer eller tømrer du skulle bli. – Et annet valg var innslaget av IT i utdanningen. Når skulle den inn, i hvilket omfang, på hvilket trinn? – Et tredje var hvordan læreplanene skulle bygges opp, hvem skulle lage dem, hvordan skulle målene for opplæringen formuleres, hvor spesifisert, hvor integrert på tvers av fag, i hvilken rekkefølge osv. Hva slags læremateriell skulle utvikles, av hvem og på hvilken måte? Reform 94 var ikke et vedtak, men 1000 beslutninger. (G. Hernes, 1998c s.22-23)

Under tommelfingerregelen *Et vedtak, 1000 beslutninger*, tegnes det opp et omnikompetent politisk lederskap som ikke bare utøver styring og kontroll med den overordnede arkitektur og som er de som skal organisere konfliktene. Lederskapet må også kontrollere detaljene og gjennomføringen nøye.

De som skal drive reformene, vil også fort oppdage at fanden sitter i detaljene. Derfor vil en

---

<sup>277</sup> Læreplanens organisering og opplæringsmål, er preget av å være motstrategier til interessekonflikter og forståelseskonflikter i samfunnet. Dette vil gå nærmere frem av læreplananalysen.

filosofi som går ut på at ledere kan ta de overordnede beslutninger og kan delegerer detaljspørsmål til andre, ofte føre til feilslag. Detaljer er ikke bagateller! Tvert imot, det er i detaljene at reformer kan undermineres eller undergraves. (G. Hernes, 1998c s.23)<sup>278</sup>

Betydningen av å ha kontroll over detaljene har flere grunner. Arkitekturen blir gjerne ikke forstått. Folk har egeninteresse av å sette seg mot den, har egne dagsordener og ser opportunt på reformer. Teksten understreker farene ved at reformer kan ende med for mange beslutningstakere.

Det er mange grunner til det. Dels kan det skyldes at hovedgrepene – selv om den overordnede arkitektur er søkt formidlet klart og konsist – ikke er forstått. Dels kan det skyldes at mange har sine egne dagsordener, andre planer som de vil benytte anledningen til å virkeliggjøre og derfor ønsker å hekte på det større tog som går. Dels kan det skyldes at de er uenige i hovedgrepet eller i enkeltheter som de derfor ønsker å endre. Summen av mange små endringer kan bli en helt annen reform. Og når en reform består av tusen beslutninger, er mulighetene mange for mange beslutningstakere til å skape så mange avvik at man ender opp et helt annet sted enn det man siktet mot. (G. Hernes, 1998c s.23-24)

Lederskap innebærer ikke bare å ha overblikket, men også haugeblikket. Reformfilosofien understreker overvåkingen og kontrollen.<sup>279</sup>

De som skal lede reformene fram må være som hauker – ha et blick for detaljene og stadig kunne følge opp enkelthetene. De som administrerer rutiner kan velge en mer tilbakelemt stil enn de som skal drive reformer. Selv ved rutineadministrasjon vil resultatet ofte være at organisasjonen med en isbres tyngde og som summen av mange små beslutninger beveger seg i retninger som ikke er planlagt og i ettertid kan vise seg ikke er ønsket. *Reformer vil drive, hvis de ikke er drevet.* [...]

Derfor er det også nødvendig med en løpende overvåking av hvor det bærer. For selvsagt kan reformer ikke gå ut på halstarrig [sic.] å holde fast ved de opprinnelig formulerte opplegg når virkningene blir andre enn tenkt og virkeligheten melder tilbake at kursen må korrigeres. Men poenget også her er dette: Den informasjon som samles og brukes må vurderes i forhold til de mål som er formulert – også når den brukes til å ettergå og nyvurdere selve målene. For et vesentlig formål med reformering er læring – ikke bare om *hva man når*, men også om *hva man bør ønske*. Derfor må motforestillinger uteskes, kritikk artikuleres og erfaringer systematiseres. Det er det som skaper forskjellen mellom en utvikling som driver og en som styres. (G. Hernes, 1998c s.24)

Hernes knytter kontroll til det å få til god læring gjennom reformer. Kontrollen er der for å sikre at det virkelig er modellen eller målene som blir falsifisert eller verifisert av erfaringene eller virkningene i virkeligheten. Det er en modell for vitenskapelig-politisk styring med læring gjennom gjøring og eksperimentet som grunnmodell for samfunnsending.<sup>280</sup>

<sup>278</sup> Bruken av detaljstyring i utdanningsreformene var markert. OECD rapporten *Education at a Glance*, som sammenlignet de ulike utdanningssystemene i 1998, slo fast at blant OECD-land var det bare Tyrkia som hadde mindre selvstyre enn den norske skolen (OECD and Centre for Educational Research and Innovation, 1998). Land man oppfatter som langt mer sentralstyrte, slik som Kina og Indonesia, viste seg å gi langt større frihet til skolen, rektorene og lærere enn Norge. Rapporten konkluderte via indikatorer som hvor fritt man stod i forhold til undervisningsmetoder, pensum, læreplaner, fagplaner, evalueringsformer, ressurser og planlegging.

<sup>279</sup> Dette er i tråd med Poppers analyse om behov for kontroll og overvåking av de rette ideene og gjennomføringen av dem som vil etterfølge idealismen.

<sup>280</sup> En viktig innsigelse man kan rette mot dette perspektiv, er at når man har begrenset empirisk innsikt og reformerer med mål og modeller, slik som ved R-94 og L-97, og setter i gang store reformer og mange prosesser samtidig, vil det innebære at det er vanskelig å vite hva man måler og hvilken læring man får, og ikke minst hvem som får læringen. Store modeller som tar lang tid vil ha problemer med falsifikasjon. Ledelsesmodellen

Reformidealene som fremhever betydningen av en overordnet arkitektur, en kontrollert og overvåket reformutvikling og læring, forstyrres av de videre tommelfingerregler for reformlederskap hos Hernes. For å overvinne sementering må man satse på ubalanse og bevegelse.<sup>281</sup>

En femte regel for reformledelse er denne: *Skal noe beveges, må det være ute av balanse!* Metaforisk kan det illustreres ved den første store, bokstavelig talt overskridende bevegelse et menneske lærer: å gå. [...] Å gå er stadig å falle uten å gå overende – man lener seg nok fremover til at kroppens tyngdepunkt forflyttes, og stanser fallet ved å sette en fot foran. [...] Å gå er systematisk å utnytte en overbalanse. Slik er det også med reformer: De må drives ikke av statisk, men av dynamisk likevekt.

Som før nevnt er det gjerne både motforestillinger og motstand mot enhver sosial endring, og for å få til endring må det hele tiden være en ubalanse i forholdet mellom kreftene – og særlig i forhold til motkreftene. Lenin sa engang at dersom en politisk bevegelse skal lykkes, må den gi noe å snakke om. Slik også med reformer: De må tenne og fenge, sette dagsorden og skape debatt. Det betyr slett ikke at alle vil bejuble alt som fremkastes eller foreslås – tvert imot. (G. Hernes, 1998c s.24-25)

Et resultat av denne strategien som man markert kan registrere i resepsjonen, har vært følelsen av å være overmannet og satt til side, snarere enn av at den har fenget eller skapt en rasjonell og god debatt omkring reformenes mål og innhold. Avmaktsfølelsen lar seg lese i en rekke kronikker, høringer og innspill. Som strategi satte den til side kompetente og viktige parter i den utdanningspolitiske gjennomføringen og gav lite rom til den faglige kvalitets logikk og makt på helt sentrale steder i maktstrukturene i reformene og i utdanningssystemet.<sup>282</sup>

Beregningen av tid var brukt strategisk. R-94 og L-97 fikk benevnelsen for å være tidsfrister og tidspunkter som skulle umuliggjøre vendereis. Tiden skulle binde aktørene og holde sterke krefter som ville utsette, utenfor. Hernes gir denne strategien metaforen om å brenne sine skip.

En klassisk metafor for å satse på ubalanse for å skape bevegelse, er å brenne sine skip. Fridtjof Nansen levnet seg ingen mulighet for vendereis (NB) ha skulle gå på ski over Grønland eller da han lot Fram fryse inn i polisen (NB). Den samme funksjon kan frister ha: Man binder seg til et utfall der det ikke er noen vei tilbake (NB) – til et symbolsk ”point of no return”. Når reformene i videregående opplæring ble kalt reform 94 og reformen av grunnskolen for reform 97, var det ikke bare for å tenke på et tall, men for å gjøre valget ugjenkallelig. For i begge tilfellene var det selvsagt sterke krefter som gikk inn for utsettelse. Argumentene var hele tiden at man gikk for fort fram, at ikke alle berørte fikk områ seg, at flere sider var for dårlig forberedt, at noen lærebøker ville komme etterskolestart, osv. Og selvsagt var det svakheter i oppleggene. Det gav mange anledning til etterpå å si med skadefryd: ”Hva sa vi”. (G. Hernes, 1998c s.25)

---

insisterer samtidig på dogmatisk binding til mål, tankearkitektur, styring og kontroll over aktørene. Dette vanskeliggjør muligheten for falsifikasjonen hos lederskapet. Dette er et kritisk poeng hos Popper angående applikasjonen av store helhetlige reformer og eksperimentell metode på samfunnet.

<sup>281</sup> I resepsjonen av reformprosessene og i evalueringene har den strategiske bruken av ubalanse og hurtighet vært kritisert for å stå i direkte motstrid til ideene om god planlegging, helhet og gjennomføring. Den har også vært brukt til å forklare hvorfor fagplaner og fagbøker til tider kom ut med dårlig faglig kvalitet. Se *Politikk og pedagogikk i L-97* (T. Koritzinsky, 2000) og *Mot et nytt kunnskapsregime?* (J. F. Blichfeldt et al., 1998)

<sup>282</sup> Jeg presiserer denne kritikken når jeg presenterer evalueringer av R-94 senere i avhandlingen.

Dette kom til å bli et kritisk punkt i Hernes' reformstrategi. Potensialet for å ekskludere betydningsfulle innsikter og bidrag fra kompetente og nødvendige parter var stort i så omfattende reformer det her var snakk om. Strategien fikk antagelig også betydning for oppslutning om reformene i etterkant. Beregningen av tid var uheldig og kom til å prege hele styringslinjen og få uheldige resultat for reformenes legitimitet, oppslutning, kvalitet og tillit i alle viktige ledd.<sup>283</sup> Rådene til reformatoren om å brenne sine skip, står både metaforisk og i praksis i direkte strid med rådene om å lage en solid arkitektur.

Og igjen: De samme allmenne mekanismer gjelder enten en organisasjon er stor eller liten: Skal den beveges må det hele tiden skapes et monn av ubalanse. Med en lignelse: Reformen krever at fyrbøteren på lokomotivet skuffer på med masse køl før bremsene slippes – og så løper ut *foran* toget for selv å drives av det som er satt i gang. (G. Hernes, 1998c s.26)

”Reformledelse” fremhever den demokratiske betydningen av et lederskap som stiller forslagene skarpt og klart og fremhever at dette sammen med ubalansen har viktige demokratiske funksjoner. Det mobiliserer publikum.<sup>284</sup>

Men nettopp ved å stille forslag kan man både få motforestillingene fram og identifisere hvor motkreftene sitter. Så kan man diskutere og eventuelt modifisere før man søker å implementere. I det norske politiske system er dette systematisert gjennom utredninger og høringer slik at berørte parter kan gi sitt syn på og sitt besyv med før iverksettingen begynner. Det er den beste måten å mobilisere folks erfaringer på. (G. Hernes, 1998c s.25)

I motsetningen til dette synet, fremhever artikkelen kritiske innsigelser til ideen om en retorisk eller filosofisk offentlighet som har som utgangspunkt at man først må overbevise og skape enighet for så å vedta endring og skride til verket.

Den sjette regel er denne: *Seeing is believing!* Erfaring er den beste læremester. Men da må nye erfaringer til for å skape nye innsikter. Sagt på en annen måte: Man kan ha to prinsipielt motsatte oppfatninger av hvordan endringer kommer i stand. Etter det ene syn må man først argumentere og overtale. Når folk er blitt overbeviste og enige, kan man vedta endringen og skride til verket. Handling følger holdning. (G. Hernes, 1998c s.26)

Hernes avviser i hovedsak denne posisjonen først og fremst ut fra en publikumskonstruksjon som fremviser folk som svake, usikre, preget av angst og vankelmodighet.

De fleste endringer innebærer usikkerhet og skaper derfor angst – gjerne berettiget angst. Det går for fort, det kan bære galt av sted, det vil trolig opptre utilsiktede resultater, noen vil tape. Det er mange betenkninger, forbehold og anføtelser. Det framdriver tvil og vankelmodighet, ønsker om utsettelse eller ytterligere utredninger – vi vet hva vi har. Dette syn forutsetter også at vi til enhver tid *alt vet hva vi egentlig ønsker* – at det ikke er ønskemål vi kan oppdage, at det ikke er lyster vi ikke er kjent med, smak som ikke er vekket, blick som ikke er utviklet. Det er et syn som grunnleggende er konservativt: Alt verdifullt er alt kjent, det er ikke noe nytt å hente, vi må passe på det vi har og være forsiktige med det vi gjør. (G. Hernes, 1998c s.26-27)

”Reformledelse” kontrasterer publikumskonstruksjonen, demokratimodellen og læringssynet med reisen som metafor. Det dreier seg om først å handle, og så lære:

<sup>283</sup> Jeg analyser dette nærmere senere i avhandlingen.

<sup>284</sup> Reformprosessen har fått mye kritikk for at høringer i realiteten fikk liten innvirkning, og at reformprosessen i denne betydning fikk et skinnendemokratisk preg. Prosessen var mer i tråd med Poppers analyse om utopismens manglende evne til ekte debatt, korrigering av egne ideer og evne til å forstå og tolke kritikk.



Det motsatte syn, kontrasten, er å se på livet – også organisasjonslivet, bedriftslivet og det politiske liv – som en oppdagelsesreise. Og en oppdagelsesreise kjennetegnes nettopp ved at man *ikke vet hva man vil oppdage før det er funnet*. Har man dette som innstilling, ligger kilden til ny innsikt i nye erfaringer. Du vet ikke om du liker klassisk musikk før du har lyttet, du vet ikke om lutefisk smaker deg før du har prøvd. Skal du oppdage noe nytt ved deg selv, må du ut i ditt eget grenseland og ta sjansen på at du ikke allerede vet det som er verd å vite. Tvert imot: For å finne det som er verd å vite eller verd å like, må du åpne for det ukjente. Holdning følger handling. (G. Hernes, 1998c s.27)

”Reformledelse” har et kritisk blikk på den medieoffentlighet som preger nasjonen. Den står ikke på sannhetens eller det styrende subjektets side. Mellom den politiske taleren og publikum trer offentligheten inn med medievridding, stereotypier og negativitet. Medienes kritiske potensial og funksjon og betydningen av den demokratiske debatt og kritikk i dem underkjennes i all hovedsak.<sup>285</sup>

Den syvende regel er denne: *Mediene er på motkreftenes side!* For å gjennomføre reformer må makt ofte brukes. Makten kan komme til å utstede bindende beslutninger man ikke liker, men må bøyse seg for (det gjelder også for statsråder!). [...]

Det betyr ikke at enhver motstander av en reform er en svak gruppe, ei heller at enhver skavank er en skandale. Men medievriddingens grunnlov er ”No news is good news”. I dagens journalistsjargong heter dette ”vinkling”. Den enkleste sjangerbestemmelse er å vinkle saken dobbelt: negativt og mot ”makten”. Det er en grei formel – ofte lettere enn å sikre at fremstillingen blir balansert, representativ eller dekkende. (G. Hernes, 1998c s.27-28)

I artikkelen uttrykker Hernes tvil om den brede offentligheten som et sted for god læring. Media-offentligheten vil være på motkreftenes side. Mediene spiller på og forsterker utbredte stereotypier i samfunnet. Det står om kampen om det offentlige bildet. Det er et bilde som henges skjevt av mediene, og man har fått en krig mellom presse og profesjonelle informasjonsbyråer om å presentere ulike bilder.<sup>286</sup>

Sjangeren passer godt til utbredte stereotypier, den selger ofte bedre og inngår gjerne i det pressefolk mener er ”kritisk journalistikk”. Mange eksempler kunne trekkes frem. La meg nøye meg med å nevne Aftenpostens Lars Kluge og hans årelange kampanje mot Reform 94 – det har fått meg til å tro at etternavnet må være en trykkfeil: at det skal være Lars Klage. Hovedpoenget er imidlertid dette: At medienes utvalgav [sic.] nyheter preges av det man i forsikringsteorien kaller ”adverse selection” – altså at det negative blir overrepresentert, at tyngden i fremstillingen derfor blir gal og at vinklingen fører til at det offentlige bildet i beste fall henges skjevt. (G. Hernes, 1998c s.28)

Artikkelen avsluttes med et forsvar for reformatoren, betydningen av et sterkt politisk subjekt, for overskridende tenkning og for et samfunn bygget på vitenskapelig innsikt. Det er nødvendiggjort av kunnskapens samfunnsomveltende kraft i det moderne samfunn. Reformen må være den permanente tilstand, skriver Hernes. Han fører kritikk av dem som står imot. Og idealmodellen han trekker opp for samfunnet, er at den skal være formet på vitenskapelig innsikt og overskridende tenkning.

Og som nevnt kan man selvsagt anlegge et slags darwinistisk perspektiv også på reformer og

---

<sup>285</sup> Sitatet understreker Poppers teoretiske poeng at utopismen vil innebære maktbruk og overtalelse, fremfor deltakelse og debatt.

<sup>286</sup> Dette samsvarer med Lippmanns blikk på offentligheten, dens funksjon og virkemåte.

organisasjonsutvikling: at de arter og organisasjonsformer som eksisterer er de best tilpassete. Altså bør man ikke tukle med naturen og prøve å forbedre Vårherres skaperverk. Ofte er denne holdningen mest utbredt blant radikalerne – de kan hylle utopiene, men hevder motforestillingene. Sekstiåttre elsker revolusjon, men hater forandring.

Men det er to begrunnelser for å innstille seg på at reformer må være den permanente tilstand. Den første er i sin form marxistisk: Samfunnets ulike deler og systemer beveger seg i utakt. Endring på ett felt skaper spenninger i de felter som ligger uberørt: Skolen kan ikke forbli uberørt av Internett like lite som helsevesenet kan forbli uberørt av mikroprosessorer. Ingen bedrift kan forbli uberørt av elektroniske regnearter. Ny kunnskap er en samfunnsomveltende kraft, nye innsikter og ferdigheter fordrer nye organisasjonsformer. Ønsker vi et samfunn bygget på vitenskapelig innsikt og overskridende tenkning, vil det i ett sett komme oppfinnelser som krever omstillinger – og de vil skape følelsesmessige floker. (G. Hernes, 1998c s.28-29)<sup>287</sup>

Artikkelen kritiserer en ortodoks og innbilt innstilling til den rådende tilstand. Teksten fremmer et ideal om en dannelsesreise i reformenes permanente tilstand. Det er i grenselandet mellom den ønskede fremtidstilstand og den virkelighet man lever i at læringen vil skje. Danningen innebærer en reise mellom ufullkomne tilstander, altså fra suboptimalitet til suboptimalitet. Vandringen mellom de ufullkomne tilstander vil til sammen skape en bedre løsning enn noen enkelt tilstand. Det er her fantasi og skaperkraft som ikke har mulighetsrom innenfor den fastlåste orden, kan utfoldes.

Den andre begrunnelsen kan kalles humanistisk: Menneskets fremste artstrekk er at det stadig kan endre vilkårene for sin egen eksistens ved ny innsikt: å leve er å lære. Men da må man ikke bli offer for den samme villfarelse som Voltaires *Candide*: Troen på at alt er til det beste i denne beste av alle mulige verdener. Det finnes ingen perfekt tilstand – ingen vil nå varig Nirvana.

Derimot kan man huse et annet håp: At rett nok vil utviklingen forbli en vandring fra den ene suboptimale tilstand til en annen. Men nettopp dét gir grunn til optimisme: det er i *selve det imperfekte at kildene til innsikt ligger*. Sagt på en annen måte: Selve *vandringen* mellom tilstander som alle er ufullkomne, åpner hele tiden for nye erfaringer og for bruk av en fantasi som selv stadig utvikles – og som til sammen gir bedre løsninger enn noen enkelt tilstand. Nettopp dét åpner mulighetsrommet for opplevelse og skaperkraft som ikke kan utfolde seg innen rammene av noen fastlåst orden. (G. Hernes, 1998c s.29)

Avslutningen bringer oss også over fra den økonomiske retorikkens temaer og teater til humanistisk styring, nye samfunnsscenarioer, aktørkonstruksjoner og en annen viktig linje i styringsideologien.

---

<sup>287</sup> Popper fremholder Marx' poenger her som en variant over in – flux. Artikkelens posisjon minner om Lippmanns tenkning om utvikling som en rekke små og store evolusjoner i ulike takt og tid, og med ulike grad av kollisjoner med hverandre. Teksten fremviser den utopiske ingeniørens tro på å bringe bevegelsen under rasjonell og vitenskapelig kontroll gjennom overskridelse, reformer og innsikt i utviklingskreftene. Den demokratiske realismen forsøkte å adressere slike problemer. Lippmann så for seg at kompleksiteten ved den økonomiske spesialiseringen, de geografiske avstandene og ikke minst utviklingen av massemedia i tillegg ville akselerere fiksjonenes og fantasienes kraft over det alminnelige menneskets liv. Man ville leve mer i forenklete pseudomiljøer, ha virtuelt liv, og fiksjonene ville få autoritet og innflytelse på bekostning av de konkrete og livsnære erfaringene. Den moderne statsmakten måtte ta i betakning nye medier, få innsikt i dem og lære av populærkulturen. Nøkkelen til moderne statsmakt var omfattende mediebruk for å motvirke disharmoniene av utviklingen. Analysen tematiserer slike topoi i dette kapittel.

## Troens teater

I artikkelen ”Kald beregning og katastrofale fall” ser man at Hernes tar et interessant oppgjør med en rendyrket tro på beregninger basert på rene økonomiske modeller i 8 punkter. Særlig kobler han problemene ved økonomisk modellberegning opp mot en vrang og kompleks virkelighet. Han knytter også problemer ved å beregning opp til bestemte problemer ved aktørene som både kan tolke feil og som ikke bare er rasjonelle slik økonomiske modeller forutsetter. Han introduserer deretter betydningen av fenomener som tro, tolkning, intuisjon, skjønn og teft i tillegg til rasjonaliteten.<sup>288</sup>

Vi har alle lært at økonomiske beslutninger blir best når de bygger på kald beregning. Kalkulasjon er kjernepensum for sosialøkonomer og bedriftsøkonomer. [...] Men hvorfor går alt galt? Hvorfor kan ikke matematikken erstatte intuisjonen? Her er noen av de viktigste grunner[...]

2. Thomas-teoremet: ”If men define situations as real, they are real in their consequences.”

Folk styres av det de tror, ikke av det som er – det uvirkelige blir virkelig.

3. Relasjonsteoremet: Ethvert forhold påvirkes av forholdet til andre forhold [...] Folk påvirkes ikke bare av hvordan andre beveger seg, men også hvordan de tolker bevegelsene og definerer situasjonen. [...]

7. Kognisjons-teoremet: Ingenting blir som det er tenkt. Ingen kan forutsi alle faktiske virkninger, lykketreff, feilskudd eller misforståelser. (Trodde du at ditt liv skulle bli slik det nå er?) Profetier kan både bli selvoppfyllende og selvavkreftende.

8. Dr. Jekyll-teoremet: Ingen er bare rasjonelle aktører. Verre enn det: ingen av oss er bare en aktør. Ingen personlighet er helstøpt – alle huser mange raringer i sitt hode.

Allikevel liker vi å tro at verden er kalkulerbar, at vi har både oversikt og kontroll. Derfor gir modeller illusjoner om at verden er begripelig og beregnelig. Når du ser eller hører at en konklusjon bygger på en modell, bør du derfor alltid spørre Hva er modellrisikoen ved å ta den for god fisk? Så bør du korrigere den ved sunn sans, god intuisjon, teft, sans og skjønn.

Men det må innrømmes at feil får et skinn av fornuft når de bygger på komplekse tankebygninger og avanserte formler. Veien til helvete er brolagt med intrikate modeller. (G. Hernes, 1998b s.59)

Den økonomiske retorikken, dens publikumskonstruksjoner og samfunnsscenarioer, gir god forklaring av hvorfor Hernes kom til å bli en eksperimentell, progressiv og radikal reformator med omfattende reformer på dagsorden. Den økonomiske retorikken gir også bakgrunnen for en kommandoøkonomisk og regimentert styring med lite rom for forhandlinger og deltagelse fra ulike parter. Et stort paradoks og noe som står i motsetning til bildet av Hernes som en progressiv sosial eksperimentator, er hans konservative innretning overfor utdanningenes innhold, fra grunnskole til universitet. Det kan virke som om motivet bak denne innretningen er en erkjennelse av betydningen av felles følelse og fellesmening i samfunnet både som noe rikt i seg selv, men også som en kur mot problemer som den økonomiske basis skaper. Man ser en styringstenkning og en retorikk som etter hvert dreier seg mot kommunikasjonsmodeller og offentlighetskritikk. En planlagt og sentralstyrt fellesmening

---

<sup>288</sup> Dette er en karakteristisk vending som Popper hevder vil komme med utopiske ingeniører. At man etter hvert vil forlate troen på rasjonalitet når man ikke lykkes med eller støter på problemer i gjennomføringen, Man vil etter hvert velge maktmidler som retter seg mot irrasjonelle sider ved mennesket for å styre dem, og gjerne innføre begreper med mystisk suverenitet slik som intuisjon og sørlig til lederskap.

formet gjennom utdanningssystemet tenkes som et politisk mottrekk til fragmenteringen på den ene siden og spesialiseringen og differensieringen.

Man kan trekke linjene tilbake til Thomas Hobbes også i en slik politisk strategi. Han tematiserte tidlig betydningen av bilder, meningsdanning og følelser i samfunns kroppen og fremholdt betydningen av en retorisk styring av disse sidene ved mennesket som paradoksalt nok måtte ledes av fornuften i lederskapet. Dette er en undervurdert og lite kjent side ved Hobbes. I Leviatan diagnostiserer han sentrale problemer i meningsdanningen og argumenterer for styring av bilder, følelser og mening i samfunns kroppen. Han setter opp et system for styring av bilder og språk via teaterets logikk. Slike resonnementer danner en viktig arkeologisk bakgrunn for troen på statlig styrt verdi og meningsskapning i samfunnet. Man vil gjenkjenne sentrale topoi i Hernes forfatterskap både som forsker og som politiker.

### **Drømmenes teater, autorens rett og aktørens forpliktelser**

Hobbes fremholdt sansenes, hukommelsens og imaginasjonens betydning i et samfunn på godt og vondt. Ingenting i menneskets konsepsjon, skriver Hobbes, har ikke først – totalt eller i en del vært innoem sansenes organer. Årsaken til sansning er den ytre kroppen i bevegelse som presenteres for objekter i den ytre verden, som setter i gang det rette organet og som ved press gjennom nervene eller membranene i kroppen fortsetter til hjernen og hjertet. Der møter det motstand, et motpress eller en bestrebelse i å presentere seg selv. Objektene har sansekvaliteter. De setter sansene i gang, og objektene har mange bevegelser som presser organene forskjellig. Når sanseobjektet er tatt vekk, eller når vi lukker øynene, har det indre av kroppen et bilde (imaginasjon) av det. Dette er gjerne et blekere bilde, og dette bilde kan påvirke alle organene. Det er sanser i forfall (decaying sense). Dess lenger tiden går etter synet eller sanseobjektet, desto svakere blir bildet. Distanse og tid gjør bildet svakt. Når vi skal uttrykke dette forfallet, de bleknede sansene, det gamle og forgangne, så kaller man det hukommelse. Mye hukommelse eller hukommelse av mange ting som er kjedet på ulikt vis, kalles erfaring. Når man presenteres for et objekt, er det et enkelt bilde man har. Når man har vært presentert for mange bilder, er de gjerne sammensatt. Disse sammensatte bildene danner fiksjoner i sinnet.

I søvnen er hjernen og organene numne. Man får en agitasjon fra de indre organene, hvor bildene som kom tidligere, blir holdt i bevegelse som om man var våken. Fordi sansene er numne og sløve, så er det ingen ytre sanseobjekter som mestrer eller hindrer dem med et sterkere inntrykk. Drømmene er det motsatte av den våkne imaginasjonen. Bevegelsen når vi er våkne, gir bilder av virkelighet via det ytre sanseobjektet. Når vi drømmer, er det de indre organene som skaper imaginasjonen og beveger bildene i agitasjon mot hjernen. Det vanskeligste skillet mellom drømmen og en persons våkne tanker, er når vi ved tilfeldighet eller ulykke ikke observerer hva vi har drømt, som vi gjerne gjør når vi er fulle av bekymringer eller tvil etc. Man kan ha en kort drøm i våken tilstand. Hobbes kaller dette for en visjon. Man har ingen grunn til å tenke på dette som en drøm, og derfor blir man forvirret.

Fra den ignoransen eller mangel på forståelse man hadde overfor skillet mellom sansene, drømmene og visjonene, beskriver Hobbes oppkomsten av det vi med moderne språkbruk kan

kalle drømmesamfunnet eller det virtuelle samfunnet. Han tegnet opp et fragmentert og heterodoksisk samfunn som resultat. Man fikk et samfunn hvor man trodde på ulike religioner. Man begynte å tro på satyrer og nymfer, på hekser, eksorsisme, hellig vann og spøkelsesmenn. Denne troen blant vanlige folk ble utnyttet av menn som ikke trodde på det og av falske profeter med prognoser fra drømmer. Korrektivene fra de ytre sanseobjektene var tatt bort, og samtidig fikk man ikke motstand fra hjernen eller hjertet. Dette ligner en tidlig variant av drømmesamfunnet som Hobbes forholder seg kritisk til.<sup>289</sup>

Hobbes tenkte seg vitenskapen og rasjonaliteten som et svar på denne tilstanden. Han tematiserte betydningen av styring av eller med bilder, diskurser og språk. Imaginasjonen dannet et helt sentralt grunndrag i mennesket hos Hobbes. Det regulerte eller skapte begjær, det skapte kampen om ressursene og viljen til makt. Talen og talekunsten fikk en overordnet makt og betydning i styringen. Det som først og fremst skiller mennesket fra dyr, er språket og spesielt talen, skriver Hobbes. Talen kan registrere tanken og gjenkalle glemte tanker. Talen kan deklare tanken til andre for gjensidig nytte og konversasjon. Uten den hadde det aldri vært et felles gode, et samfunn, ikke en kontrakt og heller ikke mer fred enn blant løver, bjørner og ulver. Den første autoren av talen var Gud selv. Han instruerte Adam til å gi navn til de vesener som stilte seg for hans øyne. Adam gav flere navn, ettersom erfaringen med og bruken av vesenene gav ham anledning til å forene seg med dem i noen grad og slik at han kunne gjøre seg selv forstått. Dette var det naturlige språket uten bruk av skolastiske begreper. Dette naturlige språket ble tapt ved Babels tårn, hvor hver mann ble slått ned for sitt opprør mot og glemsel av sitt opprinnelige språk. De ble tvunget til å dele seg inn i flere deler av verden med hver sine tungemål, og med tiden ble det flere og flere språk.

Hobbes tematiserer ved disse argumentene spesialiseringens problem for felles språk og forståelse og viser en samfunnstilstand som minner om det fragmenterte samfunnet.<sup>290</sup> Sansene, bildene og språket danner utgangspunktet for makttenkning og styring hos Hobbes. Hele tenkningen til Hobbes er via kontraktstenkning å vise hvordan aktørene har bundet seg til ulike representanter eller autorer som snakker på deres vegne og er suverene. Dette begrenser aktørenes eller skuespillerens egen rett til å tale, og de kan ikke gjøre opprør mot suverenen annet enn hvis suverenen forbryter seg mot Gud eller naturen. For meningsdanningen i samfunnet, er det således suverenen som kommer med det vesentligste bidrag. Hobbes skaper et hermeneutisk og retorisk hierarki i statsstyringen hvor suverenen betraktes både som den som forstår, og den som taler alles sak. Subjektene har en gang vært autorer, men gjennom å binde seg til kontrakten, har de sagt fra seg sin stemme til den store autoren - Leviatan – som er den dødelige Guden som suverenen er autor for. De styrende er de seende som har fornuftens kontroll over språket og bildene. De har fått makten til å tolke

---

<sup>289</sup> Hobbes er i motsetning til Poppers teser, kritisk til den visjonære. Han mener det kamuflerer at det dreier seg om gjetting og at den som kan spå best om fremtiden, kun er den beste gjetteren. For resonnementene om drøm, virkelighet og drømmesamfunnet, se kap. 2 og 3 (T. Hobbes and C. B. Macpherson, 1985).

<sup>290</sup> Se kap. 4 i (T. Hobbes and C. B. Macpherson, 1985). Toposet om Babels tårn og oppsplittingen i ulike tungemål, er et sentralt topos som brukes eksplisitt i taler omkring forklaringen av motivet bak en felles læreplanen, felles språk og kanon. Dette blir nærmere analysert.

og tale og hvor aktørene kontraktmessig er forpliktet til å følge suverenens ord og handle og framføre det på den samfunnsmessige scenen korrekt.

Hobbess skiller mellom ekte og kunstige personer. De ekte er de som eier sine egne ord og handlinger. De kunstige er de som er forpliktet å følge autorens ord og fremføre dem riktig på scenen. Å gjøre noe med autoritet vil si å gjøre handlingene eller ordene på lisens eller ved tillatelse fra autoren. Det er autoren som da må ta konsekvensen av sine aktørers ord når de har fremført dem korrekt og i henhold til forpliktelsene. Hobbes trekker med dette opp et system for styring av meninger og talekunst i samfunnet. Suverenen styrer gjennom å gi en avgrenset talerett eller handlingsrett til aktørene i den samfunnsmessige meningsdanningen. Hobbes tematiserer i lengre sitater ulike sider ved representasjon i dette styringssystemet. Han argumenterer for betydningen av representanter, deres plikt og betydningen av numerisk makt. Hobbes trekker opp en argumentativ grunnstruktur for et autoritært styre gjennom disse topoi som innebærer nasjonens enhet. Hobbes understreker betydningen av at hver enkelt overfører makt og vilje til en felles makt for å sikre egen overlevelse i møte med trusler som utenlandsk invasjon eller borgerkrigen. For å sikre den felles makt må man redusere alle viljene i samfunnet til én vilje og redusere pluraliteten i talen i samfunnet til én autor og handle som aktør ut fra hans stemme i nærmere definerte statsanliggender. Slik får man fellesgodet, fredstilstanden og makt til å løse viktige samfunnsanliggender.<sup>291</sup>

Alle er i utgangspunktet autorer, men opphører å være det ved kontraktens inngåelse. Reduksjonen av alles stemme til én stemme, og alles vilje til én vilje, er målet. Det oppstår et styringshierarki, og folket har oppgitt makt til sin eller sine representanter. Hobbes er i hovedsak opptatt av suverenes rett i denne sosiale arkitekturen og i fordelingen av retorisk makt; hvem som skal si hva, og med hvilken autoritet og rett. Subjektene mister ved kontraktsinngåelse både fortolknings- og talemakt. De mister også retten til å bryte kontrakten og igjen bli en multetyde av menn. Opposisjon betraktes som opposisjon mot seg selv hos undersåttene. En kritisk offentlighet blir betraktet som brudd på suverenes makt og rettigheter:

Thirdly, because the major part hath by consenting voices declared a Sovereigne; he that dissentet must now consent with the rest; that is, be contended to avow all actions he shall do, or else justly be destroyed by the rest. For if he voluntarily entered into the Congregation of them that were assembled, he sufficiently declared thereby his will (and therefore tacitely covenanted) to stand to what the major part should ordayne: and therefore if he refuse to stand thereto, or make Protestation against any of their Decrees, he does contrary to his Covenant, and therefore unjustly. (T. Hobbes and C. B. Macpherson, 1985 s.231-232)

Suverenes stemme blir identisk med fellesmeningen eller skal forme den. Å sette seg opp mot den er å sette seg opp mot seg selv, noe som betyr at man kan lyses fredløs. Hobbes etablerer et hermeneutisk og retorisk hierarki. Retorisk, fordi det er suverenes stemme som skal telle. Hermeneutisk, fordi suverenen også skal bestemme meningsinnholdet i fellesmeningen, hvilke doktriner som er passende for sine subjekter, hva som skal stå i bøkene, og hvilke menn som kan få tillit til å framsi sin stemme til multetyden av menn.

---

<sup>291</sup> Se del 2 "Of Common-Wealth" og særlig kap 17 for disse resonnementer (T. Hobbes and C. B. Macpherson, 1985)

Hobbes holder statens betydning for meningsdanning for avgjørende. Det er meningene som styrer folkets handlinger. Å styre meningene er å styre handlingene.

Sixthly, it is annexed to Sovereignty, to be Judge of what Opinions and Doctrines are averse, and what conducting to Peace; and consequently on what occasions, how farre, and what men are to be trusted withall, in speaking to Multitudes of people; and who shall examine the Doctrines of all bookes before they be published. For the Actions of men proceed from their Opinions; and in the wel governing of Opinions, consisteth the well government of mens Actions, in order to their Peace, and Concord. And though in matter of Doctrine nothing ought to be regarded but the Truth; [...] It belongeth therefore to him that hath the Sovereign Power, to be Judge, or constitute all Judges of Opinion and Doctrines, as a thing necessary to Peace, thereby to prevent Discord and Civill Warre. (T. Hobbes and C. B. Macpherson, 1985 s.233)

Hobbes tematiserer meningsstyring i forhold til utdanning i sine videre argumenter og da spesielt med blikk på lærere eller underliggende styringsnivåer som av og til kan komme med falske doktriner. Det bringer nasjonen ut i krigstilstanden og må unngås. En slik tilstand er et resultat av dårlig styring, og man må ikke undervurdere makten til motstridende meninger eller falske sannheter. Utdanning tolkes som helt grunnleggende for nasjonens fredstilstand og velvære og knyttes opp til formingen av fellesmeningen. Videre er det viktig at suverenen kontrollerer lovene for å regulere forholdet mellom sine subjekter slik at det ikke oppstår skade mellom dem. Den offentlige freden avhenger av makten til å lage lovene og at suverenen har kraft til å gjennomføre dem. Til suverenen hører da også all rett til å avgjøre alle høringer og kontroverser som kan oppstå i lys av lovene og de fakta som skal tilhøre dem. Hvis ikke suverenen har denne makt, vil krig oppstå eller subjektene skade hverandre. Likeledes er det viktig at suverenen har rett til å velge alle rådgivere, ministre, magistrater og tjenestemenn både for fred og krig.<sup>292</sup>

Avhandlingen har nå satt frem viktige arkeologiske hovedtrekk bak det som den kaller kommandohumanismen. Den baserer seg på en kontraktsstenkning som ikke bare knytter seg til det økonomiske mennesket og reguleringen av kampen om ressursene, som Hobbes oftest er assosiert med. Den knytter seg også til betydningen av språkets og imaginasjonens makt over meningsdanningen og samfunnstilstanden. Meningsdanning tematiseres som helt grunnleggende for statens og den enkeltes ve og vel, for fredstilstanden og fellesgodet.

---

<sup>292</sup> (T. Hobbes and C. B. Macpherson, 1985 s.232-239). I forklaringen av styringen, reformmodellen og fremgangsmåter som delvis kommer frem i talene omkring læreplanen, er slike Hobbes-topoi gjenkjennelige, men stiliserte til norsk kultur, roller og historiske scenarier. Både i den vitenskapelige og utdanningspolitiske retorikken, trekkes det veksler på slike kommandohumanistiske topoi. Demokratitenkningen kan delvis knyttes til Hobbes. Teatermetaforikken og betydningen av at alle forstår rollene og spiller dem rett, er antagelig inspirert av Hobbes eller kanskje utledet som en diskursiv eller ufrivillig avvert av ham. Suverenitetstenkningen særmerker ham som retoriker, og han velger roller i tiden som utdanningsminister som uttrykker suverenitet i sentrale tekster formelt og uformelt versus ulike motparter. Hernes velger å være autor selv i sentrale tekster, slik som i den generelle delen av læreplanverket. Retorikken preges av motiver om å forme underliggende roller og sosiale idealmønstre. Det utøves også et estetisk lederskap over språk og bilde. Videre utøves det kontroll over tekstene som fagplangruppene lager, og statsråden eller medarbeiderne fungerer tidvis som sensor eller med instruksjoner til hvordan de skal skrives. Reformene særmerkes av selv å foreta utvalget av sentrale personer i fagplanarbeidene og læreplanprosessene. Den sterke politiske kontrollen over fagplanene både via detaljeringen av dem og via opplæringen av nytt lederskap i rektorene og utdanningsdirektørene, er også et kjennetegn som passer inn i en slik arkitektur. Denne politiske praksis er gjenstand for analyse i kapittelet *Autorens strategi og maktens subversivitet* senere i analysen.

Suverenens bidrag til kairos og reduksjonen av pluraliteten i viljer og stemmer i kairos tolkes avgjørende for å få til én stemme og en fellesmening i samfunnet. Hobbes' sosiale arkitektur legger vekt på en kontrollert og statlig styrt meningsdanning hvor opposisjon betraktes som truende, hvor pluralisme eller multityden av stemmer kobles til kaos og krig. Det lages en argumentasjonsrekke hvor alle innbyggerne har autorisert en suveren som skal snakke med én stemme og ha makt til å bestemme hvem som skal snakke foruten seg selv til folket. Dette blir til et styringssystem som betrakter sentral meningsdanning gjennom et autor- og aktørsystem. Suverenen skal bestemme doktrinene og meningene. Han skal lage lovene og bestemme hvordan de skal tolkes. Videre så er det et sentralt trekk at det er suverenen som skal bestemme hvem som skal trekkes inn i høringer, hvem som skal være rådgivere, ministre, magistrater og tjenestemenn. Målet er en stat som gir næring til alle, regulerer ressurskampen og som sørger for en harmonisk stat i fred med fellesmening og godt regulert forhold mellom innbyggerne.

Både Platon, Hobbes, Lippmann og Hernes tematiserer en utopisk tilstand av enighet og enhet. De tematiserer og argumenterer for betydningen av å styre eller konstruere fellesmeningen for samfunnsmessig lykke eller nytte. Som jeg har vist så langt i analysen, så er dystopien konstruert langs en oppløsning av en fiktiv eller utopiske gullalderenhet som har gitt forfall og tematiseres som kaos, borgerkrig, differensiering eller spesialisering. Som Hobbes skriver om bildet og drømmens makt over samfunnet og betydningen av å styre meninger for å styre handlinger. Dette er et stort tema også i Hernes-retorikken.

## **Den dramatiske offentlighetens betydning**

Gudmund Hernes fremhever betydningen av bildet som makttanker og maktforsker. Her er et eksempel i en senere refleksjon.

Om jeg skulle gå løs på en maktutredning i dag, ville dette være et utgangspunkt. Selve maktbegrepet må med, selvsagt – ikke bare som kontroll over interesser, men også som bilder av og bilder for virkeligheten, de bilder man bruker til ikke bare å forme, men også å forstå virkeligheten – ja, selve samspillet mellom forming og forståelse og hvordan det har svære virkninger for fordelingen av ressurser og for hva Norge blir. (G. Hernes, 2004 s.123-124)

Refleksjonen er betegnende for en utviklingslinje i forfatterskapet hos Hernes på 1980-tallet, hvor han dreide forskningsinteressen mot offentlighet, medier og meningsproduksjon. Mange av hans fineste og mest klassiske tekster, finner man her. Betydningen av bilde og språk for styringen, ble også reflektert inn i styringslinjen og styringsfilosofien i utdanningsreformene. Som tidligere sitert, er betydningen av bildet og blikket tematisert. En rekke artikler fremhever det utpenslede bildet, den ønskede fremtidstilstand, overblikket, innsikten, haugeblikket og særsynet. I idealismen er bildets betydning avgjørende for implementering av rett innsikt. Fantasien, imaginasjonen eller innbilningskraften er sentral for læringen og organiseringen av kunnskap. Samtidig er den en trussel. Fiksjoner kan akselerere fantasier i gal retning og mot uriktige ideer. Ulike aktører kan ha ulike bilder og det offentlige bildet kan bli skjevt eller fragmentert.

I en liten passiar som heter "Tonefølge" fra statsrådstiden, ser vi en radikalt annerledes samfunnsbeskrivelse av Norge enn den vi finner i den økonomiske retorikken. Det er makten



til bildene og sansene. Det er det som retorikken betegner som ”eikos” – det sannsynlige. Det er felles sansning, bilder og språk som utgjør landets konstitusjon og samling. Den felles sansning skapes av en rekke medier; salmer, sanger, bølger, nyhogde grantrær, tradisjonsrik mat og gamle fortellinger. Teksten understreker locus communis. En nasjon er hukommelse og assosiasjon:<sup>293</sup>

Hvordan er Norge? Når spørsmålet stilles, faller svaret straks i øynene: Norge er Dovrefjell og Geirangerfjord, Finnmarksvidda og Haltenbanken, Jæren og Kjølén, flatbygdene, tindene og fossene.

Norge forbinder vi først og fremst med synsinntrykk, de formasjoner som har avsatt seg på netthinnen og er lette å mane fram for blikket.

Og likevel blir det bokstavelig talt en perspektivfordreining. For landet lever også i oss gjennom andre sanser. Gjennom lukt fra salte bølger eller nyhogde graner. Gjennom smak av brunost og fårrikål, rømme og lutefisk.

Men mer enn noe er Norge sanger i våre sinn og salmer i våre sjeler – ja, et helt kor som toner i vårt indre fordi de er sunget inn i oss som barn og siden har gitt rammene rundt alle årets store høytider – ”Glade jul”, ”Påskemorgen slukker sorgen”, ”Apostlene satt i Jerusalem” – og rundt livets store begivenheter, fra dåp til grav, i gleden, i sorgen. (G. Hernes, 1995b s.9)

Gjennom den betydning som forfatterskapet etter hvert legger til bilder og assosiasjoner i samfunnsdanningen, kommer det til et annet maktbegrep hos Hernes og en videre forståelse av politikk. I boken *Død og pine! Om massemedier og helsepolitikk* ser vi et politikkbegrep som er utvidet fra det rent økonomiske. I begynnelsen av første kapitlet kalt ”Mediasin” står det.

Politikk er strid om fordeling av knappe *midler* – hvem som skal få hva når. [...] Men politikk er også en strid om *forståelse* og *verdier* – både hva virkeligheten *er* og hvordan den *bør* være. [...] Etter den klassiske beskrivelse, kan striden føres på to fronter. Det er to hovedkanaler for politisk innvirkning i vårt land: ”den numeriske” og den ”korporative”[sic.]. [...] Denne beskrivelsen er riktig, men ikke fullstendig. Både når det kjempes om velgere, og når det strides om bevilgninger, skjer mye av kampen også i en tredje kanal: i massemedia. For informasjon er ammunisjon. Og store deler av den politiske definisjonskampen – hva striden skal stå om, og hvor frontene skal trekkes, utkjempes her. (M. Eide and G. Hernes, 1987 s.11)

Hernes trekker inn massemedia som et avgjørende sted for å kunne være bidragsyter til kairos. Han fremhever også dens bidrag til kaos. Den militære metaforikk om fronter, informasjon og strid, fremhever offentligheten som en retorisk offentlighet. Men denne retoriske offentligheten er preget av en ny tilstand. Media er selv aktører i meningsdannelsen. Media utøver sin makt ved å få parter til å reagere på hverandre eller å utløse latente krefter i ulike kontekster eller sosiale relasjoner. Dette gir strategiske muligheter for partene som også kan provosere en annen til å svare på utspill.<sup>294</sup> Politikerne, publikum og mediene er i kamp

<sup>293</sup> Assosiasjonspsykologien og bruken av assosiasjonene var et helt sentralt poeng hos Lippmann i hvordan han forstod hvordan samfunnet fungerte, og som utgangspunkt for styringen.

<sup>294</sup> Hernes og Eide kaller dette for ”triangelhypotesen”. (M. Eide and G. Hernes, 1987 s.167-168)

med hverandre om kairos – om tiden, ressursene og oppmerksomheten. Det innebærer at formen i mediene blir oppsiktsvekkende og slående.

Men massemedia er ikke bare en *arena* der ulike aktører kjemper mot hverandre [...] Massemedia er også selv *aktører*.

Det ligger i begrepet ”massemedium” at det henvender seg til et stort publikum. Og her er det to feider som føres. [...] For det første, *kampen om oppmerksomheten* [...] Her er det ikke bare tale om publikums oppmerksomhet – også politikerne må vekkes. For det politikere opplever som like presserende som kampen om ressursene, er kampen med innkurven: Tid er det knappeste gode. [...] I kampen om politikernes oppmerksomhet – og i politikerens kamp om oppmerksomhet – er massemedia en nøkkelarena. Derfor gis stoffet gjerne en slående, ja, oppsiktsvekkende form. (M. Eide and G. Hernes, 1987 s.11-12)

Det er dramaet, konflikten og rollene gjør publikum til deltagere:

Den andre kampen, er *kampen om publikum*. Man skal ikke bare fange oppmerksomhet – man skal også vinne støtte. Utfallet bestemmes av hvilken part som får gehør: Formålet er å gjøre tilskuerne til deltakere. Derfor presenteres gjerne stoffet som en *konflikt* der parter står mot hverandre. Og ikke bare det: Partene står imot hverandre på måter som stadig gjentas, og som vi derfor kjenner igjen – partene har *roller*. Noen av disse rollene innbyr til applaus [...] Andre roller innbyr til piping og fyrop, enten det er politikeren, som holder de store festtaler, men glemmer sin syke mor; [...] Andre ganger når parter står mot hverandre, inviteres vi til å ta parti, enten det er psykiateren som angripes av pasienten; eller det er maktesløse foreldre, som trer frem og bekjemper skjulte og upåvirkelige makthavere i forvaltningen. (M. Eide and G. Hernes, 1987 s.12)

Hernes og Eide ser potensialet i dramaet og dramaets evne til å skape deltagelse hos publikum ved siden av opplysningen. Dramaet har evnen til å gjøre meningsskapningen til et kollektivt produkt. Drama er deltagelse.<sup>295</sup>

Det er dette som gjør det berettiget å se på reportasjer ikke bare som *opplysning*, men som *drama*, der aktørene gjerne stormer ut i salen og publikum stadig inviteres opp på scenen. Spenningen skapes ofte ved at siste akt ikke er skrevet, men at tekst og tema blir et kollektivt produkt, der publikum selv gjennom sine reaksjoner, blir del av forfatterkollegiet. Og dramaet kan løpe gjennom flere akter, der ikke bare frontene skifter, men der aktørene bytter på å ha rollen som helt og skurk. Forløpet kan ta overraskende vendinger, scenen kan skifte, nye avsløringer kan komme og man kan ikke i dag kan [sic.] vite hva som vil skje i morgen – så følg med!

Vi har alle en scene hjemme i stua – en scene i form av en skjerm. Men de aktørene som opptrer der, har vi alt hatt et første møte med tidlig om morgenen, både i radio og gjennom aviser. Repertoaret i ulike media kan variere – både oppsetning og form vil være forskjellig fordi de appellerer til ulike publikumsgrupper, eller til ulike sider ved det samme publikum. Men alle presenterer de samme klassikere. Derfor kan en serie begynne i et medium, snappes opp og føres videre i et annet, i et slags vekselspill der publikum inviteres til å løpe mellom

---

<sup>295</sup> I *The Public Opinion* fremholdt Lippmann at de sentrale deler av meningsdannelsen i massemedian handlet om melodrama. Publikum så verden gjennom stereotyper, konflikter, helter og skurker. Hernes og Eide beskriver en tilsvarende tilstand om et teaterlignende forhold mellom politiker, media og publikum. Lippmann tvilte på mulighetene for eller relevansen av bred demokratisk offentlighet som en styrende kraft i politikken og avviste opplysningsoffentligheten for ikke å være tilstedeværende. Han fremholdt melodramaets potensial for involvering av publikum og styringen av dem i stedet.

scener som presenterer hver sin akt. (M. Eide and G. Hernes, 1987 s.12-13)<sup>296</sup>

Dramaet og selve formgrepene får en fundamental betydning for den sosiale konstruksjonen av virkelighet på godt og vondt og for politikken og publikum. *Død og pine!* plasserer seg nært den klassiske retorikkens forståelse av formens betydning for meningsdannelsen i disse situatene og tematiserer det i lys av nye formgrep.

Formen – håndgrepene i formidlingen – betyr ikke bare noe for innholdet, men også for politikken, for beslutningsprosesser og for forståelsen av problemer. Helsereportasjer har en rekke typiske medievinlinger – arketypiske måter å gripe en sak an på. Ikke bare benyttes de mer eller mindre bevisst av journalister. De er også med på å forme lesernes virkelighetsanskuelser – deres ”social construction of reality”, og er dermed førende for hvordan de vil mene at det skal handles.

For når bildet av verden slik den ”er” ikke stemmer med verden slik den ”bør være”, gir det grunnlag for mobilisering og politisk aksjon. Gjennom si dramaturgi – presentasjonen av konflikter, helter og skurker, muligheter og realiteter – spiller media en sentral rolle i den daglige justeringen av de to bildene av verden – som den er og som den bør være. Media har dermed aktører som ansporer både til innsikt og inngrep, til tanke, til hjerte, til handling. (M. Eide and G. Hernes, 1987 s.174)

Mediene, dramaet og formgrepene blir med slike erkjennelser en helt nødvendig del av en idealistisk reformstrategi. Politikk og politiske reformer handler også om formen og dramaet - om å sette opp bilder i offentligheten over hvordan verden er og bør være for å styre handlingene i den. Den sosiale konstruksjonen av virkeligheten via ulike offentligheter, ulike medier, språk og bilder blir et stort tema i forfatterskapet til Hernes, og igjen et stort og dominerende motiv for utdanningsreformene, deres organisering og særlig innholdet i dem. Viktige artikler trekker opp en rekke dystopiske tilstander som oppstår i den moderne konstruksjonen av virkeligheten via massemediene eller ulike agenter i dem. Som ønsket tilstand er det særlig eutopien – den idylliske idealtilstand om meningsfellesskapet fra fortiden som trekkes opp som et idealbilde og settes opp mot dagens tilstand. Det er gullaldermyten om en sakte og enhetlig offentlighet som skapte fellesskap. Den danner

---

<sup>296</sup> Vi ser her de bakenforliggende innsiktene Hernes tar i bruk i regisseringen av seg selv som helseminister, slik analysen tok for seg i det analytiske prelude. Når han som helseminister først inviterer media til å være flue på veggene gjennom to velregisserte dager, er det for å skape en serie av hendelser. Han lar dramaet løpe gjennom flere akter frem til presentasjonen av helsereformene 1. april. Han gir ulike aktører roller som helter og skurker og viser frem mange scener eller scenarioer; fra helikopterplattformen på sentralsykehuset, til barselavdelingen og frem til anatomen på universitetet. Det er retorisk taktikk og strategi basert på innsikter i drama og mediedramaturgi. Han taimer mediene. Ved å anrette strategien slik klarer ministeren å dominere en rekke medier fra morgen til kveld og får saken til å løpe mellom dem. Slik får politikeren opptre på scenen hjemme i stuen fra TV-skjermen om kvelden. Han får være i radioen og dominerer avisene disse dagene. Ved å ta i bruk mediedramaturgiske virkemidler og logikk, klarer helseministeren å regissere mediene fremfor å bli regissert av dem i disse tilfellene og dagene. Han skaper dramatisk kontakt med sitt publikum for å skape deltagelse. Ønsket om nærheten til publikum, understrekes av konseptet om å sette pasienten i sentrum. Han involverer publikum ved å gi dem ti bud for å kunne være bedre pasienter. Han gir legene skurkeroller og vil innføre smiletvang. Det handler om å skape deltagelse ved sterke følelser som indignasjon og hat. Han vil ytterligere skape deltagelse ved kommunikasjon som man skal kunne komme til å ta og føle på. Han sier at han vurderer å gi alle sammen et helsekort, med sin sykehistorie på, som de kan ha i lommen. Det er for å involvere publikum i helsespørsmål og i helsepolitikken. Ministeren vil gi nærhet til pasienten og lover å få den gamle huslegen tilbake til publikum. Alle skal ha sin lege. Det spilles på nostalgi og eiendomsfølelse. Det er ikke bare helsekortet i lommen som involverer. Helseministeren åpner også for egenandeler og for at det kan komme til å svi i lommeboken.

bakgrunnen for fortellinger om forfall og utdrivelse til et media-vridd og fragmentert samfunn.

### **Ad-hoc-cratiet og det media-vridde samfunn**

Artikkelen ”Det media-vridde samfunn” tar for seg medias og kommunikasjonenes nøkkelrolle i meningsdanningen i skolen og samfunnet.<sup>297</sup> Det er en gullalderretorikk og forfallsfortelling som preger de retoriske og sosiale konstruksjonene. Fortidsidyllen er det handlingsrike, men teorifattige samfunnet. Artikkelen karakteriserer det som et samfunn hvor man høstet av egen erfaring i felles arbeid med andre.<sup>298</sup> Det handlingsrike, men informasjonsfattige samfunnet hadde nær sammenheng med sin tids offentlighet. Den sakte tiden og den sakte veksten var vesentlig for et harmonisk kairos hvor overføringen av mening skjedde fra individ til individ og gjennom generasjon til generasjon i formspråk og medier som festet seg til memoria i form av legender, stev, strofer og sagn.<sup>299</sup>

For det andre skjedde voksteren i erfaringsgrunnlaget *gradvis*, fra familie, til naboskap, til lokalsamfunn. Kunnskapen vokste omtrent i samme takt som evnen til å mestre omgivelsene.

For det tredje var *innslaget av vikarierende erfaring lite*. Det en ”fikk nyss om” var for det meste det som forekom i noens erfaring i miljøet. Innslaget av nyheter utenfra var tynt, og storparten av det en hørte kom i flere steg – det *spurtes*. Siden innslaget av dramatiske begivenheter fra storsamfunnet utenfor var lite, spurtes det gjerne vidt og mintes lenge. Det ble båret fra mann til mann og fra generasjon til generasjon. Samfunnsendringene skjedde sakte, og dramatiske endringer var så pass få at de ble legender, satt på vers og støpt i stev og strofer, og de festet seg derfor i hukommelsen. Sagnene gikk på verseføtter mellom folk og over tid. – Kort sagt, brøken mellom vikarierende erfaring og direkte erfaring var liten. (G. Hernes, 1977a s.3)

Teksten konstituerer en erfaringsidyll hvor erfaringens gradvise vekst fra familie, naboer og lokalsamfunn, gikk sammen med evnen til å mestre omgivelsene. Innslaget av dramatiske begivenheter var liten. Den ekte erfaringen hadde fortrinnet over den vikarierende erfaringen og det tegnes opp et idyllisk kairos.<sup>300</sup> Særlig lesningen fremholdes som en idyllisk og sentral innlæringsform med viktige formaldannende egenskaper, og med betydning for tiden i kairos. Meningsdanningen skjer sakte og *in-flux* er under kontroll i motsetning til i vår egen tid. Artikkelen konstruerer et lesende publikum, i en liten offentlighet og med få bøker, hvor boken var en samfunnsbyggende og samlende kraft, Boken skapte interesse, diskusjon og strid. Den befruktet og gjorde sinnene rike. Artikkelen tegner opp et idyllisk bilde også av publikum i den gamle offentligheten.

For det fjerde var endringstakten i den vikarierende erfaringen en fikk ganske sakte, fordi storparten av den en oppnådde var basert på lesning. Lesning er en sen prosess for de fleste, og i tillegg var det relativt lite å lese – huspostillen, og kanskje et og annet magasin.

---

<sup>297</sup> (G. Hernes, 1977a)

<sup>298</sup> Forholdet mellom mening, arbeidet og produksjonsprosessene og etter hvert meningsdimensjonen og fremmedgjøringsmatikken er antagelig Marx-inspirert.

<sup>299</sup> Et viktig motiv for den betydningen av sagn, myter, legender og stev i læreplanverket, har antagelig samfunnshukommelsen som målsetting, samt sammenknytning av generasjoner i nasjonen.

<sup>300</sup> Særlig St. Meld. nr. 40 ...*vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for innhold*, har denne eutopien som premiss for reformtenkningen. (KUF, 1993b)

[...] folk møtte opp på kaia, noen fikk aviser, men de fleste kom for å spørre nytt, av dem som kom eller reiste forbi. Selv for de rike og bedrestilte var omgivelsene informasjonsfattige. Erling Falk skrev at for hundre år siden "...var en ny bok en stor og sjelden begivenhet som det lesende publikum ventet på med spenning, som skapte interesse, diskusjon og stundom endog strid. Bøkene var få i tall, fattigslige hva volum og vekt angikk, men blant de få bøker man hadde, var det adskillig som stemte med publikums smak, tilfredsstilte lesetrangen, fylte de ledige timer, befruktet og gjorde sinnene rike. Særdeles mange av de bøker som den gamle og helt svunne tid frembrakte, lever ennå, og leses ennå, og evner nå som da å fylle en god, skjønnlitterær boks hovedoppgave: den å underholde, å glede og berike barn og ungdom.

Hadde man dengang få bøker, så har man nå mange. De trykte saker har i den forløpne tid formert seg hundrefold, og hele den bokverden som våre besteforeldre kjente, ville forsvinne og ikke være til å finne igjen om den sendtes ut på markedet med siste års bokflom. (G. Hernes, 1977a s.3-4)<sup>301</sup>

Hernes beskriver selv og ved hjelp av sitat en type offentlighet som ikke forsterket skillet mellom den direkte og den vikarierende erfaringen. Man hadde en liten, idyllisk og sakte offentlighet som bandt publikum, tiden, erfaringen og virkelighetsforståelsen sammen til robuste sosiale konstruksjoner. Fortidens offentlighet gikk også sammen med verdiselektering og monopol på vikarierende erfaring. Tidens skole var understøttet av offentligheten, selv om vinduet mot verden kunne være lite.<sup>302</sup> Man fikk en koordinert offentlighet og meningsdanning hvor samfunnet, familien og skolen kom med de vesentlige bidrag til kairos.

Skolen hadde for de unge i høy grad *monopol* på vikarierende erfaring. Dette monopolet ble brukt til å holde konkurrerende verdisyn og verdensanskuelser ute. Skolen, familien og lokalsamfunnet hadde sterk innvirkning på de unges verdier, ikke så mye på grunn av de oppfatninger som ble inkludert og innpodet, men på grunn av de som ble utelukket, – de virkelighetsoppfatninger som ble ekskludert. Det var nøye valgt ut hva de unge fikk adgang til å vite, og impulser som gikk mot samfunnets grunnverdier ble stengt ute. Den sterke virkningen av dette på de unges livssyn var derfor ikke først og fremst et resultat av læreplanenes innhold, religionsundervisning eller historie som innpodet kristne, nasjonale eller andre dyder.

"Virkningen var snarere et resultat av det skolen lukket ute. Den vokste frem av skolens *utvalg* av synsmåter på utenverden, av de alternative virkelighetsoppfatninger den avviste. Skolens verdiutforming kan ha vært god eller dårlig, men den skjedd ved fraværet av konkurrerende informasjonskilder."

Skolen var det viktigste vinduet mot utenverdenen og mot sin tid, mot fortiden og mot fremtiden. Men vinduet var lite, og det ga bare utsyn over det en ønsket at de unge skulle se. (G. Hernes, 1977a s.4)<sup>303</sup>

---

<sup>301</sup> Dette blir et helt sentralt perspektiv for utdanningsretorikken og bygges ut til et stort argument om kunnskapsekspløsjon, spesialisering og fragmentering som forutsening for utdanningsreformer, kunnskapssyn og styring. Se f.eks. *Med viten og vilje* (KUF, 1991 s.9).

<sup>302</sup> Dette minner om Lippmann-eutopien om utdrivelsen fra de idylliske småsamfunn, med sine lokale og selvsentrerte virkelighetsforståelser til de store samfunn med fragmentering og høy sirkulasjon av meninger som utfordring for meningsdanningen og styringen. Lippmanns topos om pseudo – miljøenes økende makt over mennesket i det moderne masse- og mediasamfunnet er også lignende.

<sup>303</sup> Denne beskrivelsen er sannsynligvis bakgrunnen for at L-97, foruten å være en skolereform, også så seg selv som en familiereform og kulturreform som skulle imøtekomme meningstapet og den svakere forbindelsen mellom familien og barnet i det moderne samfunnet.

”Det media-vridde samfunnet” forteller om utdrivelsen fra denne idyllen i fortsettelsen. Den viser hvordan den moderne offentligheten og skolen har bidratt til å skille mellom direkte og vikarierende erfaring. Den vikarierende erfaringens makt over sinnene har økt. Forholdene fra det informasjonsfattige samfunnet har endret seg radikalt, ifølge Hernes. Man har i stedet fått et handlingsfattig, men et informasjonsrikt samfunn. Man er som ung avsondret fra arbeidslivet og man får en opplæring via vikarierende erfaring der disiplin må pålegges av en autoritetsperson. Man får opplæring gjennom et miljø som ikke naturlig gir produktive og ansvarsfulle handlinger. Man får ikke fellesoppgaver som pålegger de unge selvkontroll og innordning. Det får konsekvenser for personlighetskonstruksjonen. Hernes tolker målene for elevene i selvsentrert og narsissistisk retning, som et resultat av utviklingen.<sup>304</sup>

Skolegangen som til stadig er blitt forlenget, har en narcissistisk målsetting – selvforbedring – som er snevert definert: rettet innover mot egen utvikling, snarere enn utover mot oppgaver med konsekvenser for andres velferd. Og skolegangen er en eneste lang forberedelse til noe en skal gjøre senere, når en gang trer inn i arbeidslivet.

Kort sagt, de unge kan lære mindre i familien fordi de produktive aktivitetene som lå til familien er tatt ut av den. De unge er i økende grad utstengt fra arbeidslivet, og skolen slik den er organisert i dag, har primært et selvsentrert og teoretisk preg. (G. Hernes, 1977a s.5)

Forfallet i personlighetsstrukturen som resultat av offentligheten, henger sammen med introduksjonen av nye media i kairos. Radio, fjernsyn, film og media har endret måten man lærer på. Man har gått fra sakte tilegnelse av kunnskap gjennom lesning og fra et fellesskap som samlet seg om få bøker, til en overflod av informasjon som går fort. Dette øker gapet mellom vikarierende og direkte erfaring. Den nye mediesituasjonen stiller oss overfor en verdipluralistisk informasjon og situasjon. Den nye offentligheten utfordrer således skolens meningsmonopol, og man mister kontrollen over hvilke impulser og verdier de unge utsettes for. Dette resulterer i at verdisyn kolliderer. Man presenterer forskjellige politiske holdninger og alternative livsformer for de unge. Dette går sammen med endringer i produksjonslivet som også gir liten støtte til direkte erfaring.

Media ikke bare utfordrer, men utkonkurrerer til tider skolen i meningsdanningen. ”Det media-vridde samfunn” argumenterer for at mediene er populistiske, mer underholdende, intense og spennende enn tradisjonell formidling i skolen. Teksten viser hvordan medieteknikker får konsekvenser for hvordan informasjon behandles og presenteres, og at dette igjen har samfunnsmessige konsekvenser utover verdipluralismen og meningskonkurransen barn utsettes for. Medias formgrep gir dårlig doxa. Den spiller i hovedsak på pathos og reduserer det samfunnsmessige logos – både dens utprøving, argumentasjon, saksbehandling og ordinære administrasjon:

1. *Tilspissing*. Sendetidens begrensninger gjør at enhver må fatte seg i korthet og omfattende rapporter gjengis i hovedpunkter. Innholdet i budskapet må kvesses til, detaljer erstattes med

---

<sup>304</sup> Særlig i Pettersenkomiteens innstilling til KRL-faget kom toposet om narsissismen til å bli en sentral premisse for religionsopplæringen og kristendommens funksjon i samfunnsordningen (E. J. Pettersen and KUF, 1995). Den idylliske beskrivelsen av fortidens offentlighet, og forfallsfortellingen jeg her har presentert, er et sterkt argument. Narsissisme-toposet er kanskje en bakgrunn for den betydningen læreplanverket legger på arbeidet, ansvaret for andre, arbeidsfellesskapet, og -delingen som realitetsorienterende praksis.

spissformulering.

2. *Forenkling*. Kompleksiteten i budskapet må reduseres, mangfoldigheten begrenses, nyansering innskrenkes, og det innviklede fremstilles enkelt og konsist.

3. *Polarisering*. Skal en holde på oppmerksomheten må kontraster i synsmåter holdes fram, gjerne ved å la dem representeres av meningsmotstandere. Dette kan en kalle "studentersamfunnsmodellen" for media, og spesielt fjernsynet: de sikre enkle og motstridende standpunkter fordrer den prøvende holdning, den mer omfattende vurdering, den foreløpige og tvilende oppfatning som argumenter kan tale både for og mot. En duell hører med i et drama – og gjør seg godt i et melodrama.

4. *Intensivering*. Et heftig utbrudd tiltrekker seg mer oppmerksomhet enn et sindig innlegg. Streiker og sammenstøt, aksjoner og okkupasjoner er godt stoff fordi handlingenes intensitet er langt større enn den en finner i regulære organer, ordinær administrasjon og dagligdags saksbehandling.

5. *Konkretisering*. En demonstrasjon kan avbildes, men ikke en departementsrutine. Det er enklere å rapportere om et enkelt problem enn å fremstille hva som er felles for en serie – en problemtype som krever abstrakte kategorier. Dermed vil presentasjonen av det særskilte forhold lett kunne fordrive analysen av det almene, ikke mist fordi en ved å ta for seg et særtilfelle kan gi historien "human touch" (G. Hernes, 1977a s.7-8)

Vitenskapelige idealer er bakenforliggende for å gi negative beskrivelse av offentlighetens teknikker, slik sitatet viser. Media representerer negasjoner til den vitenskapelige rasjonalitet og formidling. I media må man fatte seg i korthet. Det omfattende er for tidkrevende. Man må spissformulere, snarere enn å gå i detaljer. Det må sies enkelt, i motsetning til det komplekse. Det er studentmodellen som er sikker og enkel, fremfor den prøvende og mer omfattende diskusjon. Argumentasjon settes i motsetning til drama og melodrama. Media står for det intense, for følelsene og det kaotiske og kan forårsake streiker og aksjoner. Medias formgrep står mot det sindige som preger sentrale styringsorganer, administrasjon og saksbehandling. Det er det enkle uten sammenheng mot det som er abstrakt og det allmenne. Hernes kontrasterer vitenskapelige kommunikasjonsidealene med massemedias. Rasjonaliteten, fornuften og kunnskapen settes på vitenskapen og styringens side. Man ser i retorikken hvordan den kunnskapssosiologiske retorikken preger det negative og kritiske synet på formgrepene i offentligheten.

Medias virkemåte og makt får konsekvenser for politikken og styringen. Mediene er verken høyre eller venstrevridde. De er først og fremst media-vridde. Den moderne offentligheten vil legge vekt på selektive virkemidler og ad-hoc-løsninger. Dette går på bekostning av det langsiktige og det mer generelle. Hernes henviser til den svenske økonomen Assar Linbeck som mener at massemedia arbeider med spesifikke og konkrete problemer fordi de er lette å forstå og de engasjerer dermed allmennheten. I tillegg går offentligheten fort, politikere må svare fort og improvisere fra tilfelle til tilfelle. Dette leder til en ad-hoc betont selektiv politikk – et utspillsdemokrati og ad-hockrati.

"Det media-vridde samfunnet" understreker betydningen offentligheten kan ha som demokratisk kontrollinstans over de folkevalgte som aldri vet når de får stukket en mikrofon oppunder nesen. Den kritiske offentlighetens status og betydning overfor politikken, er ikke

en hovedbekymring i artikkelen. Bekymringen dreier seg om hvilken betydning den nye mediesituasjonen får på helhetspolitikken og vanskelighetene statsmaktene får.

Og en kan derfor si at det har åpnet seg en ny og nødvendig form for demokratisk kontroll når ingen byråkrat eller politiker kan føle seg sikker på ikke å få stukket en mikrofon i fjeset i fullt flomlys. Men samtidig er det klart at de selektive enkelttiltak dette ofte avstedkommer, sammenlagt ikke nødvendigvis fører til fremkommer ikke nødvendigvis utgjør den beste helhetsløsning. (G. Hernes, 1977a s.9)

Artikkelen spør seg hva dette gjør med rasjonelt lederskap. Mediene forandrer maktrelasjonene og rollebesetningene i politikken og selve betingelsene for politisk meningsskapning. Hernes stiller seg kritisk til hvordan mediene vanskeliggjør arbeidet for de andre statsmakter. Den politiske arkitektkunst erstattes av brannmannskunst.

Men det betyr også at statsråder, embetsmenn og stortingsrepresentanter berøves arbeidsro. Hvert minutt av dagen må de være parate til å avgi erklæringer til pressen, uttalelser til radio og til å opptre på skjermen. Ofte får de verken tid til å reflektere eller konsultere [...]

Poenget er at de som skal treffe ansvarsfulle beslutninger som angår oss alle, i en stor grad av media tvinges til å ta seg av allslags små kriser – snarere enn å tenke på sikt og på mer omfattende løsninger. De må, som amerikanske samfunnsforskere ville si, være brannmenn. De må stadig rykke ut og slokke branner og får dermed mindre tid til å lage forskrifter eller konstruere bygninger som reduserer ildsfaren. Den oppmerksomhet *vi* får gjennom media, er oppmerksomhet *de* kunne ha brukt på andre problemer. – Eller skulle den fjerde statsmakts trygging av demokratiet bestå i å vanskeliggjøre arbeidet for andre statsmakter? (G. Hernes, 1977a s.11)

Den media-vridde offentligheten er en negativ konstruksjon av offentligheten og aktørene som vil dominere den. Talerne i den media-vridde offentligheten vil komme fra ytterliggående hold. Det vil være ekstreme grupperinger, de selvsikre med enkle trosretninger. Det vil være aktivister og mestere i gateteaterets kunst som kommer med hovedbidraget til meningsskapningen. Disse vil forskyve tvilernes bidrag fra meningsdanningen og de som ser saken fra flere sider. Hernes ser en offentlighet han mener ikke nødvendigvis vil representere det store flertall. Det vil være et taust og usynlig publikum, fortrent av aktivistgrupper, de høylydte og synlige minoriteter. Den media-vridde offentligheten utdriver folket og politikeren fra demokratiet til ad-hoc-cratiet.

Ikke bare tvinges politikerne til å uttale seg og svare. Men utfordringene kommer ofte fra ytterliggående hold. Av og til møter de ekstreme grupperinger hverandre. Dette kunne en kalle Greshams lov for fjernsynet: de selvsikre med enkle trossetninger og budskap, slagord og paroler fordriver tvilerne, de som ser saken fra to, tre eller fire sider – Pål Steigan møter Trygve de Lange i Kveldsforum. Men ofte fanger media opp de hansker som er kastet og legger dem på politikernes og embetsmennenes skrivebord – hansker som disse så må ta opp.

De forhold som her er nevnt – konsentrasjon om spesifikke og konkrete saker, reist gjennom halvspontane aksjoner, som det regulære styringsverket må reagere på – kan spille sammen og gi en samlet virkning for måten vårt politiske system fungerer på. Det vil i så fall avvike mer fra tradisjonelt *byråkrati*, med langsiktig planlegging og målavveining etter etablerte rutiner, fordi politiske ledere tvinges til "å gjøre noe" med de saker media setter i fokus og opp på dagsordenen. Spisst uttrykt kan en si at oppgavene ikke bare formuleres i utredningene, men også i veggavisene, ikke bare nedenfra i hierarkiene, men også utenfra. – Det kan også avvike fra tradisjonelt *demokrati*, siden de største mestrene i gateteaterets kunst



ofte er aktivistgrupper, som like lite som andre er kunstnere er representative for det store flertall. De er små, men intense, høylydte og fremfor alt synlige minoriteter. Da kan en si at oppgavene ikke bare prioriteres på landsmøtene, men også ved demonstrasjonene. Et slikt system kunne kalles *adhokrati*, fordi formuleringen av mål og prioriteringen av løsninger skjer mindre koordinert og avveiet enn gjennom en byråkratisk og demokratisk prosess, og kanskje mer tilfeldig ettersom ulike grupperinger driver kiler inn i rutine. Vårt politiske system vil også få mer av dette preget hvis de store organisasjonene stilltiende godtar eller diskret oppmuntrer aktivistgrupper innen egne rekker – uro i grunnorganisasjoner eller utenfor dem gir jo gode kort for de regulære forhandlere også. (G. Hernes, 1977a s.11-12)

Kunnskapssosiologien er skjellsettende for retorikken. Offentligheten skyver planleggingen, rutine, langsiktigheten, rasjonaliteten, avveiningen og koordinasjonen ut av kairos. Hernes lokaliserer disse overordnede epistemologiske verdiene til byråkratiet, styringen, planleggingen og den demokratiske prosess. Styringens og byråkratets medier gis overordnet epistemisk verdi. Utredningen settes opp mot veggavisen, og demonstrasjoner settes opp mot landsmøtene.

Den overordnede modellen i meningsdanningen henter Hernes i den vitenskapelige rollen og i den visjonære vitenskapen. I denne teksten henter han modellen fra meteorologien som har hatt stor suksess. Aktørkonstruksjonen preges av epistemiske honnørord. Meteorologen har kompliserte rammeverk og et mangfold av modeller som gir dem bedre forståelse og setter dem i stand til å tolke en stor mengde opplysninger. Meteorologiens suksess er også en modell for opplysningen. Meteorologene har kommunisert sine innsikter og gitt forståelse av ulike temperaturskalaer, Beauforts vindskala og millibar. De gir oss sine enkleste rammer ved værvarslingen og har klart å skape mening fra sitt fag, uten å være preget av populisme. Meteorologien har fremdeles et mangfold av opplysninger og modeller andre ikke vil kunne finne ut av.

For det fjerde: I forbindelse med massemedia taler en gjerne om informasjonsoverføring. Til dette må en legge til at informasjon er data i *forhold* til noe – i forhold til et rammeverk eller en modell. [...]

Meteorologene gir oss stadig sine enkleste rammer når de varsler været: dagstemperaturen og dagsnedbøren holdes opp ”mot normalt”. For hundre år siden ville nok en standard værvarsling i radio være meningsløs for de fleste innbyggere, fordi de ikke kjente temperaturskalaer, millibar eller Beauforts vindskala: Samtidig er det klart at meteorologene selv har mer kompliserte rammeverk eller modeller som gir dem bedre forståelse av værsammenhengene enn vi noen gang vil få. De har et mangfold av modeller som setter dem i stand til å tolke en stor mengde opplysninger om vær og vind som vi ikke kunne finne ut av. (G. Hernes, 1977a s.12)

”Det media-vridde samfunnet” gir publikum og media avmaktsposisjoner i kontrast til vitenskapsmannens kompetente forståelse og formidling i via meteorologi som eksempel. I teksten betviler Hernes en kompetent resepsjon i store publikumsgrupper overfor en rekke programmer i TV. Han sår tvil om reporterens evne til å forstå publikum og formidle budskapet til dem, gitt de er rekrutter fra de samme miljøer. Forholdet mellom media, reporteren og publikum gjøres til et demokratisk problem hvor informasjonen i kairos skaper en kløft i samfunnet, snarere enn en bro.

Eller for å sette det mer på spissen. Hvis lyden forsvant fra et TV programmene, ville det

trolig øke avstanden mellom de døve som er i stand til å ”lese på munnen” og oss andre som ikke er det. En kan trygt gå ut fra at en rekke programmer for store grupper fungerer som om lyden var slått av: de er vitne til at noe blir sagt, men forstår ikke hva det betyr. I den utstrekning reporterne rekrutteres fra og lever i det samme miljø de skal rapportere om, kan språk og formidlingsmåte skyte en kile mellom de som forstår språket og hva sakene gjelder, og de som gjøres til utledninger i eget land fordi det språk som brukes ikke er deres eget. I så fall vil *måten* media tar opp saker som er av politisk betydning kunne redusere muligheten for demokrati. Informasjonen skaper en kløft, snarere enn å være en bro. (G. Hernes, 1977a s.13)

Dermed er vi over i en samfunnsbeskrivelse karakteristisk for den demokratiske realismens ståsteder. Man bekymret seg over publikums evne til å fatte helheter og tenke rasjonelt i forhold til den offentligheten og den meningssirkulasjonen man kunne finne i de moderne media-samfunn. Ideologien anbefalte både opplysning og drama. Et slikt vitenskapelig og doserende ideal trekkes også opp i Hernes-retorikken. Det er et moralsk og omsorgsfullt, om enn et elitistisk og paternalistisk ideal som gis gjennom en rekke retoriske spørsmål. Publikum må gis rammene til å tolke data innenfor. Forutsetningene for medienes publikumsforståelse er kanskje uriktige. Publikum er kanskje ikke stifinnere som kan orientere seg selv, men trenger kart og kompass. Man risikerer at publikum blir observatører og ikke deltagere i demokratiet med borgerlig ansvar og kontroll.<sup>305</sup>

Derfor kan en spørre: *For hvem* er det massemedia gir informasjon om ulike emner, og for hvem gir de bare uforståelig støy? Hvor stor vekt legges det på å gi rammer som publikum kan tolke data innenfor, og i hvor stor grad må folk skaffe seg forståelsesformene på egen hånd? Er det slik at media i stor grad forutsetter at folk kan orientere seg selv og derfor gir data, mens det i virkeligheten først er nødvendig at de utstyres med kart og kompass? Da står en i fare for at det vi kaller massemedia reelt sett blir elitemedia, fordi de splitter befolkningen i kompetansegrupper som adskiller seg fra hverandre i de media de mest benytter, de programmer de stiller inn på og de budskap de faktisk kan motta. Graden av demokratisk deltagelse kan også påvirkes fordi, særlig når det gjelder fjernsynet, blir publikum lett ”observatører utenfor handlingene, uten ansvar eller kontroll over dem, og de er tilskuere til et stort antall hendelser snarere enn deltakere i noen få” (G. Hernes, 1977a s.13)

Som spesialiseringen splitter den organiske solidariteten, introduseres her også et splittelsestema som bringer med seg et større argument om fragmentering av mening. Informasjonssamfunnet splitter i grupper basert på hvor rike de er på modeller. De som er rike på modeller gis en fortolkningsoverlegenhet, en bedre realitetsorientering og motstandskraft mot den vikarierende erfaringen. Lik fordeling av virkelighetsmodeller blir et politisk tema av sentral betydning.<sup>306</sup>

Det informasjonsrike samfunn har gitt en overflod på data, men det betyr et underskudd på oppmerksomhet og vurderingstid. De som er rike på modeller, kan filtrere, sile ut og konsentrere relevante opplysninger, og modifisere sine forståelsesrammer i lys av ny informasjon. I en tid da innslaget av vikarierende erfaring øker og det samme skjer med konkurranser om oppmerksomheten, blir likheten i fordeling av virkelighetsmodeller av

<sup>305</sup> Å gi felles tolknings-, forståelses- og referanserammer til folket, er sentrale topoi i læreplanverket. Kulturarven understrekes særlig som et instrument for dette. Gullalderretorikken er antagelig bakgrunnen for den konservative innretningen læreplanverket gir innholdet i skolen. Man ser her hvordan en opplysningsdemokratisk bekymring antagelig ligger til grunn. Nina Volckmar har fremhevet et kunnskapssolidarisk motiv hos Hernes som utdanningsreformator. Se (N. Volckmar, 2004 s.181).

<sup>306</sup> Det var en lignende konklusjon Lippmann hadde, at politikk måtte dreie seg om å produsere enighet mot den moderne fragmenteringen av offentligheten og de mange små og store evolusjoner.

sentral betydning. (G. Hernes, 1977a s.13)

Med disse siste temaer, er vi inne i større argumenter som tar for seg betingelsene for å skape og fordele virkelighetsmodeller via den moderne offentligheten

## **Opplysningens oppløsning**

I artikkelen ”Media: struktur, vridning og drama” tolker Hernes offentligheten også gjennom eierskapsforhold og produksjonsforhold og analyserer hva som skjer når offentlige monopoler løses opp.<sup>307</sup> Teksten anbefaler å analysere mediene gjennom tre perspektiver: Hvordan mediene er organisert, hvilke teknikker de bruker, og hvilket innhold som presenteres. Man må samlet se hvordan disse tre gir grunnleggende sosiale endringer og forskyvninger i maktforholdene, og hvordan de ulike samfunnsinstitusjonene endrer sine funksjonsmåter som resultat.

Til spørsmålet om hvordan mediene er organisert, framviser artikkelen oppkomsten til den moderne nordiske politiske offentligheten, argumenterer for hvordan den nå har forfalt og viser hvilke krefter som truer den. Utviklingen før og etter andre verdenskrig endte i en statlig organisering. Teksten stiller seg sympatisk til denne tilstanden og ser kritisk på utviklingen og da særlig på fjernsynet, som benevnes som en gjøkunge i den idylliske fortidsoffentligheten.

Både før og etter den annen verdenskrig fikk vi helt nye massemedia – før radio, etter fjernsyn. I de fleste nordiske land fikk den nye formidlingsteknologi en bestemt organisatorisk overbygning: etter en eksperimentperiode med ulike løsninger ble det etablert kringkastingsmonopoler i statlig regi. For så vidt fulgte utviklingen av radioutsendinger et forløp som man hadde sett i andre kommunikasjonsnettverk: først en fase med flere små selskaper, så en gradvis konsentrasjon, men ikke sjelden med uforenelige tekniske systemer som endte i en statlig overtagelse og etablering av et standardisert nettverk: jernbanenett og telenett er eksempler på det samme, almene forløp. Fjernsynet i de nordiske land ble utviklet som en bivirkning til radioen etter samme organisatoriske modell – en bivirkning som vokste som en gjøkunge. (G. Hernes, 1984a s.39)

Den statsoppbyggende utviklingen er i ferd med å reverseres. Artikkelen stiller en rekke spørsmål med denne utviklingen. Nå i midten av 80-årene, står monopolene for fall. Nye mediegianter vil komme med informasjonsteknologi som skyver dagens medieaktører til side. Norsk rikskringkasting vil bli utfordret av kabelselskap og utenlandske satellittsendinger. De vil øke i omfang, og televerket vil ikke lenger ha forrang. Vi er inne i en eksperimentperiode, skriver Hernes. Ikke bare er nye medier kommet til. Selv de tradisjonelle monopolene legger opp til mer differensierte sendinger og synger med flere nebb.

Ideologien bak disse forandringene er dels den positive begrunnelsen for større mangfold og desentralisering. Den er også en privatisert protest mot Fader Stat. Dels er begrunnelsene at monopolene ikke kan forsvares, ifølge Hernes. Trådløse signaler kommer fra alle kanter, utenfor rekkevidden av suverene myndigheter. For å hindre signalene, måtte man ha utviklet et totalitært regime. Slik fortøner bildet seg på scenen. Bak kulissene skjuler det seg et

---

<sup>307</sup> (G. Hernes, 1984a)

mediekupp hvor store kapitalinteresser er i ferd med å samordne eierinteressene i et norsk kabelnett. Man får fusjoner og nye eierkonstellasjoner.

Hvordan påvirker mulige organiseringer, altså det som foregår bak scenen – selve innholdet og det som formidles på scenen, spør Hernes. Om man har reklame-TV, betyr det at de store folkeorganisasjonene, kulturlivet og de politiske interessegrupperingene må betale for sendetid? Ellers vil de bare bli omtalt i den grad de klarer å konkurrere med andre innslag om seernes oppmerksomhet? Hernes viser til også andre organiseringsformer som er mulige, og understreker sitt poeng; organisering vil bety mye for stoffet og for den innvirkning ulike grupper får. Arbeiderbevegelsen som brukte 30 år på å bygge sin presse, har nå kanskje 30 måneder på seg. Denne raske endringen er dramatisk. Ny teknologi endrer hele medias karakter og forholdet mellom avsender og mottaker. Den retoriske situasjonen vil endres fra å være en enveiskommunikasjon fra et sentrum til en atomisert masse uten forbindelser til hverandre, til å være massenettverk hvor seerne blir brukere, kan velge mellom en rekke programmer og tre i kontakt med hverandre. Publikum vil gi et dominerende bidrag til meningsdanningen hos hverandre og som brukere, og gjerne på bekostning av kommunikasjonen fra sentrum.

Nettverkene er nye også i en annen forstand. For de nye kablene kombinert med teleforbindelser og EDB endrer TV fra bare å være en scene til å bli en skjerm, fra å kunne vise drama til å kommunisere med data. Massemedia vil endre karakter fra å være enveiskommunikasjon fra et sentrum til en atomisert masse uten gjensidig forbindelse, til å bli kommunikasjonsnettverk, – et massenettverk der seerne kan bli brukere, slik ast de ikke bare kan velge mellom mange programmer og tilbud, men også tre i kontakt med hverandre. Nettverkene vil ikke bare gå ut til brukerne, men også løpe *mellom* dem. Vi er på vei fra en énkanalkultur til et multimediesamfunn. (G. Hernes, 1984a s.41)

Teksten utfordrer forskningen til å rette søkelyset mot utviklingen og velger selv et marxistisk inntak for å komme nærmere problemstillingen:

Et strategisk inntak til slike studier er at ulike deler av samfunnet endrer seg i ulik takt, at enkelte deler av samfunnet kan endre seg raskere enn andre, og at visse deler kan ha kausal forrang framfor andre. For eksempel er det i marxistisk teori produktivkreftene som gradvis endres og har kausal forrang, mens produksjonsforholdene blir hengende etter, men brått omkastes når avstanden mellom basis og overbygning er blitt for stor. (G. Hernes, 1984a s.41)

Et viktig perspektiv som presenteres i lys av denne analysemodellen, er at den moderne utviklingen med privat eierskap vil utfordre klassiske trekk ved Norge som nasjon og da særlig overbygningen. Den vil kunne utfordre folkeopplysningstanken som er innestøpt i de nordiske mediene, det offentlige monopol og paternalismen. Utviklingen vil ikke bare gå mot en differensiert og segmentert økonomi. Artikkelen hevder man også vil få en differensiert og segmentert kultur.<sup>308</sup>

[...] Vil de nye media forrykke det forhold som er etablert mellom private og offentlige institusjoner i de nordiske land – altså endre den nordiske modellen? Vil folkeopplysningstanken slik den er innstøpt i de nordiske kringkastinger og aviser, med en

---

<sup>308</sup> Betydningen av å gi folket felles referanser, språk og bilder gjennom et enhetlig læreplanverk kan betraktes som et strategisk mottrekk til en slik utvikling. Utdanning som opplysning kommer i fokus med R-94 og L-97.

slags paternalistisk definisjon av kvalitet søkt utbredt gjennom offentlige monopoler, måtte gi etter for en langt mer kommersiell massekultur, der valgfriheten på et mediemarked etter liberalistiske prinsipper skaper en langt mer differensiert og segmentert kultur? (G. Hernes, 1984a s.42)

Artikkelen ser kritisk på denne utviklingen. Den føyer til at utdannings sosiologien har som hovedfunn at valgfrihet øker sosiale forskjeller. Valg avdekker og forsterker evnene til å utnytte valgmulighetene.<sup>309</sup> Teksten spør seg hvilke typer differensieringer og segmenteringer man kan vente av utviklingen i den nye mediesituasjonen. Den spør om det ikke vil kunne føre til forflatning eller større spredning, om det ikke vil øke kulturforskjellene mellom sosiale lag og klasser, eller om det motsatt vil gjøre mediene mer like. Kanskje vil de nærme seg tabloiden og de store overskriftene som et felles multiplum? Man kan også tenke seg at markedet vil bli mer todelt – med noen aviser som appellerer til middelklassen og tabloidene til det brede lag. Artikkelen erter Dagbladet og spør seg om ikke Dagbladets symbol, lemenet, er et symbol på hvor avisen håper massene skal vandre. Teksten spør seg videre om man kan få differensiering mellom lesere og seere, mellom de som fores av fjernsynet, og de som aktivt bruker bøker, tidsskrifter og aviser. Forfatteren bekymrer seg over de som får bidra til opplysningen og meningsskapningen i den nye situasjonen. Fjernsynet, skriver Hernes, er det mest demokratiske medium i den forstand at det virker mer utjevnende enn noe annet. Hva vil flerkanalssystemet frembringe av ulikheter?

Spørsmålene knyttes opp til et potensielt forfall i de særegne, nordiske, politiske offentlighetene som har vært enhetlige, og som har hatt de samme saker, felles dagsorden til samme tid. De har gitt gode betingelser for opplysningen og for opplyseren. Artikkelen fremviser bekymring over betingelsene for formingen av det nasjonale meningsfellesskap i den nye retoriske situasjonen. Hernes fremholder fortidens offentlighet som et ideal, og måten den skapte felles mening på som funksjonell og god. Det gjelder måten den kunne komme med samme sak til hele folket og til samme tid. Hernes fokuserer på talerens suverenitet i denne form for offentlighet. Den var tostegshypotesen i praksis.<sup>310</sup> Den gode meningsdanningen skjedde via ulike opinionsledere som hadde tilgang på en enhetlig offentlighet. Hernes holder USA opp som den enhetlige folkeopplysnings dystopi.

Kringkastingsmonopolene har gitt de nordiske land en særegen politisk offentlighet. Den har vært *enhetlig* fordi den har hatt de samme saker på vår felles dagsorden på samme tid. I Norge ser daglig 60 prosent av befolkningen Dagsrevyen. De ukentlige debattprogrammer fungerer slik at hvis man ikke har hørt dem, er man utafør. De debatter som er reist, er ofte

---

<sup>309</sup> Dette er antagelig et sentralt og bakenforliggende topos i den kamp Hernes førte mot privatiseringen av skoleverket og kan være bakenforliggende for den betydningen reformene la på å redusere valgfriheten i grunnkurs i videregående opplæring, lovfesting av und.metoder og detaljeringen av fagstoffet i R-94 og L-97.

<sup>310</sup> *Tostegshypotesen* fokuserer betydningen av opinionsledere i formingen av publikums mening. Den fokuserer også på betydningen av den personlige praten og smågruppepraten om mediene og det som har vært presentert, som sentral i meningsdanningen (Den var først presentert av Paul Lazarsfeld og Elihu Katz i 1945 og er en del av det man betegner som effektforskningstradisjonen i medievitenskapen). Retorikken i denne artikkelen har klar karakter av *law of decay* og fremstilling av samfunnets tilstand som ulykkelig. Fortidens offentlighet fremholdes som ideal, og en variant av *den arresterte staten* fremtrer i denne artikkelen. Artikkelen viser enhetsretorikken i spill og iscenesettelsen av politikeren som overlærer eller opplyser overfor et publikum som ideal. Både i denne artikkelen og i "Det media-vridde samfunnet så man anklager av media, publikums manglende dyder og moral som konsekvens av utviklingen jfr. for eksempel narsissimen og selvsentringen.

blitt *nasjonale* debatter fordi de har fortsatt i TV-krokene samme kveld og på arbeidsplassene dagen etter. Ja, de nordiske monopolene har vært tostegshypotesen oversatt til sosial praksis: meldingene har gått ut fra de sentrale studios til de tusen hjem og de tusen arbeidsplasser, der de har fått familiens og arbeidsgruppens medlemmer til å fungere i forhold til hverandre gjennom å være katalysatorer for diskusjon og vurdering. I et land som USA er det sjelden at hele nasjonen sveises sammen på denne måten, nettopp fordi det er flere nasjonale nettverk, der unntakelsesvis så mye som en tredjedel av befolkningen følger ett enkelt program. Hva vil skje når vi får flere kanaler? Vil den bidra til å splintre opp den særegne nordiske offentligheten? Og hvilke videre politiske virkninger vil det ha? (G. Hernes, 1984a s.43)

Hernes' offentlighetsperspektiv fremhever sjelden medias kritiske eller maktkorrigerende funksjon på en vesentlig måte. Heller ikke de samfunnsmessige fordelene med maktspredning og mangfold i meninger vektlegges. Hovedvekten i hans kritiske spørsmål dreier seg om bekymringen for styringen, fellesmeningen og opplysningen. Artikkelen tematiserer et nasjonsbyggende kairos hvor fellesstedene, taimingen og koordineringen av medier, tid, sak og publikum, er avgjørende for den politiske mening og felles meningsskapning. Tapet av en felles nasjonal offentlighet kan få store politiske kostnader. Heterodoksi vil oppstå, og særlig bekymrer Hernes seg for hvilke virkninger dette kan få for kulturen, kulturkonflikter og den nasjonale identiteten. Teksten tar for seg debatten om såpeserien *Dynastiet* og hvilken kulturkonflikt den avdekket. Dette er inngangen til et mer dramatisk scenario i teksten.

Men ”*Dynastiet*” er bare et forvarsel om det som vil komme: Vi kan vente en tredobling av kulturimporten i antall timer som vil bli kjørt gjennom de nye, norsk-kontrollerte kanalene. Hva vil det bety for nasjonal identitet og for virkelighetsoppfatninger, for verdisyn og for grunnholdninger? (G. Hernes, 1984a s.43)

Betydningen for virkelighetsoppfatningen og den nasjonale identiteten havner i fokus. ”Media: struktur, vridning, drama” spør seg hva som vil skje med *locus communis*, når Pippi og Emil erstattes av *Sesame Street*. De små nordiske landene vil ikke kunne møte en meningskonkurrans fra utlandet. Det er verken nok ressurser eller nok talent. Man møter ikke bare trusselen fra utlandet: Også innad i de nordiske nasjonenes virkemåte og utvikling vil man møte forskyvninger i maktforholdene, nye holdninger, livsstiler og forholdet mellom institusjoner og personer – altså samfunnsenhetenes indre funksjonsmåte. Mediene utgjør slik en grunnleggende indre og ytre trussel for det samlede samfunnet. Artikkelen lar dette stå som en utfordring for forskningen.<sup>311</sup>

I avslutningen polemiserer Hernes mot to kritikere, begge med et mer positivt syn på offentligheten, på hvem som deltar der og hvem som setter dagsorden.<sup>312</sup> I polemikken fremhever han hvordan de moderne mediene har makt over taleren. Det gjelder både hvordan han tvinges til å forme sitt budskap og i måten media kan sette dagsorden for ham på. Medievriding handler om hva en statsråd eller en departementsråd slipper til med i media. Han får ikke oppmerksomhet for hva som helst, men for konflikter og for å være i personstridigheter. Det forenkles. Rutinesaker og hverdagspolitikk fortreges. De sterke kan spille medias eget spill. Det skaper en særegen kairos i meningsdanningen hvor mediene,

---

<sup>311</sup> Man kan antagelig se utdanningsreformenes fokus på å forme nasjonal identitet i dette lys: som av norsk kultur mot utenlands kulturimport og som mottiltak mot den heterodoksien som mediesituasjonen medfører.

<sup>312</sup> Han polemiserer mot Johan P. Olsen og Svennik Høyner.

politikeren og staten bidrar med eller mot hverandre til fragmentering, konflikt og renkespill. Teksten setter opp bildet av en segmentert og differensiert stat som utøver makt eller møter makt gjennom en differensiert og fragmentert offentlighet. Hernes tegner underforstått opp et bilde av en samfunnskropp hvor hodet er i strid med seg selv og de talende organer. De ulike delene i hodet er interessegrupper i strid med hverandre og tar media strategisk i bruk i denne krigen. Teksten tar i bruk et klassisk topos fra Platon, som er sammenligningen av staten med en skute. Artikkelen hevder at den knapt er flytende. Staten er en skute som lekker fra toppen.<sup>313</sup>

[...] hverken [sic.] det kommunale eller det statlige beslutningssystem er ett system. Offentlige organer fungerer som interessegrupper som kriger med hverandre – og svært ofte tar media i bruk i kampen.

For det andre: Hvis man skal se på om media har en dagsordensfunksjon for politikere, må man se på *politikernes* referanser til og bruk av informasjon i media, ikke omvendt. [...]

For det tredje: Når journalister bruker offentlighetsloven lite til å snoke rundt i departementene, betyr det ikke at de ikke får vite hva som foregår der. Når Muhammed ikke går til berget, er det fordi berget kommer til Muhammed. Det tiskes i Stortingskrokene og tipses i Tostrupkjelleren. Telefonen er oppfunnet. Kopieringsmaskinen betyr mer enn offentlighetsloven. Kleppes famøse blåkort-avsløring skyldtes ikke at Ragnar Kvam jr. gikk til Riksrevisjonen – han ble tipset. Willochs ekstralønn ble avslørt av en som var ansatt i skatteetaten. Å gå til departementene vil for journalister oftest være å gå over bekken etter vann. For staten lekker – og avisene har etablert hele takrennesystem slik at lekkasjen renner rett inn i redaksjonene. Staten er et skip som lekker fra toppen. (G. Hernes, 1984a s.47)

Forfallet i staten og det symbiotiske forhold mellom media og politikere i den offentlige meningsdannelsen, skaper viktige spørsmål om hvordan de påvirker hverandre. Forholdet mellom media og politikk er for en dans å regne hvor begge søker å føre. Har det skjedd maktforskyvninger? Artikkelen stiller et spørsmål om hvem som fanger inn hvem ved hjelp av medieteknikkene – politikere som tar i bruk medias virkemiddel mot dem selv, eller media som fanger politikere.

Artikkelen gir en komprimert fremstilling av mediedramaets betydning for politikken og offentligheten. Dramaet former virkelighetsbildene og forsyner seg av kulturelle arketyper og kan brukes strategisk. Pressen tar ikke bare opp enkelthendelser, isolerte hendelser eller konkrete begivenheter. Den setter dem inn i serier som kan gå over dager, uker eller år. Aktørene som pressen tar i bruk, er gjerne de samme. Seriene kan gå fra media til media. Noe som snappes opp ett sted, kan andre fortsette med. I disse kjedingene dannes det gjerne sentrale motiver. De blir typiske selv om de kan springe ut av forskjellige situasjoner og hendelser. Dette er temaer alle kan gjenkjenne, og som fungerer som dramatiske arketyper. Disse arketyperne kan fungere helt ubevisst bak journalisten og leserens rygg. Når man har

---

<sup>313</sup> På 1990-tallet med målstyringssystemet og med kommuneloven av 1992, kom det betydelige innstramminger av hvem som burde uttale seg til pressen blant de ansatte innen en offentlig administrasjon og organisasjon. Man skulle gå tjenestevei. Dette har vært gjenstand for kontinuerlig diskusjon med vekslende fronter og uttalelser i utdanningssektoren. Det kom til flere rettssaker angående rektors rett til å anvende offentligheten til kritikk. I del fem viser analysen hvordan for eksempel utdanningsdirektørens rett til å delta i den offentlige debatten ble innstrammet av departementet og antagelig ut fra slike topos som nevnes her.

erkjent at pressen benytter seg av slike arketyper, må man identifisere dem. Dermed kan de brukes strategisk for å forme de virkelighetsbildene som media skaper, skriver Hernes.<sup>314</sup>

Drama kan forsterke fakta, eller det kan gjøre dem kraftløse. Hernes framhever at fakta har kraft når de fungerer i flukt med de grunntema som dramaene trekker opp, men kan fort miste sin beviskraft og evne til å korrigere feilaktige virkelighetsoppfatninger, når dramaet bryter med bildet av aktørene eller det plottet de er plassert i. Dramaet kan med andre ord gi vesentlige bidrag til meningsskapningen. Den kan bidra til feiloppfatningen og doxa eller gi fakta kraft. Artikkelen beskriver typiske trekk ved dramaet og de forhold man må vektlegge. Aktørkonstruksjoner, karakterutforming, forming av plot og handlingsforløp, innebærer altså ikke bare modellkonstruksjoner og skapning av rasjonelle vitenskapelige forklaringer. Det handler om skapningen av felles pathos i et samfunn. Det handler om å røre ved felles idealer, verdier, lidenskaper og instinkter.

Fra lærebøkene vet vi at det typiske for et drama er et handlingsforløp mellom hensikt og resultat, der vi har "happy end" hvis målet nås, og en tragedie hvis det er minst én uoverstigelig hindring mot at det nås. Men samtidig er vi opptatt både av hvordan handlingene springer ut av personenes karakter, hvordan hendelser stiller dem på prøve og av hvordan gjerningene eventuelt kan forandre aktørens egenskaper – deres følelser, ferdigheter og innsikter –, [sic.] om de er de samme ved forløpets slutt som ved dets begynnelse. Og som ledd i det dramatiske forløp oppstår ulike typer av kriser: suksesskriser når målet nesten nås, og tapskriser der målet glir unna. Det dramatiske forløpet veksler mellom slike lokale høydepunkter før de når det som i dramaturgien kalles katastrofen, der enten hovedmålet nås eller tapes. Og dramaet må røre ved våre idealer og verdier, våre lidenskaper og følelser, våre instinkter og impulser. (G. Hernes, 1984a s.48-49)

Den dramatiske forståelsen av offentligheten i Gudmund Hernes' forfatterskap, er antagelig en viktig bakgrunn for hans utstrakte bruk av drama og iscenesettelse i retorikken som minister. Han gir dem teoretisk stor betydning i formingen av de felles verdiene, lidenskapene, instinktene og impulsene i offentligheten. Som analysen har demonstrert, var han også opptatt av å praktisere dem i tiden som helseminister. Den moderne offentlighetens utfordringer for styringen, lederskapet og politikken, er også fremtredende i artikkelen "Opinionsmåtningar, makt och demokrati".<sup>315</sup> Artikkelen fremholder at politikernes suverenitet i å fortolke publikums meninger, ikke bare er overtatt av journalistene, men at den også har fått konkurranse fra meningsmålingene. Hernes går igjennom en hel del effekter av meningsmålinger på politikken i denne artikkelen. Blant de viktigste er at meningsmålingene gjør det mulig å gå politikerne etter i sømmene. Politikerne kan bli konfrontert med at deres forestilte publikum ikke holder mål mot meningsmålingenes. Meningsmålingene kan temme

---

<sup>314</sup> Slike innsikter er bakgrunnen for den retoriske taktikk og strategi jeg viste i det analytiske preludiet. Når Hernes gav seg selv 100 dager i tenkeboksen, var det også for å starte en serie. Han velger symbolske datoer for markeringer. Han kommer med andre akt når pressen får være flue på veggen gjennom to dager. Han skaper forløsningen 1. april når han presenterer helsereformene. Hernes får oppmerksomhet og plass, og saken løper fra media til media i lange tider. De dramatiske arketyperne tas i bruk. Hernes bruker Moses, Hippokrates og demoniserer legene. Fødsel, sykdom og død tematiseres. Det er karakteristisk for læreplanverket at kulturens arketyper og grunnfortellinger fokuseres og gis vesentlig betydning i meningsdannelsen. Betydningen av helter, myter, kjente skikkelser, eventyr og sagn er fremtredende i det detaljerte utvalget i ulike fag. Det kobles til fellesskapet og er antagelig tenkt å vekke fellesverdier, meninger og idealer, følelser og felles lidenskaper. Det var et sentralt poeng hos Lippmann å ta i bruk slike virkemidler i å forme den samfunnsmessige enigheten.

<sup>315</sup> (G. Hernes, 1986)



politikerens innbilningskraft og opplyse ham. Folket har fått en institusjonalisert høytaler i kairos mot politikerens ører.

Politikerna har inte längre monopol på att tolka åsiktsströmningar och valvindar baserat på "Fingerspitzgefühl" eller sin favoriturvalskategori: taxiförarna. Politikerna kan inte åberopa folkmeningen och majoriteten utan att riskera att bli tillrättavisade. Finns det en "tyst majoritet" som går mot det officiella synsättet, kan den registreras just som sådan. Kort sagt: vad politikerna må ha av synsstörningar och lägga fram i form av felaktiga väderleksutsikter, kan kollas upp. Och deras möjlighet att forma tolkningsramarna har också begränsats. De är inte längre ensamme om att ange vad som skal vara tidens tema: folket har genom opinionsmätningarna fått en institutionaliserad högtalare. (G. Hernes, 1986 s.9)

Artikkelen viser at meningsmålinger ikke bare er makthavernes redskap, men også kan tjene en taus majoritet eller være et effektivt våpen for minoriteter. De kan ha nyttige og viktige demokratiske funksjoner. Dette innebærer en ny situasjon for taleren. Opinionsmålingen gir opinionen ulike grader av makt i kairos. Problemene politikerer møter foran en slik opinion, er flere. Artikkelen argumenterer for at meningsmålingene ikke må fungere som den statistiske majoritetens tyranni. En mening som kommer frem gjennom meningsmålingen, er ikke nødvendigvis allmennhetens, understreker han. En allmennhet består ikke av isolerte intervjuobjekter. De er et handlingsfellesskap. I en opinion skal meninger registreres. Overfor allmennheten skal det argumenteres. Taleren skal være pedagog og formynder. Hernes argumenterer for talerens betydning i offentligheten på tross av meningsmålingene og er opptatt av å avgrense opinionens innflytelse og betydning.<sup>316</sup>

Man kan ju hysa den naiva populistiska uppfattningen, att politikerna bara skall genomföra vad folket vill, och att opinionsmätningar är et uttryck för folkets röst. Men en politiker skall inte bara vara et språkrör – han skall också vara en förkämpe. Han skall vara en pedagog och förmyndare; han skall inte bare frestas att anpassa sig efter opinionen utan också se det som sin uppgift at gå opinionen emot, att vrida folkmeningen i en viss riktning. Han får inte bara vara ett eko utan måste också vara en agitator. (G. Hernes, 1986 s.10)

Vi er med dette siste blikket over fra de dystopiske beskrivelsene av offentligheten til en beskrivelse av noen av idealene for offentligheten og den offentlige meningsdanning som Hernes' retorikk trekker opp. Den fremhever formynderens og pedagogens rolle i taleren og viser betydningen av å forme folkemeningen. Den tar for seg funksjonen til den retoriske kampen overfor publikum, av å vekke deres interesse, vekke til debatt og få dem til å prøve sine vurderinger og standpunkter mot hverandre. Politikerer står for det sentrale og betydningsfulle bidraget til meningsdanningen gjennom disse idealene.<sup>317</sup>

---

<sup>316</sup> Dette tilsvarer Lippmanns forståelse av offentligheten som primært et sted der vitenskapen eller styringen kan registrere meninger, og hvor politikerens oppgave er å adressere meningene, korrigere feiloppfatninger og forme mer intelligente fellesmeninger. Hernes argumenterer, slik Lippmann gjorde, for at den fremste meningsutveksling i et demokrati er valget. Han fremholder det som minner om en retorisk offentlighet. En politiker skal tvinge frem debatten, avveiningen, engasjementet, diskusjon og vurderingen. Hernes argumenter i grove trekk likt Lippmanns argument om at man i et massedemokrati står overfor valg og saker publikum ikke velger selv og som vi er tvunget til å velge mellom. Man ser også fremhevingen av det teaterlignende forholdet mellom politiker og publikum i massemedia i mediaforståelsen.

<sup>317</sup> Popper viser at i idealismen og den utopiske ingeniørkunst får politikerer karakter av å være pedagog og overlærer fremfor å være en blant likemenn. Den sosiale konstruksjonen dette innebærer, gir forklaring til utøvelsen av en politikerrolle som lignet overlærerrollen hvor politikerer tok styring over sentrale sider av planleggingen, målene, innholdet, og undervisningsmetodene i skolen. Et sentralt Lippmannpoeng var

Som realisert ideal, er særlig Hernes' hyllest av Lillehammer-OL i artikkelen "Var det stormannsgalskap?" et overtydelig eksempel på hans tenkning om lederskap, kommunikasjon og offentlighet. Artikkelen føyer her til en rekke faktorer som bidro til suksessen ved Lillehammer-OL. Lederskapet, publikums opptreden, det estetiske lederskapet, stedene, den storslåtte tankegang, størrelsen, artefaktene, tradisjonene, arketyperne og dramaet bidrog alle til sitt. Artikkelen tegner bildet av en realisert idealoffentlighet som bidrog til å løse de kollektive oppgavene man hadde satt seg og som imponerte verden. Teksten virker å være allegorisk til idealene over hvordan styring og reformer bør foregå også i andredeler av samfunnet og overfor andre oppgaver.

### **Mobiliseringen av den folkelige fantasi for det nasjonale formål**

Den artikkelen som tydeligst viser hvordan lederfilosofien, synet på publikum, det organisatoriske og det retoriske kom til å henge sammen i en forent tanke og strategi, er "Var det stormannsgalskap? En oppsummering av Lillehammer-OL".<sup>318</sup> Hernes skrev den i tiden som statsråd og som parallell til egne reformprosjekter. Det er en artikkel som står i sammenheng med artikkelen "Mellom husmannsånd og stormannsgalskap", som analysen tidligere har sitert, og som var skrevet i forkant av Lillehammer-OL.<sup>319</sup> Her refset han det norske folk, deres manglende evne til å innordne seg et ledemotiv, legge listen høyt og for deres smålighet og kranglelyst. Artikkelen argumenterte mot det den kalte for "demokratisme".

"Var det stormannsgalskap? [...]" oppsummerer erfaringene med Lillehammer – OL i begeistring. Teksten slår fast at prosjektet har lyktes. Norge kom seg ut av husmannsånden. Artikkelen forklarer suksessen indirekte ved at Lillehammer - OL innebar løsninger som lå tett opp til også utdanningsreformenes egen ideologi og reformstrategi. Et vellykket resultat, et godt publikum og en god offentlighet, hva er så det? Hvordan har de ulike parter i meningsdannelsen bidratt på eksemplarisk og konstruktivt vis til Lillehammersuksessen?

Bidraget til suksessen kom ikke fra pressen. Hernes begynner artikkelen med å erte pressen generelt og journalisten Andreas Hompland i Dagbladet spesielt. Som aktører konstruerer retorikken dem som opportuniste som følger etter opinionen. Det klassiske spørsmål i sportsjournalistikken er hvor man var da Oddvar Brå brakk staven, skriver Hernes. Han omgjør dette topos til et spørsmål om hvor man var da man skjønnte at Lillehammer-OL var en suksess. For hans egen del, var det med Homplands meningsskifte da han gikk fra å være kritisk til positiv i lørdagsspalten sin. Journalisten gjøres til et vaklevorent symbol på norsk presse.

Fordi homplandiseringen er utbredt i norsk presse, er det interessant når han *snur*. For Hompland har teft, og i oktober 1993 innså han at han risikerte å bli forlatt av sine lesere, ja bent frem å plassere seg på gal side av publikum, på gal side av dem som betaler hans lønn. Da Hompland snudde, i oktober '93, begynte jeg å få *forvissingen* om at OL-94 var halt på

---

betydningen av å forme mer virkelighetsnære og intelligente meninger i publikum gjennom skolen og å utvikle kritisk innsikt mot massemedia. Dette blir et motiv også i L-97.

<sup>318</sup> (G. Hernes, 1996)

<sup>319</sup> (G. Hernes, 1990c)

land. (G. Hernes, 1996 s.52-53)

Artikkelen argumenterer for at pressen har gått direkte fra husmannsånd til stormannsgalskap i sin hyllest til Lillehammer-OL. Den beskriver hvordan åpningsseremonien vekke det nasjonale pathos. Man brukte nasjonale symboler og kulturtilfang og skapte nasjonal enighet og fellesfølelse. Artikkelen viser hvordan journalister overgikk hverandre i kjærlighetshyllesten til landet, og hvordan de endte i nærmest erotiske beskrivelser. Hernes fryktet en ny Jahn Teigen forestilling, men fikk i stedet en seremoni det stod respekt av, og som vekke de sterke følelsene. Artikkelen fremhever betydningen av redskaper som myter, de originale drakter, musikken, folkedansen og vågemotet for å oppnå effekten eller affekten.

Men her var en dristig utforming, i en enestående setting, der anlegget ble utnyttet på forbløffende vis, med norsk mytologi i originale drakter, eggende musikk, med fola og folkedans – og så det djerveste av alt – Stein Grubens hopp med fakkelen – det som var mislykket under generalprøven. Det var eitreende kaldt, men da, da gikk det varmt ned over ryggen – og motet i brystet bare steg og steg da vi til slutt ble overveldet av fyrverkeriet, stående midt i ildhavet. Det bruste i blodet, sydet i folket og vi var fjetret, midt inne i vulkanen. (G. Hernes, 1996 s.53)

Åpningsseremonien, de sterke følelsene den vekket, enigheten i folket, mellom institusjonene og pressen og samarbeidet, danner en idealoffentlighet og er for en allegori å regne til samfunnet. Betydningen av å vekke felles pathos understrekes. Man har fått det til å bruse i blodet, og syde i folket. Krigstilstanden opphørte. Man fikk til samdrektighet, samarbeid og ens forståelse.

*Alle* fikk en følelse av at det gikk bra. Og opplevelsen av å være på et vinnerlag ble ikke mindre i dagene som fulgte – selv NRKs underholdningsavdeling, sportsavdeling og kulturavdeling jobbet *sammen!* ”Banken” var bankers. De som hadde sagt det ville gå galt tok feil. Som knapt noen annen begivenhet siden avstemningen om unionsoppløsningen i 1905 var nasjonenes innvånere enige om at dette var bra, ja, storslått. Samdrektigheten var unik, forståelsen av hva en hadde vært med på var ens og sterk – og særlig på bakgrunn av alle debattene og alt kivet på forhånd.

I stedet for å stille det urnorske spørsmål: ”Hva gikk galt og hvem har skylda?”, stilles vi derfor overfor et vanskeligere spørsmål: ”Hva gikk rett og hvem deler æren?” For enkelt sagt var det dette vi oppnådde: Vi lyktes med å være norske på et vis som gjorde våre egne bangeste anelser om oss selv til skamme. Sagt på en annen måte: Vi lyktes med å sette en ny nasjonal standard for vår selvopfatning. (G. Hernes, 1996 s.54)

Suksessen til Lillehammer- OL er ikke et resultat av en drøftende og kritisk offentlighet. Den kom på tross av alle debattene og alt kivet på forhånd. Det videre anliggendet med teksten er å trekke paralleller mellom hva som var rett med Lillehammer-OL og egne utdanningsreformer. Teksten vil vise frem at reformene baserer seg på de samme suksesskriterier. Retorikken assosierer utdanningsprosjektet tett med Lillehammer-OLs suksess, og det er ikke tilfeldig at Hernes kaller dette for ”OL-94”. Det ligner på ”R-94”. I de første avsnittene av artikkelen kobler Hernes egne utredninger og Lillehammer-OL sammen. Eksempelet viser hvordan han bruker den historiske situasjonen og anledninger i egen overtalelseskunst. Den viser også hvordan han bruker symboler, dramatiske arketyper og nasjonale artefakter.

*Fornemmelsen* [av at OL ville bli en suksess – min komm.] hadde jeg hatt tidligere, året før, i 1992. Da la KUF fram Stortingsmelding nr. 36 (1992-93) ”Forskning for fellesskapet”. Inspirert av OL-satsingen valgte jeg for denne forskningsmeldningen en forside med tre elementer: et bilde av Gokstadskipet, et bilde av Hamar Olympiahall – Vikingskipet, og formelen for beregning av trykkbelastningen for laminatene. Det symboliserte inspirasjon, kalkulasjon og realisasjon. OL var i sin vorden. (G. Hernes, 1996 s.53)

Hernes kobler det visjonære med kalkulasjonen og realisasjonen. Han argumenterer for utopisk ingeniørkunst. Man ser også av sitatet den strategiske og pedagogiske bevissthet Hernes legger i valg av bilder for å formidle egen ideologi.<sup>320</sup>

Realisasjonen og suksessen var avhengig av flere faktorer. Artikkelen forsøker å forklare hvilke faktorer som gjorde Lillehammer-OL til en suksess og indirekte hvilke som vil gi utdanningsreformene suksess på sikt. Han iscenesetter seg først i rollen som kirkeminister, og takker Herren for mirakelet med det gode været. Herren, situasjonen og stedet bidro med sitt. Først og fremst hyller artikkelen publikum som en nøkkelforklaring til suksessen. Publikum ble publikums helter.

For det tredje: Publikum. Aldri var vi mer generøse og likevel mer oss selv. Det var rikelig med medaljer til Norge og det var rundelig nok for andre. *Andre* lands utøvere ble våre helter. Ulvang og Dæhli, javel, men Smirnov måtte bli først til sist. Folkelivet rundt var *ikke* det vi kunne frykte, med kvalm og fyll og bøll. Hele verdenspublikummet, som med angst, vrede og vemmelse har sett engelsk fotballpøbel, fikk her motbildet – sport som fest for familien, med flagg, telemarkshatt og kaffelars; med bølgen og OL-floken og unger i tummel. Folk rundt om hele verden falt i undring. Her var hverken sovjetisk utkommandering eller amerikansk kommers. Det var så morsomt at publikum og tilskuerne hjemme hadde nok med seg selv: Publikum var et syn! Et skår i gleden var det, nok til at skamrødmen steg i kinnene: En norsk funksjonær som ikke tro til da en finne brakk staven – det var på nippet til å knekke vår nasjonale selvpoffatning. Men det holdt: Vi så oss selv som vi ville være. Publikum ble publikumets helter. (G. Hernes, 1996 s.56)

Publikum konstruert som pøbler preget av fyll, kvalm og bøll, forbeholdes det engelske fotballpublikummet. Den økonomiske konstruksjonen av det norske publikum har fordampet. Det norske publikummet var sjenerøst. Misunnelsen var borte, vi fikk medaljer og det var rikelig igjen til andre. Det var altså ingen krig om ressursene, men en ideell og rettferdig fordeling av ressursene som delvis forklarte publikums opptreden. Også kulturen brukes til forklaring på hvorfor andre land så på med undring, og hvorfor publikum klarte å omdanne seg. Utfoldelsen av familieverdiene, tradisjonene og kulturen fremholdes som årsak til publikumssuksessen. Man fikk en publikumsoppførsel som verken var preget av økonomi, kommers eller av den sovjetiske utkommandering.

En viktig forklaringsnøkkel er at publikum tok i bruk sin egen innbilningskraft på visjonært vis. De så seg selv som de ville være. De tok i bruk den ønskede fremtidstilstand i styringen av seg selv. Publikum ville se seg selv som helter og ble helter. Ikke bare bildet innefra, men også bildene de fikk utenfra, var viktige. Melodramet fikk utspille seg og fikk fornøye publikum. Hernes viser frem hvordan en rekke dramatiske arketyper fikk spille seg ut i OL. Man fikk såpeoperaen, slik som striden mellom Askepotts søstre i form av Kerrigan og

---

<sup>320</sup> Det er derfor av betydning å analysere billedbruken i Læreplanverket med eksplisitt teori om bevisst utvalg av bilder og estetiske virkemidler i den ideologiske og pedagogiske formidlingen.

Harding. Det var det greske drama hvor Dan Jansen med sin vilje trosset alle ulykker til skjebnegudinnen ikke orket mer. Man fikk mer lokale drama som passet også det lokale nasjonale publikum. Vi fikk Johan Olav Koss som overskred sporten og som demonstrerte ytelsenes ytterpunkt; høyere, sterkere, raskere. Likevel steg han ned til publikum igjen og ble en av dem. Man brukte OL til å vise at det var en lek, men også til å legemliggjøre ideen utenfor lekene: Olympic Aid.

Artikkelen går over til å vise hvordan en slik hendelse kom i stand, var regissert og hvordan man kan overføre erfaringen til andre arenaer. Det å sette seg høye mål og gjennomføre dem, vil også bli en læring for organisasjoner. Han bruker NRK som eksempel: at de store og krevende oppgaver fornyet organisasjonen. Dens satsning ble også et symbol på nasjonen. Artikkelen ender sin framstilling av Lillehammer-suksessen, med å spørre om man kan organisere seg til slike resultater. Teksten sier ja, og knytter det opp til kriteriene han kom med i artikkelen "Mellom husmannsånd og stormannsgalskap".

Utfordringen var størrelsen, kompleksiteten og alle mediene. Artikkelen argumenterer for at suksessen handlet om koblingen av det økonomiske, det organisatoriske og lederfilosofien. Dette var kombinert med fantasien, estetikken, visjonen og kommunikasjonen. Man trakk veksler på at Norge er et av verden best organiserte land, at man fra Nordsjøen hadde lært prosjektorganisasjon, kunne budsjettstyring og ville budsjettkontroll. Økonomistyringen fremholdes som vesentlig. Fraværet av deltakerdemokrati og forhandlinger fremholdes også som et vesentlig bidrag til suksessen. Enhetens betydning fremholdes. Innordningen under et godt konstruert ledemotiv likeledes. Det var et ledemotiv som koblet likhet og kvalitet og som tok verden med på eventyr. Et folk fornyet i sin fantasi, med barsk realitetsorientering, i en profesjonell rolle som publikum, holdes frem blant suksesskriteriene.

Det andre problem er at en olympiade er så mange ting, så mange forskjellige ting, at alt kan falle fra hverandre, miste indre sammenheng, at beslutningstakerne er så mange og arbeider under så korte frister at enheten forvitrer. Det er et arrangement som potensielt ikke er *ett* arrangement, men en samling tablåer; en samling elementer med sterke innebyggete sprengkrefter.

Så klarte vi å finne frem til et ledemotiv: *koblingen av kvalitet og egalitet*, der en tok verden med på eventyr, ikke bare til idrettens ytterste ytelser, men også til et sært folk som presterte det fremste i det folkelige, fornyet av sin fantasi, virkeliggjort gjennom barsk realisme, med en gjennomdrivende profesjonalitet som motsetning til innholdsløs pompøsitet.

Det var denne koblingen som fremdrev ytelser på grensen av det vi kunne make, som rett og slett, i stort og smått, ikke bare holdt mål, men som satte standarder. (G. Hernes, 1996 s.57)

Den fornyete fantasien via det estetiske uttrykk gjøres til et vesentlig bidrag til suksessen. Den samlede kobling kom til uttrykk i store byggverk som Fjellhallen. Teksten argumenterer for hvordan bygg, arkitektur og symboler blir til et styrende eller omformende syn, som setter seg i fantasien eller hukommelsen for alltid. Vikingskipet, et arkitektonisk mesterverk, ifølge artikkelen, er en signaturbygning som man skjønner umiddelbart, og som sitter på netthinnen

etter bare ett blikk. Bildene brakte oss ut av vaneforestillingene. Det som aller mest rykket oss ut av vaneforestillingene var at man grep tilbake til arketyperne, til piktogrammene.<sup>321</sup>

Estetikken bidrag til meningsdanningen, vekkingen av fantasien og dens evne til å rykke folket ut av vaneforestillingene, er en viktig forklaringsnøkkel. Hernes fremholder en hel serie av vellykkede artefakter og estetiske grep i denne strategien.

Men det som rykket oss ut av vaneforestillingene ved å gripe lenger tilbake og dypere i arketyperne, var pictogrammene – et sanseløst frekt grep, roekte og med mektig appell til fantasien, som nå får de mer digitalt pregete pictogrammene som brukes i internasjonal idrett til å fortone seg som anvisninger på toalettdører. OL-drakten, i grått og rosa, der alle som ytet noe ble markert, men uten vinkler, epåletter og stjerner, projiserte en egalitær profesjonalitet – med nok islett av barnehage-helly-hansen til at ingen kunne bli annet enn vennlig stemt og ønske seg en slik til jul. (G. Hernes, 1996 s.57)

Visjonen og det visjonære lederskap gjøres til et sentralt bidrag til suksessen. Artikkelen argumenter for et estetisk lederskap som kan sortere hardt, som kunne si nei, fortelle at ikke alt var like bra og som hadde mot til velge vekk det banale og flate.

Vel så viktig var dette: *Visjonen* var mobiliserende for *ambisjonen*. Det gikk impulser ut til tilstrekkelig mange at et vell av utkast og forslag kom fram. Og så var det noen som var satt til å sortere hardt ut, slik at vi slapp alle groteskerier [sic.], eller den overflod av det likegyldige som bare ville gitt lede. Draktene til vettene er også et eksempel mellom det djerpe overrumplende grep og som derfor grep deg og holdt deg, og det banale og flate. Vi fikk kvalitet fordi det var noen som kunne si fra at alt er ikke like bra - som kunne si *nei*.

OL – gensen er en annen illustrasjon på mobiliseringen av den folkelige fantasi for det nasjonale formål. (G. Hernes, 1996 s.57-58)

Dette estetiske lederskapet som kom med de djerpe overrumplende grep, slik som draktene til vettene og OL-gensen, lyktes med det Hernes kaller mobiliseringen av den folkelige fantasi for det nasjonale formål.<sup>322</sup>

Argumentasjonen dreies etter hvert bort fra faktorene som gjorde Lillehammer-OL til en suksess og mot utdanningsreformene og egen reformstrategi. Artikkelen fremhever først hvor sterk Lillehammersuksessen har vært i forhold til memoria. Teksten legger vekt på hvordan de som mottok tjenestene, husket dem. Ved Europarådets ministerkonferanse hadde Kong Juan Carlos uttrykte hvor fantastisk arrangementet var. Teksten er inspirert politisk over tilbakemeldingen:

Europarådets neste ministerkonferanse for utdanning kommer nå til Kristiansand, i 1997 – og vi har satt som mål: Arrangementsmessig profesjonelt, innholdsmessig friskt, opplevelsesmessig mangfoldig. Vi har tenkt at viktige deler av konferansen skal forberedes og utføres av de første elevene som kommer ut av Reform-94 – eksempelvis de som utdannes til kelnere, blomsterdekoratører, dansere, formgivere, osv. – altså å presentere vår skolereform ved dens elever for Europas utdanningsministere, men poenget er først og fremst dette: Å stille en ordentlig, krevende oppgave fra de voksens verden til våre unge. (G. Hernes,

---

<sup>321</sup> Hernes tenker her antagelig på helleristningsfigurene som var oversatt som tegn og symboler på ulike former for sport.

<sup>322</sup> I læreplanverket legges det betydelig vekt på å vekke fantasien med nasjonale bilder, myter og fortellinger. Læreplanverket legger samtidig betydning i å trene fantasien til å omforme virkeligheten positivt. Et viktig læreplanmål er trenet fantasi og forstand.

1996 s.58)

Moralen i historien om Lillehammer-OL er flere. At man som et lite land kan lage store arrangementer. Om man mobiliserer vilje, hører man hjemme i verdensklassen. Det nås ikke ved syting og klaging. Mot betydningen av kritikk, fremholder teksten snarere betydningen av det organisatoriske perspektiv, stramheten, det nøkterne og det eventyrlige.

Tar vi oss sammen og organiserer oss slik vi nå vet at vi kan, makter vi det vi vil. Hvis vi vil, hører vi hjemme i verdensklassen. Kvalitet kan gå sammen med stramhet. Å syte og vike holder ikke. Vi kan lage det eventyrlige uten å være ekstravagante, og finne det kvalitative i det nøkterne. (G. Hernes, 1996 s.58)

OL-suksessen brukes som et argument mot kritikken av reformstrategiene i utdanningssektoren. Det gjelder både tempoet og alle feilene som dukket opp som resultat av dette i reformprosessen underveis. Lillehammer-OL og dens suksess kobles særlig til faktorer Hernes selv fikk mye kritikk for: hurtigheten, eksperimentalismen og reformstrategien som innebar at veien skulle bli til blir til mens man gikk.<sup>323</sup>

Men vi har erfaringer også for at det er vansker underveis og at ikke alle mestrer alle oppgaver. OL er en så alvorlig prøve at ikke alle holder mål i møtet med alle oppgaver. Ja, at det må feil til underveis for at en skal kunne oppdage dem, og makte å løse dem, slik at det som presenteres til slutt ikke er skandaler, men bragder. Når noen peker på at også politiske reformer kan gå på hugg og belegg, svarer jeg av og til: ”Hør her – det var mange som fikk røde risp i ryggen og salt i sårene også før OL-organisasjonen kom endelig på plass – ja, den var vel egentlig på plass først dagen *etter* at det hele var over.” Byen var Lillehammer – men alt vi hadde av skapende kraft i *hele* landet ble brukt. (G. Hernes, 1996s.58)

Gjennom OL viste Norge Janteloven vinterveien. Nasjonen oppdaget seg selv og endret og utdypet selvoppfatningen, skriver Hernes. Nettopp å ta på seg oppgaver som var store, virket tilbake på livsformen. Håpet må bli et norsk nedslag av den olympiske idé om felles utvikling mot høyere mål og grensene for det mulige. I Lillehammer-OL var det ingen ytre fiender som kunne samle, det var ingen krise, det var ingen krig. Man tok oppgaven på seg frivillig. Og man lyktes med det Hernes fremholder som et sentralt nasjonalt mål: én nasjonal forståelse og fellesmening. Artikkelen sammenligner dette fullendte norske Lillehammer-kairos med et av britenes mest betydningsfulle topoi fra Churchill.

Kan vi våge å håpe på at noen vil si om denne usedvanlige innsatsen, som gjorde 1994 til et merkeår ved å skape én nasjonal forståelse om at innsats kreves og kvalitet lønner seg i en frivillig påtatt oppgave: ”This was their finest hour”. (G. Hernes, 1996 s.59)

I ”Var det Stormannsgalskap? [...]”, ser man realiseringen av lederskapsidealer som holdes for betydningsfulle i styringen. Artikkelen vil vise en vellykket kobling mellom lederskap og publikum til gjensidig berikelse for hverandre og ut fra et vellykket ledemotiv og ambisjonsnivå. Man ser tilsidesettelsen av en kritisk offentlighet til fordel for en samlet, koordinert, taimet og ledet offentlighet preget av et økonomisk og estetisk lederskap. I arkitekturidealene for politikken Hernes argumenterer for, ble syntesen av ingeniøren og

---

<sup>323</sup> Kritiske kommentatorer hadde spøkefullt kritisert strategien som at båten blir til mens man ror, eller flyet blir til mens man flyr. Andre hadde kritisert at denne strategien var paradoksalt i forhold til målsetningene om en solid, helhetlig og sammenhengende utdanningspolitikk.

artisten, av estetiske og tekniske kvaliteter, av det sikre blikk og den sikre beregning fremhevet. Lillehammer-OL representerer samlingen om et felles mål – en katedral, som alle kunne se seg selv i lys av. ”Var det stormannsgalskap? [...]” er en artikkel som viser en idealoffentlighet preget av samarbeid, enighet, kontrollert og konstruktiv fantasi. Det er formingen av felles forståelse og felles følelse i samfunnsgruppen hvor lederskap over ord, bilder og artefakter i den politiske meningsskapningen i samfunnet holdes opp som en helt sentral nøkkel. Vi er med dette over i en helt annen styringstenkning og samfunnsbeskrivelse enn den økonomiske.<sup>324</sup>

## Maktens estetikk

Den beste og mest konsentrerte utlegningen av estetikk i maktsammenheng og versus et rasjonalistisk maktperspektiv, finner vi i ”Maktens estetikk”.<sup>325</sup> Denne innflytelsesrike klassiker, fremlegger typiske framgangs- og tenkemåter som preger analysene av makt. De setter gjerne fokus på rasjonelle aktører og deres preferanser, gjensidige avhengige valg og resultater. Dette er makt forstått som kalkyle, framsatt av beregnende personer, selv om ikke resultatet alltid er som beregnet. En stor del av verden og dagliglivets språk og forestillinger er da også preget av en slik tenkning, skriver Hernes. ”Maktens estetikk” utvider maktbegrepet til å handle om følelser og makten i de dype strukturene i språket og tanken. Dette nivået går dypere i menneskesinnet enn det rasjonelle. Det er det eksistensielle.

---

<sup>324</sup> I det analytiske preludiet i del 1 av avhandlingen, analyserte jeg artikkelen ”Politikk, arkitektur, identitet”. Artikkelen holdt frem et ideal om politikeren som arkitekt og artist. Popper hevder at utopisme vil føre til slike lederfigurer og en særegen form for estetisisme i statens styre. Følelser og estetikk blir en sentral del av statsstyringen og kunstner politikeren et ideal. Dette er en karakter som ønsker en vakrere verden og vil trekkes mot storhet og perfektion med potensielt uheldige politiske virkninger. Popper fremholder at dette synet leder til maktbruk og påpeker kunstnerrollens manglende evne til kompromiss i politikken. Artist-politikk vil innebære en kritisk innstilling til eksisterende institusjoner som stygge, uperfekte og ufunksjonelle, og som noe man gjerne vil rive ned for å bygge dem opp fra grunnen. Popper advarer mot å anrette politikken slik at menneskene eller samfunn blir til for å tilfredsstille den artist-politiske rollens behov for å uttrykke seg. *The Open Society* holder dette for uetisk. Artisten må forsøke å uttrykke seg i et annet material enn det menneskelige. Politikken bør anrettes på å løse problemer og konstruere institusjoner for et slikt formål og ikke for å oppnå perfektion. Popper ser utopisme og estetisisme i en ekstremradikal variant, med ombygging av hele samfunn og mennesker, som ikke er dekkende for retorikken og den politiske holdning i forfatterskapet til Hernes. Men det fremgår, som vist, av sentrale tekster karakteristiske trekk av den artist-politiske rollen i styringsidealene. Eksempler på slike trekk i den politiske rolleutførelsen er de estetiske idealene i formingen av læreplanverket, den lite kompromissvillige holdning i formingen av sentrale utdanningsdokumenter, og måten den politiske prosessen og debatten ble ført på. ”Var det stormannsgalskap? [...]” vil gjennom Poppers teori kunne tolkes som et typisk trekk av tilbakevendingen til stammen i statsmannsretorikken, med sitt spill og fremheving av patriotisme, nasjonal identitet, fellesfølelser, myter og bruk av helter og historie i overtalelsen.

<sup>325</sup> (G. Hernes, 1990b). I analysen tolkes ”Maktens estetikk” og innsiktene herfra som et særlig sentralt teoretisk underlag for Hernes praktiske anvendelser av estetikk i lederskapet i rollen som minister. Topoi herfra analyseres senere som underlag for spesifikke utforminger av sentrale deler av læreplanverket og taler omkring den. Jeg har også anvendt dem som underlag for tolkning i de analytiske preludier. Analysen tolker tekster som ”Maktens estetikk” og ”Var det stormannsgalskap? [...]” som betegnende for utviklingen Popper hevder den rasjonalistiske sosiale ingeniøren vil undergå i styringen og planleggingen. Rasjonalisme vil etter hvert utvikle teorier om avgrenset rasjonalisme ved forklaringer på hvorfor løsninger ikke lykkes. Den vil ende med bruk av irrasjonalitet i styringen. Estetikk vil være en del av en slik styring. Betegnende for forfatterskapet er etter hvert en rik, omfattende og stilsikker refleksjon over musikk, estetikk, helter, arkitektur, form og språkbruk, som gir stor fornøyelse å lese, men som man også ser har vært anvendt politisk. Foruten analyserte artikler, se mangfoldet gjennom tekster som ”Antonio Vivaldi” (G. Hernes, 1998a), hans lovtale til Kong Olav ”Et forbilde – og en av oss” (G. Hernes, 1990a), ”Tonefølge” (G. Hernes, 1995b) eller tekster som ”Den nye Bibel og det nye Babel” (G. Hernes, 1991a).



Men snarere enn å se på makt som slukalkyle, kan man se på makt som å komme i sine følelsers vold. Og disse følelser har sin egen logikk og sine særegne virkemidler, enten det er for å få hjertet til å slå raskere, tapperheten til å vokse i brystet – eller motsatt, det er for å få gemyttene til å falle til ro og sinnet til å dempes eller motet til å synke.

Nærmer man seg maktutøvelse slik eksistensielt, vil man vite at å utøve makt ikke så mye står om spillteori som om spill på følelser. Makt er ikke å gjøre den kalde beregning, men å bevege sinnene og sette følelsene i sving. (G. Hernes, 1990b s.15)

Hernes dreier interessen mot virkemidler som gir makt over følelsene slik som rytme, takt og musikk.

De enkleste eksempler på koplingen mellom de affekter som mobiliseres og den makt som utøves, finner man i musikken. Noen former går rett i hjertet, som ”Pomp and Circumstance”, andre former går rett i benene, som triumfmarsjen fra ”Aida”. Polonaisen innleder kongressens dans, fanfarene spenner publikums forventning.

Og noen instrumenter benyttes så hyppig at de er en slags maktens ur-effekter: luren og trompeten, trommene og gong-gongen. Ja, som den norske Bjørnson sier:

”Takten, takten, pass på takten  
den er mer enn halve makten.”

Men maktens musikk kan også ha et annet preg. Snarere enn å få det til å bruse i brystet, kan den innby til å bøye hodet. I lovsanger og hymner finner man også underkastelsens musikk: ”Her kommer dine arme små...”.

Folkebevegelsene har sin egen mobiliserende musikk, kanskje tydeligst i arbeiderbevegelsens taktfaste optimisme (”Nu dages det brødre, det lysner i øst”) eller kampsangens samtidig solidariske og bydende uttrykk (”*Opp* alle jordens bundne trælle!”).

Og selvsagt har man nasjonalsangene, som befaler at man reiser seg, river hatten av og retter ryggen opp. (G. Hernes, 1990b s.15)

Artikkelen er her inne på poenger fra den klassiske retorikken om hvordan patetiske virkemidler vekker følelser, og hvordan følelser skaper handling.<sup>326</sup> Også språket har sine estetiske sider. Makt er også bevissthet. Den er ikke bare kalkyle eller sterke følelser. Den er også kognisjon. Tanken er nært forbundet med språket, slik den er det i den klassiske retorikkens tenkning om *logos*.

Derved er makt bygget inn i språket, som dype metaforer. De viktigste av dem er kanskje de som er innforlivet i aktørenes underbevisste felles forestillinger: de som er allment anerkjent og stilltiende godtatt uten å være eksplisitt diskutert og vedtatt. (G. Hernes, 1990b s.16)

---

<sup>326</sup> Bruken av estetikk og patetiske virkemidler i læreplanverket kom til å bli omfattende vektlagt. Sangen, rytmen, takten, bildet og selve opplevelsesdimensjonen i fagene og i lærebøkene havnet i fokus. Valg av verker til den nasjonale kanon i skolen bar med seg salmer, sanger, nasjonalsanger, stev osv. antagelig med den hensikt å opprettholde nasjonal hukommelse, samt å skape en nasjonal fellesfølelse for å gi smidig samhandling, forståelse og kommunikasjon i nasjonen.

Hernes utleder sentrale maktdimensjoner i språket gjennom eksempler hentet fra boken *Metaphors We Live By*.<sup>327</sup> Han viser hvordan det sosiale verdensbildet ofte er hentet fra de metaforer vi orienterer oss med i det fysiske rom.

Makt er opp, enten det er i form av pyramider som bygges eller overtak som vinnes. [...] Kort sagt: Maktens ulike begrep tar høyde.

Men *makt er også fornuft*. Og *fornuft er opp*. Det kommer til uttrykk i alle de begreper som identifiserer makt og tanke, eller enklere: makt og hodet som sitter på toppen.

hodeløs  
hodestups  
hals over hode  
head for  
headmaster  
headman  
hovedkvarter  
hovedforsamling  
hovedmann  
hovedsete  
hovedstad

Man finner det samme også i uttrykk som ”*toppintelligent*”, ”*å våkne opp*” eller ”*å falle i søvn*” som er orienteringsuttrykk for å få kontroll over seg selv, eller i *nedsettende* uttrykk som *lavmål* og *underbegavet*.

*Kontroll* er også *opp*: Man har makt *over* en annen, beherskelse og styring fordrer *oppsyn*, *overvåkning*, ja, makt kan bent frem være *overmakt*. (G. Hernes, 1990b s.16-17)

”Maktens estetikk” understreker de språklige konstruksjonene av makt og knytter den til fornuft og til romlige dimensjoner slik som opp og ned, bak og frem. Det er i hodet og høyden man får makt. Man må anta at slike innsikter er bevisst og strategisk brukt i en del tilfeller. Både språket og billedbruken i læreplanverket preges av slike konstruksjoner på sentrale steder og understreker styring og styringens betydning over utdanningen.<sup>328</sup>

En viktig dimensjon som trekkes opp i ”Maktens estetikk”, er makt som mønster. Det handler om at makt ikke bare er kalkulert. Den er også ritualisert og bæres av institusjonene. Artikkelen forstår denne formen for maktbruk gjennom teatermetaforikk.

Det betyr at maktutøvelse har sin regi og sin dramaturgi. Det slående er at iscenesettelsen av maktutøvelsen også trekker veksler på de kognitive dypstrukturene for makt.

For det første er maktutøvelsen *formalisert*. Det kommer ikke bare til uttrykk i lovregulering og forutsigbarhet, men også i de sykliske seremonier som synliggjør maktens bærere:

---

<sup>327</sup> (G. Lakoff and M. Johnson, 2003)

<sup>328</sup> Begreper som *oppfostring*, *opplæring*, *oppløsning*, *overordnet myndighet* og *overblikk* er sentrale i læreplanverket og understreker antagelig på en bevisst måte styringsdimensjonene i utdanningen. Også billedbruken preges av maktkonstituering og konstruksjon. Læreplanverket gir ord av ulik epistemologisk verdi til de ulike rollene i utdanningssystemet og understreker kunnskapssosiologiske maktforhold. Til myndighetene, departementet og lovverk knyttes det gjerne bilder eller romlige begrep som gir oversikt, helhet, overordenhet. Til underliggende nivåer i skolen gis det romlige begreper som gir mindre utsyn og kunnskap, og som har lavere epistemologisk verdi. Rektorer, skolene og lærerne får begreper som *lokale forhold*, *nærmiljø*, *tilpasning*, *skjønn*, *lokale tilvalg* og er knyttet til underliggende roller i arbeidsfordelingen.

repetisjonen, liturgien, de parlamentariske prosedyrer. I dem demonstreres makten i gjenkjennelige former, med verdighet eller salvelse, med kultur eller kultus. (G. Hernes, 1990b s.17)<sup>329</sup>

Flere elementer her preger Hernes som utdanningsminister. Sansen for dramaturgi og iscenesettelse preger ham i perioden som utdannings- og helseminister, slik vi har sett av de innledende eksemplene. Iscenesettelsene er antagelig knyttet til oppfatningen av dem som kognitive dypstrukturer politisk og kulturelt. Formenets betydning for de sosiale konstruksjonene og den sosiale smidigheten fremheves ved neste punkt, ved siden av dens betydning for maktutøvelsen.

For det andre er maktutøvelse *stilisert* eller endog *tilgjort* adferd. Maktutøvelse er *elevet*. Det tales dempet, unntatt ved de store seremonier, da man kan bruke herolde, utropere og seremonimestre. Etiketten holdes, protokollen følges og dekorum vises – særlig ved toppmøter. Og selvsagt er danning *oppdragelse*. Man omgås med sømmelighet og viser gode manerer eller ”social graces”. Det settes klare grenser for det tillatelige, og det holdes på formene. Det uttrykker seg i konvensjoner, velanstendighet og polish. Det finner form ikke bare i menuetten og bukkene, i hilsningstaler og hyldningsdikt, men også i oppmarsjer, prosesjoner og promosjoner der rang og posisjon signaliseres med uniformer, vinkler, stjerner, hjelmer og fjærdusker. (G. Hernes, 1990b s.17)

Betydningen av form understrekes flere steder i forfatterskapet.. Formen tillater smidig kommunikasjon. Den har også en moralsk side som at man viser ærbødighet og respekt for hverandre gjennom former. Form knyttes også til en historisk og kulturell dimensjon; At for å forstå fortiden, må man forstå deres former. Det er en vesentlig del av kulturen, kulturbyggingen og formingen av forståelse over generasjonsgrensene.<sup>330</sup>

Makt er også fysisk styrke og fysisk opphøyethet, skriver Hernes. Dette gir seg utslag som at makten alltid har den høyeste grunn, det høye slott med tårn og spir. I idretten havner vinneren oppe på seierspallen. Man har podier, troner, tribuner, prekestoler og talerstoler.<sup>331</sup> Makt konstrueres også ved avstand – også sosial avstand. Det kan være fysisk ved hjelp av murer, gjerder portaler og trapper. Avstanden kan også markeres sosialt, ved vakter, garde og kammertjenere. Avstanden baserer seg også på eksklusiv adgang. De som skal omgås makten, kan ikke komme og gå, de må innvilges audiens, inviteres og ofte vente. Hernes knytter også makt til et poeng som Hobbes og Lippmann fremhevet. Det var tilknytningen til

---

<sup>329</sup> I læreplanverket understrekes repetisjonen i nasjonen som betydningsfull. Læreplanverket fremhever at elevene skal lære seg tradisjoner, ritualer og årstiden. Det er de ulike former for fellesskapsbærende sykluser som virker nasjons- og fellesskapsbyggende. Hernes legger stor vekt på skikk og bruk, på allmenndannelse og på formene for å kommunisere med respekt og ærbødighet med hverandre.

<sup>330</sup> Læreplanverket har mange elementer og understrekninger av slike dimensjoner. Det er en omfattende liste av fellesteder, tradisjoner, ritualer, symboler og skikker som listes opp i fagplandelene, og som skal brukes i opplæringen. Opplæringsmålene og innholdet virker å ha til hensikt en omfattende og koordinert meningsdanning via en rekke virkemidler. Popper fremholder dette som en total og omfattende oppdragelsestenkning som oppstår med idealisme og utopisk ingeniørkunst, og som han stiller seg kritisk til.

<sup>331</sup> Det er avgjørende å registrere hvilke steder og bilder som tas i bruk i læreplanverket for å analysere hva de uttrykker i lys av de utdanningsideologiske ståsteder, sentrale topoi og sosiale konstruksjoner. Valgene av sykehustaket, Anatomen, fjellet og flyet i lanseringen av helsereformene er strategiske valg av sted og høyde for å iscenesette makt og bruke den i formidlingen. Det estetiske maktperspektivet kan også forklare valg av autoritære og gjerne arkaiske eller konservative roller i maktutøvelsen.

volden og påminningen om den som en sentral mekanisme i maktens og styringens funksjonsmåte og i de sosiale konstruksjonene.

Endelig er makt *demonstrasjon*, av ”power in being”. Makten behøver ikke brukes, men kan holdes i reserve, hvis den tilkjennegis som stille til stede. Vissheten om at den kan mobiliseres eller at volden kan påkalles for å støtte autoritetene, gjør at maktens ritualiserte presentasjon tjener som tuktens ris. Demonstrasjoner krever gjerne både ledere og følgere, aktører og publikum, stjerner og statister. (G. Hernes, 1990b s.18)

”Maktens estetikk” har et kritisk blikk på den moderne offentligheten, slik den i dag gir betingelser for å utøve også estetisk makt. Han spør seg hvordan maktens estetikk endres i et mediasamfunn. Artikkelen fremhever at det har oppstått et asymmetrisk forhold hvor media nå står for den estetiske makten. Hvordan er betingelsene for makthaverne når estetisk makt er overlatt media? Gir makthaverne fra seg makt, eller tar de makt? Fremdeles er det seremonier hvor politikerne har makten, slik som mottagelser, kortesoner, banketter etc. Disse ritualene symboliserer nasjonenes enhet, skriver Hernes, eller forholdet mellom statene.

Men der media selv overtar regien, får man en konflikt mellom på den ene side maktens opphøyete fjernhet koplet til det middelbare forhold til publikum, og på den annen side det nære forholdet til publikums stedfortredere, journalistene som kan komme bak masken og under huden, til makthavernes mest private sider. Skarpest ser man dette i konflikten mellom TV-kameraets *close-up* og maktens tradisjonelle avstandsmarkering. For via det blir vi alle kammerherrer for dem som skulle være våre helter: Ser plutselig svetten på pannen eller vorten på kinnet: Gorbatsjov har karisma – men også en føflekk på issen. I stedet for å blendes av uniformen, ser vi snippen bli for trang. I stedet for å stå under talerstolen og høre den velforbereidte og velformulerte orasjon, bevitner vi at toppolitikeren går på klingen og settes fast. [...]

Dermed skjer en grunnleggende *trivialisering av toppene*: Makten demystifiseres når makthaverne viser seg å være som oss alminnelige dødelige. I sine kamper om makt kan de håpe på et toppoppslag. Men de risikerer også fornedrelsen, fordi de hele tiden er oppe på prøve, uten selv å ha regien og derfor ofte uten å meste situasjonen. Fallet fra maktens tinder kan skje ved at de går på nesen i alles påsyn. (G. Hernes, 1990b s.19)

I artikkelen uttrykker Hernes bekymring over sentrale forhold ved det moderne kairos. Når media overtar regien, endres relasjonen mellom makten og publikum. Makten trivialiseres. Maktens opphøyede fjernhet mellom taler og publikum, erstattes av en nærhet som publikums stedsfortredere, journalistene, skaper ved å et nærsynt blikk på politikeren og hans privatliv. Talerens beregning av publikum, den kalkulererte og velberegnete tale, erstattes av en situasjon med stor risiko for å tabbe seg ut eller bli felt av media enten det er for sine gester, fysiske utseende eller klossete klesdrakt. Makten avmystifiseres. Media gjør oss til kammerherrer i blikket på samfunnstoppene, fremfor at de skulle vært våre helter.<sup>332</sup> Hernes trekker via dette opp et komplisert landskap for styringen og taleren i det massemediale kairos. Man har på mange måter fått nye og kompliserte forbindelser i kairos med brutte forbindelse eller nye og mer komplekse asymmetriske forhold mellom politikeren,

---

<sup>332</sup> Læreplanverkets kanonkonstruksjon og billedbruk i assosiasjon til myndighet, styring, helter og rollemodeller, er i betydelig grad preget av vakker estetikk. Det kan være uttrykk for at man legger betydning i å bruke estetikk, mystikk og avstand i nasjonsbyggingen via skoleverket og for at man ønsker å etablere et sterkere forhold mellom elever, lærere, statsmakt og politisk styring.

statsmakten, publikum og meningsdanningen. Utdanningsreformene som skulle komme, kan tolkes i lys av et slikt motiv: som et forsøk på å etablere en sterkere direkteforbindelse mellom politikeren, statsmakten og publikum i formingen av samfunnets fellesmening.

### **En retoriker og hans reservoar**

Avhandlingen har i dette studiet av det jeg har kalt retorikken mellom vitenskap og politikk, forsøk å beskrive og kritisere et vitenskapelig doxa, iscenesatt med epistemiske trekk. Man vil finne kunnskapssynet igjen i mange av utdanningstekstene hvor fokuset på overordnet tankearkitektur, overblikk, enhet og syntese blir helt sentralt for den politiske retorikken. Et kritisk spørsmål til enhetsretorikken og den politiske holismen er om den er mulig, om den er kompetent og hvilke maktforhold den innebærer. Hvem får bidra til den politiske meningsdanningen i utdanningspolitikken og senere i pedagogikken ut fra slik retorikk? Hvordan og hva inkluderer eller ekskluderer et slikt kunnskapssyn, og hvilken karakter får den politiske prosessen og retorikken?

Kunnskapssynet medfører en kunnskapselitisme og en vitenskapelig lederfilosofi, slik jeg har vist, og som stiliseres i mange ulike roller og kontekster. Det innebærer sosiale konstruksjoner og maktforhold ut fra hvordan ulike parter relateres til den verdifulle kunnskapen. Publikumskonstruksjonene er tildels svært negative. Retorikken gir publikum en rekke avmaktsposisjoner og negative rollevalører som står i kontrast til de mange omnipotente maktposisjoner lederskapet gis. Vi kan peke på tre linjer i styringsfilosofien: Den første er å iscenesette lederskap, vitenskap eller politikk i overordnede epistemiske posisjoner. Den andre er å sørge for et økonomisk lederskap, instrumentell organisering og økonomisk oppdragelse av publikum. Den tredje linjen gjør lederen til en leder over meningsdanningen, verdiene, estetikken og talekunsten. Tekstene trekker opp en komplisert retorisk situasjon for disse ledelses- og styringsmodellene. Den moderne retoriske situasjonen skaper problemer for styringen, og for relasjonene mellom lederskap, offentlighet og publikum. Gjennom eksempler har jeg i analysen forsøkt å vise hvordan dette gav seg utslag i retorisk taktikk og strategi i offentligheten. Det gav også utslag for Hernes politiske taktikk og strategi i tiden som utdanningsminister.

To samfunnsformasjoner karakteriserer retorikken. De har dystopisk preg, og de er utledet som negasjoner av idealmodeller, fremtidsvisjoner eller gullaldermyter. Den økonomiske retorikken fremholder ortodoksi, sementering, segmentering og spesialisering som en dystopisk samfunnstilstand. Dette er tilstander som krever enhetlig økonomisk styring, reformer og regimentering. Perspektivet stiller oss kritisk overfor forhandlings- og deltakerdemokratiet i den norske statsskikk.

Den økonomiske tilstanden fører også til en spesialisering og differensiering av identitet og meninger som igjen fører til en fragmentert samfunnstilstand. Man får heterodoksi. Den har drevet oss ut av en gullalderoffentlighet hvor meningsagentene eller institusjonene hver for seg og sammen, skapte samlende fellesmening. Forfatterskapet dreier seg etter hvert mye mot overbyggningsproblematikk i samfunnet og betingelsene for meningsdanningen, særlig sett fra styringens eller lederskapets ståsted. Styringen må kontrollere overbygningen. Retorikken

forsøker å være eksemplarisk i byggingen av fellesmening i nasjonen og fremviser elementer den mener må være sentrale. Den moderne samfunnstilstanden fremsettes som truende for Fader Stat, fellesmeningen og den nasjonale enhet. Dette argumentet får særlig betydning for læreplanverket hvor det å gi folket felles referanserammer og forståelse, er en viktig opplæringsstrategi og et sentralt motiv. Dreiningen mot meningsdannelse, offentlighetsteori og estetikk innebærer også en styringslinje med politikeren i rollen som autor og lærer, hvor strategien innebærer å gjøre aktørene i utdanningsverket i sterkere grad forpliktet på autorens verk. Vekten på å skape koordinert meningsdanning i de ulike deleoffentlighetene, slik som på universitetet og i skolen kommer til. Estetikk, tradisjoner, språk, symboler, helter og musikk blir tema i den politiske styringen av meningsdannelsen på ulike trinn i utdanningssystemet. Også i meningsdanningen ser man at styringsperspektivet blir understreket fremfor forhandlinger og kamp om hva doxa skal være. Jeg har kalt denne meningsformasjonen og reformstrategien som er basert på den, for kommandohumanisme. Den innebærer en samlet politisk strategi basert på politisk holisme og idealisme med utopiske trekk og inspirert av demokratisk realisme. Kommandohumanismen innredes og stiliseres med norske topoi. Den innebærer en retorisk sentralstyring, forming og kontroll over sentrale samfunnstekster gjennom innsikter fra en rekke fag, slik som økonomi, drama, humaniora, kristendom og offentlighetsteori. Den innebærer bruk av autoritære politikerroller som arkitekt, lærer, forfatter, regissør og andre tradisjonelle autoritære roller som prest og konge i sosial arkitektur. Tilsvarende ser man negative publikumskonstruksjoner ligge til grunn.

Analysen av utdanningstekstene som jeg nå tar fatt på, tar sikte på å vise hvordan sentrale topoi, argumenter og sosiale konstruksjoner fra den vitenskapelige retorikken på samme tid preger og er forutsetninger for sentrale sider ved utdanningsreformene på 1990-tallet. Analysen tar sikte på å vise taktikk og strategi i sentrale politiske prosesser omkring læreplanverket. Jeg vil vise en kommandohumanistisk strategi preger estetikken i billedbruken, de språklige valg, disposisjonen og argumentasjonen i læreplanverket. Kommandohumanismen blir mer stilisert, popularisert og siktet inn på formidling til et større og mer sammensatt publikum. Jeg har lagt vekt på å analysere utdanningstekster som man med stor sikkerhet vet at Hernes skrev selv eller har øvet stor innflytelse over. Analysen henter sentrale innsikter og resultater fra evalueringer av utdanningsreformene og forskningsarbeider der sentrale aktører i reformprosessen blir intervjuet. Analysen tar også sikte på å vise hvordan retorikken, taktikken og de sosiale konstruksjonenes har hatt virkning og gitt bestemte resepsjoner hos sentrale aktører i utdanningsfeltet.

### Del 3. Kommandohumanismen i utdanningstekster

På 1990-tallet, og spesielt under Hernes' tid som Kirke-, utdannings- og forskningsminister fra 1990 og frem til 1996, ble hele utdanningssystemet fra universitetene til barnehagen grunnleggende reformert.<sup>333</sup> Det er et omfattende korpus av tekster som kan analyseres i denne sammenheng. Det har vært nødvendig å foreta utvalg.

#### **Kort om sentrale tekster, rekkefølge og eget utvalg til analyse**

Gudmund Hernes' vei til å bli Kirke-, utdannings- og forskningsminister begynte med Universitetsdebatten som han startet nyttårsaftnen 1986 med artikkelen "Kan man ha ambisjoner i Norge?".<sup>334</sup> Debatten endte med at man opprettet *Universitets- og høyskoleutvalget* i 1987 hvor Hernes ble oppnevnt som leder. I 1988 kom utvalget med utredningen *Med viten og vilje* som fikk stor virkning.<sup>335</sup> Retorikken fra universitetsdebatten om å få et mer helhetlig perspektiv på norsk høyere utdanning fikk betydelig nedslag. Utvalgets innstilling tok for seg mange sider ved høyere utdanning. Den fremholdt behovet for reformer på nesten alle nivåer og innenfor alle utdanningsinstitusjonene. Den fokuserte på større konsentrasjon, bedre samarbeid og arbeidsdeling ut fra nasjonale målsetninger og behov. Utredningen fikk betydelig gjennomslag i regjeringen som Hernes selv ble statsråd, særlig gjennom med stortingsmeldingen *Fra visjon til virke*.<sup>336</sup> Tittelen i seg selv viser hvordan den utopiske ingeniørkunsten fikk gjennomslag i den politiske tenkningen. Stortingsmeldingen la betydelige føringer også for videregående opplæring. Den gikk inn for mer et mer allment fagtilbud, og dessuten at videregående opplæring skulle gi generell studiekompetanse. Den kritiserte M-87 og bruken av lokale læreplaner og krevde i tillegg at kompetansenivået måtte heves fra treningen i grunnskolen til høyere utdanning.

Tidlig i perioden fikk man stortingsmeldingen *Om styring og organisering av utdanningssektoren* som introduserte målstyringstenkningen.<sup>337</sup> Den var forberedt av Einar Steensnæs. Meldingen fulgte opp *Med viten og vilje* som hadde foreslått målstyrt ledelse i utdanningssektoren. Målstyringen fikk tilpasninger og en særegen utforming under Gudmund Hernes som argumenterte for at den ville gi en klarere nasjonal styring, en bedre arbeidsdeling og en større sammenheng mellom utdanningsområdene. Høsten 1991 presenterte Hernes planene om samlet reformering av utdanningssystemet fra "vugge til disputas". En felles læreplan skulle formes, og den skulle gjelde fra grunnskolen og den videregående opplæringen til voksenopplæringen.<sup>338</sup> Høringsutkastet til en felles og generell

---

<sup>333</sup> Dette i seg selv er i tråd med en typisk utopisk reformstrategi hvor det gjerne legges vekt på store og omfattende reformer, og hvor man forsøker å se løsningene i helhetlig sammenheng med hverandre.

<sup>334</sup> (G. Hernes, 1986.31.11.). Den var en godt regissert debatt som gikk hele våren 1987 i Dagbladets spalter. Dette er en debatt jeg analyserte inngående i min hovedoppgave *En analyse av Hernes som retoriker*, og hvor jeg viste hvordan Hernes tok mediedramaturgiske og retoriske innsikter i bruk strategisk og lyktes med å regissere, vinne og holde debatten i live nokså inngående hele den våren. (T. A. Trippestad, 1996)

<sup>335</sup> (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988).

<sup>336</sup> (KUF, 1991)

<sup>337</sup> (KUF, 1990-91)

<sup>338</sup> Dette var et trekk som klart plasserte seg innenfor en omfattende statlig "helhetlig" eller en mer total opplæringstenkning, som Poppers teori kritiserer.

del av læreplanverket ble sendt ut høsten 1992 og var ferdig ble utformet ferdig våren 1993.<sup>339</sup> Den ble lagt frem for Stortinget som et vedlegg til stortingsmeldingen *...vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for innhold.*<sup>340</sup> Dette var en stortingsmelding som presenterte omfattende forslag til reformer av grunnskolen. Stortingsmeldingen innebar som kjent tidligere skolestart og utvidet rett og plikt til et skoleløp som nå skulle vare i 10 år. Den ble vedtatt i flere ledd og ble endelig våren 1994. Videregående opplæring ble oppfulgt i en stortingsmelding som het *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring.*<sup>341</sup> Den hadde flere bakgrunnsdokumenter. Foruten *Fra visjon til virke* og *Om organisering og styring i utdanningssektoren* tok den utgangspunkt i utredningen som het *Veien til videre studie og yrkeskompetanse* som var levert av Blegen- utvalget.<sup>342</sup>

Etter at "Generell del av læreplanverket" (heretter GD) var på plass, samt stortingsmeldingen *...vi smaa en alen lange*, begynte man å ta nærmere for seg prinsipper og regler for organiseringen, oppbygningen og innholdet i grunnskolen.<sup>343</sup> I det som til slutt ble *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*,<sup>344</sup> kom prinsippene og reglene denne til å være et bindeledd mellom GD og fagplanene og ble kalt "Broen". Det ferdige læreplanverket forelå høsten 1996. Gudmund Hernes hadde stor kontroll med dette tekstmateriale frem til tampen av 1995 da han ble helseminister. Han hadde derfor ikke kontroll over den endelige teksten i "Broen". Enkelte av fagplanene kom også delvis ut av den ideologiske kontroll som ble ført. Dette er gjenstand for analyse i avhandlingens del 5.

I analysen har jeg særlig valgt å konsentrere meg om tekster og politiske prosesser i forbindelse med R-94 og L-97. Jeg har valgt tekster og politiske prosesser som man etter hvert i forskningslitteraturen med rimelighet sikkerhet vet at Hernes selv har forfattet, ført eller utøvet makt kontroll over. Analysene er tekstnære og tar derfor plass. I fotnoter henter jeg frem kritiske tankesteder fra Popper overfor tekstene og talene til Hernes

Jeg holder disse tekstene og retorikken i dem opp mot ulike analyser, empiriske undersøkelser, intervjuer og evalueringer, som også forteller noe om resepsjonen og virkninger av retorikken og politikken, i avhandlingens femte del: *Retorikk og kritikk*

Valget av en inngående retorisk studie av særlig læreplanverket er begrunnet i at læreplantelekter er blant de viktigste og mest sentrale tekster i et samfunn. I Norge har de hatt spesielt stor betydning gjennom den teoretiske rolle og plass de har fått i den norske sentralstyrte reformarkitekturen, og ved at de er definert som "styringstekster". I kunnskapssamfunnet og kunnskapsøkonomien er utdanning og utdanningstekster avgjørende. GD fra L-97 gjelder ennå, også etter Kristin Clemets reformer. GD og fagplandelene fra L-97

---

<sup>339</sup> (KUF, 1993a)

<sup>340</sup> (KUF, 1993b). Jeg har tidligere argumentert for at å legge læreplanen med som et vedlegg, antagelig var et strategisk trekk for å få den vedtatt (T. A. Trippestad, 1999) og (T. A. Trippestad, 2003).

<sup>341</sup> (KUF, 1992)

<sup>342</sup> (K. Blegen, 1991). For kortfattet, presis og god innføring i sammenhengen og rekkefølgen i utdanningsreformene og utdanningstekstene, se (N. Volckmar, 2004).

<sup>343</sup> Heretter kalt GD

<sup>344</sup> Heretter kalt L-97 eller læreplanverket



har antagelig innflytelse på valg av undervisningsinnhold og – metoder også i dag. Selv om fagplanene er endret og nå er mer åpne, og ”Læringsplakaten” har erstattet ”Broen”, tilbyr fagplanene fra L-97 et stort og detaljert utvalg av mål og innhold til undervisningen. Jeg anser det for sannsynlig at disse fagplanene fremdeles blir brukt av lærerne, selv om man nå ønsker at skolen skal utvikle lokale læreplaner. På grunn av knappe tidsfrister for dette arbeidet, kan det være arbeidsbesparende og effektivt å bruke fagplanene fra L-97 i undervisningsplanlegging, fremfor å lage egne fagplaner i skolen og for læreren på selvstendig grunnlag.

Analysen kommer også innom tekster fra høyere utdanning. Årsaken til at disse ikke er like grundig analysert, er først og fremst avgrensningssyn, men også fordi Bertil Rolf tidligere har gitt en presis og interessant analyse av *Med viten og vilje i Kvalitet och kunnskapsprocess i högre utbildning*.<sup>345</sup> Rolf analyserte utredningen som utopisk ingeniørkunst i en sammenligning med de svenske reformene av høyere utdanning som kom på samme tid. Jeg analyserer særlig boken *Vivat academia* og sentrale tekststeder fra *Med viten og vilje*, fordi sentrale motiver, styrings- og ledelsesfilosofi uttrykkes tydelig her og jeg mener de er modeller for hvordan man etter hvert ser for seg styringen og ledelsen også av videregående opplæring og grunnskolen.<sup>346</sup>

Retorikk er å si ting som blir husket, men også å si ting som skal huskes. Repetisjon er viktig for påvirkning. Hernes repeterer retorikken sin, og dette forsøker analysen å vise. De modellbaserte innsiktene, ulike topoi, de sosiale konstruksjonene og ideene repeteres. De kommer i ulik form og stilistikk tilpasset publikum, sak og sted, men er likevel stort sett de samme. Enhetlighetens retorikk er dominerende.<sup>347</sup> Hovedtemaet er at enhet gir rasjonalitet og orden, og at styringen og underordningen må innrettes slik. Det er den homodoksiske tilstand som er idealet. Splittelse og oppdeling av enhet gir ulike elendighetstilstander. Man får ortodoksi og heterodoksi. I analysen har jeg tatt for meg idealet om en enhetlig offentlighet som et eutopisk ideal, mot den moderne offentlighetens splittelse. Dette er fortellinger med trekk av historisme i form av forfallslover hvor fellesmeningen og fellesverdiene bare blir en skygge av hva de har vært og hvor restaurering av idealtilstanden synes å være motivet. I *Universitetsdebatten* og særlig i *Vivat academia*, innebærer retorikken idealet om universitas – at universitetet skal være et enhetlig verdi-, assosiasjons- og kunnskapsfellesskap med en samlende offentlighet og formidling. Overfor nasjonen og fra

---

<sup>345</sup> (B. Rolf et al., 1993).

<sup>346</sup> (G. Hernes, 1988)

<sup>347</sup> Popper benevner en slik enhetens retorikk som typisk for utopisme og utopisk ingeniørkunst. Han fremholder den som mystisk i sin karakter og for å ha sin opprinnelse i Heraklits elitisme og Platons refortolkning av den. Den innebærer en politisk holisme og forutsetter en mystisk intuisjon eller overrasjonalitet hos lederne. Den fremholder lederne som våkne med makten til å se, høre og tale på vegene av den felles sosiale verden eller fellesinteressene. De som er i sine private verdener sover, er døve eller blinde. Fornuft knyttes til fellesinteresser eller nasjonen og lederne som representerer den. I moderne kunnskapssosiologiske posisjoner, kommer det til politisk målsetninger om å planlegge og kontrollere veksten i rasjonalitet og fornuft i landet og befolkningen. Popper fremholder dette som et antiintellektuelt og irrasjonelt prosjekt fordi det ikke innebærer den viktige beskjedenheten som karakteriserer vitenskapelig virksomhet og erkjennelse. Det er også en grunnleggende ignoranse hva angår kunnskapens og fornuftens sosiale og gjensidige avhengende karakter – og betydningen av å anerkjenne den andres potensial som kilde til argumenter og viktig informasjon.

statsrådsrollen får vi nokså presist de samme temaer og argumenterer fra Hernes, men da stilisert overfor målet om nasjonal enhet og nasjonal styring. Et felles assosiasjonsfellesskap formet via et skoleløp settes mot splittelsen, uenigheten, meningsforskjellen og i de mest tydelige tilfellene – religionskrigen. Denne retorikken får forskjellige sett av eksempler, små fortellinger og metaforer – men de synes i mangt og meget å være konstruert ut fra de samme modeller.

La oss først åpne skolescenen og la teppet gå opp for *Med viten og vilje*.

## **Med viten og vilje**

I det analytiske prelude viste jeg hvordan forsiden av *Med viten og vilje* uttrykte en kunnskapsposisjon som var visjonær, og hvor troen på modellen, visjonen og planleggingen i lys av den, ble fremholdt som det ideelle utgangspunktet for reformer.

## **Bertil Rolfs analyse**

Bertil Rolfs analyse slo fast at *Med viten og vilje* var klart idealistisk og visjonær anrettet sammenlignet med svenskenes fremgangsmåte.<sup>348</sup> Han tematiserte i sin analyse den sosiale arkitekturen som ble utarbeidet for å gjennomføre reformer. Den svenske utredningen sprang ut fra en forhandlingsprosess hvor ulike parter ble involvert, og hvor man konsentrerte seg om den løpende virksomheten ved universitetet. Utredningen under Hernes lignet tankeprosessen til en forskergruppe. Den bygget på visjoner og typiske vitenskapelige metoder, på statistikk, systematikk og pro aut contra argumenter. Utredningen var frigjort fra politiske makthavere og foreslo helhetsrevidering som forandringsstrategi med overgripende og radikale forandringer i klar polemikk mot pragmatisme og inkrementalisme. Bertil Rolf henviste til to sitater i innledningen i *Med viten og vilje* som illustrerte dette.

Men de oppgaver landet står overfor kan ikke løses ved bitvise forbedringer. Situasjonen må møtes ved en grunnleggende reorientering under et samlende perspektiv (NOU 1988:28 s. 7) [...]... ad- hoc-beslutninger, der prinsipielt viktige avgjørelser ses på som løsninger på rent "praktiske" problemer. Det har ofte uoversiktlige, utilsiktede og ofte uheldige virkninger. Derfor må det legges opp en fast felles ramme, som de enkelte beslutninger og rekkefølgen av dem kan holdes opp mot. (a.a.s. s. 20) : (B. Rolf et al., 1993 s. 81)

Bertil Rolf viser hvordan en grandios visjon over hvilken kunnskap man behøver i fremtiden, preger utredningen.<sup>349</sup> Den tar for seg kunnskapsekspløsjonen, fremtidig demografi og globale utfordringer. Visjonen og den vitenskapelige metodikk skulle bidra vesentlig til kairos, og vitenskapen får en hovedrolle. Utredningen brukte ikke lang tid på arbeidet, som en pragmatisk strategi vil innebære. Den var preget av prominente samfunnsvitere og ledere.<sup>350</sup> Bertil Rolf peker på at Hernes gjorde seg til som talsmann for en vitenskapelig elitisme i Dagbladet-artikkelen "Kan man ha ambisjoner i Norge?". Fokuset var på samfunnets, og ikke på individets, behov for ny kunnskap. Man tok opp problemer med kunnskapsekspløsjonen og skulle adressere dem. Disse store omseggrpende problemene skulle få sine løsninger gjennom høyere utdanning og forskning. Utdanningen foreslås sentralisert og nasjonalisert. Utredningen retter seg mot typiske administrative problemer ut fra sin samfunnsvisjon. I motsetning til den svenske utredningen som involverer interesser og sørger for forhandlinger, skiller *Med viten og vilje* mellom politikk og interessegrupper og innsetter et lag av teknokrater og administratorer som skal gjennomføre politikken fremfor å

---

<sup>348</sup> For Rolfs analyse av *Med viten og Vilje* og Hernes, se (B. Rolf et al., 1993 s.75-92)

<sup>349</sup> Rolf kommenterer her typiske trekk ved utopistisk retorikk. Han viser til bruken av historiske profetier. Han viser også til troen hos utopiske ingeniører på å kunne forutsi fremtidige hendelse på bakgrunn av tolkninger av profetiene eller visse utviklingslover. Popper fremholder at slike tilnærminger gir dårlige resultat. Rolfs analyse griper også fatt i hvordan individperspektivet er lite fremtredende.

<sup>350</sup> Dette blir et trekk også med sammensetningene av gruppen som skulle utvikle GD i læreplanverket.

involvere interessegruppene i forhandlinger.<sup>351</sup> Man kan se denne tenkningen i lys av Hernes' konstruksjon av vitenskap som et styringsinstrument og hans negative innstilling til den korporative kanal.

Bertil Rolfs analyse viste tendensen til innsetting av kunnskapsososiologisk makt i *Med viten og vilje*. Den innsetter visjonære ledere og et instrumentelt byråkrati i realiseringen av målene. Fordelene ved idealismen og den utopiske reformstrategi er å kunne redusere ulike interessegruppers innflytelse på denne måten. Man gis mulighet til å se ulike deler i sammenheng uavhengig av ulike parters ønskemål og delperspektiv, ifølge Bertil Rolf. Man har dermed potensielt en mulighet til å artikulere fremtidige problemer som ennå ingen av partene og interessene har fanget opp eller forstått. Idealismen gir også, gjennom sin beskrivelse av situasjon og klare definisjon av det man etterstreber, en mulighet til å gå til roten av problemer. Man minsker risikoen for at forandringer kan bli et lappverk hvor ulike deler kan virke mot hverandre.

Men idealismen har også mange ulemper, ifølge Bertil Rolf. Ulike former for helhetsrevisjon er vanskelig.<sup>352</sup> Det forutsetter at man både forstår det som skal forandres og det nye som skal innføres. Det er to kompliserte sosiale prosesser. Menneskers vaner og tenkning som er formet av det gamle systemet, vil dras inn i det nye systemet om det ikke er tilstrekkelig forstått. En helhetsrevisjon kan bare rettferdiggjøres med at man i det store og hele kommer bedre ut enn man gjorde i det gamle systemet. Dette forutsetter imidlertid en oversikt over fordeler og ulemper ved både det nåværende og det fremtidige system, som det nesten er umulig å ha kunnskap om. Sosiale systemer er vanskelige å forutse. Bertil Rolf peker på at slike mekanismer med sannsynlighet vil ramme de norske utdanningsreformene, fordi man foretar en helhetsrevisjon ut fra en fremtidsvisjon, men samtidig i hovedsak foretar en oppstramning av et eksisterende system. Man må også ta i betraktning elite og sentraliseringsproblemer. Et sterkt sentrum med en elite kan være en god løsning overfor rimelig enkle prosesser. I prosesser med komplisert produksjons- og kunnskapshåndtering i de laveste leddene, vil sentralisme kunne virke kontreproduktivt og hemmende.

---

<sup>351</sup> Bertil Rolf anfører at ulempene med pragmatismen er at friheten i underliggende nivåer fort kan utnyttes av private interesser. At man har innflytelse garanterer ikke et godt utfall. Det avhenger i sterk grad av aktørene. Som ansatt kan man fort få en vurderingskonflikt mellom faglige interesser og profesjonelle interesser, som kan hindre reformimplementering. Fordi man behandler problemer som interesseproblemer, kan fakta, erfaring og intellektuell bearbeiding kunne bli underordnet forhandlingsinteressen. "Erfaring" som har en nøkkelrolle i pragmatismens tankegang, kan fort bli en stråmann for å skjule fordommer, interesser eller snevre virkelighetsbilder. Interessene trenger altså ikke med nødvendighet å gi en type kritisk offentlighet som Popper hevder. Forandrings- og forhandlingstempoet kan bli lavt i forhold til problemer som kan kreve raske løsninger og man får gjerne et lappeteppes av ad-hoc løsninger som kan virke destruktivt. Man kan få problemer blant aktørene i det hele tatt å se virksomhetens natur og virksomhet. Pragmatismen vil gjerne ikke fange opp problemer før partene berøres og da kan det være for sent. Fremtidige interesser trenger ikke å bli representert og viktige interesser trenger ikke å slippe til eller å ha forhandlingsmakt. Å forutse problemer er i det hele tatt fremmed for pragmatismen, ifølge Bertil Rolf. Den innretter seg på erfarte problemer og løser derfor ikke nødvendigvis fremtidens problemer. I siste instans kan interesse-, forhandlings- og maktperspektivet fra pragmatismen gi troverdighetsproblemer. Selv kunnskapen kan tolkes å være underlagt et strategisk spill som ikke gagnar kunnskapsproduksjon, prosess eller undervisningen. Pragmatismens kunnskapssyn kan i en slik sammenheng sies å være fremmed for de høyere utdanningsinstitusjonenes kunnskapsideal som gjerne baserer seg på "rett ren kunnskap" og undervisning og forskning basert på disse.

<sup>352</sup> For fremstilling av idealsimen og pragmatismens fordeler og ulemper, se (B. Rolf et al., 1993 s. 93-115).

Idealismen er visjonær, men om visjonen brister, raser byggverket sammen. Visjonen og reorienteringen til *Med viten og vilje* er ikke grunnleggende. Bertil Rolf hevder at den baserer sine visjoner på forfallshistorien fra Gudmund Hernes i universitetsdebatten og på hans bok *Vivat Academia*.

I sin analyse oppdaget Bertil Rolf eutopiske strukturer og typiske trekk av forfallslover, som gjerne kommer i lys av historisme og utopisme. Hernes' visjoner baserer seg på en gullaldermyte om tyske og amerikanske universitetsidealer, som har gått tapt og må gjenreises, skriver Rolf.<sup>353</sup> Slik blir visjonen egentlig noe som ikke baserer seg på fremtid, men på historie og på "det flyktiges avtrykk". Man glemmer å ta med historiens brister og svakheter.<sup>354</sup> Det er en verdikonservatisme i Hernes' universitetsideal som innebærer tanker om at universitetet står for "ren kunnskap" og "ren utdanning". *Med viten og vilje* stiller universitetet og disse idealene i sentrum for samfunnsutviklingen, og dette blir da en type universell standard for kunnskapsutvikling som skal gjelde alt fra livslang læring til industriell utvikling. Alt skal innom universitetets forskningsidealer eller universitetet som institusjon. Bertil Rolf stiller seg skeptisk til denne form for kunnskapsforståelse, samarbeid og utvikling i et moderne samfunn og tviler på at slik tenkning kan fungere godt som forutsetning for tenkning om universitet og samfunnsutvikling.

Det finns därmed en stark värdekonserveratism inbyggd i Hernes' universitetsideal. I den lilla entusiasmerande boken "Vivat Academia" uttrycker Hernes farhågor att "det er lettere å skaffe midler til den anvendte enn til den 'rene' forskning". Universitetens oppgitt ser han derfor som försvarare av "nyttan av unyttig kunnskap". "Dagens tankelek gir morgondagens fabrikker".

Man får lyckönska Norge till en så lekfull industriell utveckling där den högteknologiska forskningen liksom av inre kraft glider över till den norska industrien." (B. Rolf et al., 1993 s.104)

Bertil Rolfs analyse dekket utredningen *Med Viten og vilje*. Hans analyse har også inspirert til forståelse og fortolkning av de reformarbeidene som etterfulgte *Med Viten og vilje* hos flere forskere som har anvendt perspektivet videre og utviklet det i nye fortolkninger og overfor andre tekster.<sup>355</sup> Jeg nøyter meg med kort å vise hvordan kunnskapssynet, viktige topoi og

---

<sup>353</sup> (B. Rolf et al., 1993 s.103-104).

<sup>354</sup> Dette blir et karakteristisk retorisk trekk i GD og i ulike fagplaner, hvor idylliseringen av fortiden og fortidens verdier og offentlighet dominerer og hvor få av fortidens brister er tatt med. Særlig Galtung reagerte med skarp kritikk på disse sidene ved læreplanverket (J. Galtung, 1993). Han påpeker også den konservatisme i valg av virkemidler og eksempler som preger Hernes' strategi mot heterodoksi.

<sup>355</sup> Alfred Oftedal Telhaug presenterte Bertil Rolfs analyse i artikkelen "Idealisme og utviklingsoptimisme", og brukte ham til å analysere sentrale sider ved reformene i lavere utdanning på en treffende måte. (A. O. Telhaug, 1995). Telhaug brukte begrepene "pragmatisme" og "idealisme" til å tolke den politiske reformprosessen også i forbindelse med R-94 og fant sentrale trekk som idealistiske og preget av utopisk ingeniørkunst. Telhaug forsvarer og legitimerer Hernes strategi i denne artikkelen og videreformidlet ikke den kritiske innstillingen Bertil Rolfs analyse innebar. Telhaug har gjennom 1990-tallet formidlet Hernes iscenesettelse av seg selv, hans styringsideologi og samfunnsbeskrivelsene ukritisk. Telhaug har fremstilt ham som nasjonsbygger, helt og folkeopplyser mot sterke destruktive krefter og med liten kritisk distanse til Hernes dramaturgiske iscenesettelser og strategiske rollevalg. I "Idealisme og utviklingsoptimisme" tolker han den idealistiske og utopiske reformstrategien som god demokratisk skikk og som delvis legitimt anført mot profesjons og organisasjonsmakten i utdanningssektoren. Det er naturlig å stille seg kritisk til denne bruken av Karl Popper hos Telhaug. Poppers perspektiver var innrettet som kritikk av antidemokratiske tendenser. Telhaug fremstillinger har

argumenter fra den vitenskapelige retorikken, ble gjentatt her og var premissgivende for utredningen.

## Utfordringen

Teksten *Med viten og vilje* har en dobbel retorisk funksjon. Den skal argumentere for en utopisk tenkemåte, og samtidig er en slik utredning *en del av reformstrategien* ved at den er formet språklig og strategisk slik at den tar sikte på å oppnå enighet og konsensus om visjonen. Som sitert fra Bertil Rolfs kritikk, fremholder allerede innledningen til *Med viten og vilje* en typisk utopisk reformtenkning, hvor utfordringene ikke kunne bli løst med bitvise forbedringer. Situasjonen måtte løses med en grunnleggende reorientering under et samlende perspektiv.

Karakteristisk for *Med viten og vilje* er sammenfletting av pedagogiske og økonomiske begreper, og en større innsetting av kunnskaps- og utdanningstemaer i økonomiske fortellinger. De overtalende egenskapene til økonomiske topoi i den politiske debatt, ble kommentert av Hernes allerede i *Makt og avmakt*. Han skrev:

I vår politiske debatt innehar teknisk-økonomiske verdier en sentral plass i nesten alle politiske tankeretninger, og det som ikke kan måles med slike verdier eller uttrykkes i slike størrelser vil ofte skyves tilside som saken uvedkommende eller som lite viktig. (G. Hernes, 1975 s.91)

*Med viten og vilje* begynner med teksten ”Utfordringen”. Fremtidsutopien er kunnskapssamfunnet. Når utredningen beskriver de økonomiske betingelsene for dette samfunnet, finner man igjen sentrale økonomiske topoi fra Hernes’ forfatterskap, nå knyttet til kunnskapstemaer. Begrepet ”kunnskapspolitik” kommer til. Utredningen begynner med en kortfattet diagnose og appell. Innledningsvis slås det fast et instrumentelt blick på folket, deres kompetanse og behovet for å reformere dem.<sup>356</sup> Ut fra diagnosen foreslås det reformer fra treningen i grunnskolen til tidsbruken i forskningen. Utreningen har beskjedent empirisk belegg for å kreve omfattende reformer i hele utdanningssystemet. Det er først og fremst modellbaserte påstander, ideologi eller negasjoner av idealer som er utgangspunktet for diagnosen. Jeg tenker her særlig på grunnskole og videregående opplæring. Utredningen er grundig i blikket på høyere utdanning.

Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles. Dette er ikke bare et spørsmål om å heve prestasjonene hos dem som har høyere

---

vært kunnskapsrike, men kunnskapen har vært formidlet med liten distanse til politikken egenforståelse. Det må også understrekes, at som en av de få forsvarerne av Hernes, har han også representert en viktig motvekt til de mange kritikere. Funnene til Bertil Rolf og Telhaug har inspirert, men i motsetning til Telhaug, har jeg anlagt et kritisk perspektiv (T. A. Trippestad, 1999) og (T. A. Trippestad, 2003). Nina Volckmar har i sin avhandling (N. Volckmar, 2004) brukt perspektivet til å sammenligne Helge Sivertsen og Gudmund Hernes som utdanningsministere. Hun har trukket veksler på tidligere forskning på utopisk ingeniørkunst i utdanningsreformene og gjort et stort arbeid i å skaffe oversikt over reformene, gitt dem rekkefølge og fremskaffet empiri til perspektivet gjennom intervjuer av Gudmund Hernes. Hun har også hatt et særegent fokus i å legge betydning til det kunnskapssolidariske motivet hos Hernes. Jeg trekker veksler på sentrale empiriske funn og fortolkninger både fra Slagstad, Telhaug og hos Volckmar og særlig i analysen av reformprosessene.

<sup>356</sup> Et trekk karakteristisk for utopisk retorikk, som ifølge Popper vil fokusere på de store scenene, utviklingstrekkene og aktørene på scenen i sine fortellinger og underkjenne individets.

utdanning, men om bedre å utnytte evnene hos alle.

Uten endringer vil befolkningen være underutdannet og forskningen underbemannet for de ytelser som kunnskapssamfunnet vil kreve. Det nasjonale nivå vil ikke nå den standard som må holdes internasjonalt. Dette er et gjennomgående problem for hele systemet, fra treningen i grunnskolen til tidsbruken i forskningen.

En slik forståelse er et startsted for forandring, for en politikk som kan føres med viten og vilje. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.7)

Publikum havner får en instrumentell rolle overfor landets skjebne. Landet besjeles. Det settes opp en maktrelasjon mellom landet og befolkningen. "Utfordringen" fremhever at landet ikke får nok ut av befolkningens talent, og at det bedre må utnytte evnene hos alle. Hernes setter opp et kunnskapssamfunn som krever ytelser.<sup>357</sup> Retorikken former et nasjonal ethopeia og taler via den med landets stemme. Det knyttes et skjebnefellesskap mellom nasjonens tilstand og folket, og det trekkes opp en internasjonal konkurranse som en ytre trussel. Retorikken avleder styringsbehov.

Nasjonen er den viktigste bidragsyteren til kairos. Det er landet som gir innbyggerne evnen til dømmekraft, ny kunnskap og innsikt i teknologi.<sup>358</sup>

I et land med liten befolkning og begrensede naturressurser, må kunnskapspolitikken spille en stor rolle. For det som sikrer nasjonens fremtid, er den evne til å vinne ny kunnskap, den dømmekraft til å treffe humane valg og den innsikt til å beherske teknologi som landet gir sine innbyggere. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.7)

Toposet om politikk som fordeling av knappe ressurser, er sentral i konstruksjonen av kunnskapspolitikken. Det omfortolkes til knappe menneskelige ressurser i form av en liten befolkning. Også de knappe naturressurser må få konsekvenser for organiseringen og styringen. Utredningen trekker opp en internasjonal økonomisk konkurranse som motiverende og avgjørende for kunnskapspolitikken.

Det er et budskap i flukt med betingelsene for økonomisk vekst: Det vi tilvirker, må måle seg med det andre utvikler. Kvaliteten må heves for å være på høyden.

Og budskapet er samstemt med kravene til en bærekraftig utvikling: Innsikt i naturens og teknologiens grenser, rettferdighet i fordelingen av ressursene for ikke bare å sikre, men å bedre menneskenes liv på jorden.

Skal mulighetene virkeliggjøres og yteevnen forbedres, kreves tilføring av nye ressurser. Men like viktig er at institusjonene får høyere kvalitet ut av dem som alt settes inn.

En reforminnsats må til hvis det norske samfunnet skal gi rom for personlig og kulturell vekst, opprettholde en høy og trygg materiell standard for alle, utvikle demokrati og nasjonal identitet og være et solidarisk og skapende medlem av verdenssamfunnet. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.7)

---

<sup>357</sup> Det er, ifølge Popper, typisk for historisme i kombinasjon med den sosiale ingeniør å ha en holdning til individet eller folket som en brikke eller et redskap for å nå høyere mål, og hvor de sentrale aktørene på scenen er nasjonen, de store lederne eller ideene.

<sup>358</sup> Sitatet er et godt eksempel på konstruksjon av en politisk overrasjonalitet nasjonalt og holdningen til den sosiale ingeniør om å planlegge å kontrollere rasjonaliteten tilsamfunnet ut fra denne, som Popper beskriver.

Sitatet viser Hernes' sans for syntesen. Mot idealer og mål å strekke seg mot, preges avslutningen av "Utfordringen" av dramatiseringen av endringskreftene som trusler. *Med viten og vilje* representerer en holdning om å bringe disse endringskreftene under rasjonell kontroll, gjennom styring og organisering av utdanningssektoren.

Reorienteringen blir en større utfordring fordi det norske samfunnet de neste 20 år vil møte sterke omdanningskrefter, blant dem kunnskapsekspløsjonen, internasjonaliseringen og befolkningsendringen. De kvalitative mål for høyere utdanning og forskning må holdes opp mot disse endringskreftene. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.7)

## Heraklit, universitas og fragmentering

Innledningen til *Med viten og vilje* er vekselvis preget av et kunnskapssosiologisk og et epistemisk blikk på heterodoksi og det fragmenterte samfunnet. "Innledningen" begynner med en dramatisk overskrift som er "Kunnskapsekspløsjonen". Metaforen "ekspløsjon" overfører et meningsinnhold av noe truende og ukontrollerbart ved kunnskapens utvikling. "Innledningen" preges av toposet om de mange små og store evolusjoner, alle med hver sin tid og takt, noen ganger i kollisjon og andre ganger i harmoni med hverandre.<sup>359</sup> De settes som utfordringer for det å se godt (overblikket) og for å holde seg i tiden. Det er problemene ved den moderne offentligheten oversatt til kunnskapsproblematikk og politikk. Teksten tematiserer utdrivelsen fra den lille, sakte og idylliske offentligheten til kaos, som er gjenkjennelig fra bl.a. "Det media-vridde samfunnet". Det står:

Kunnskapsveksten er blitt en av de viktigste samfunnsomformende krefter, drevet fram av store investeringer i forskning, utvikling og utdanning.

Dette skaper økende problemer med å holde seg ajour og bevare overblikk. Kunnskapen vokser raskere enn noen gang, i mengde og kompleksitet. Flere bøker er publisert etter 1945 enn i alle tidligere århundrer til sammen. Det utvikles mer enn tusen nye kjemiske forbindelser hvert år. Nye disipliner oppstår og forgrener seg i spesialiteter. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.9)

Kunnskapsveksten gjøres til en av de aller viktigste samfunnskrefter. Veksten truer overblikket, mulighetene for å holde seg à jour og beherske tiden. Vitenskapen gis en helt avgjørende rolle i kunnskapssamfunnets velferd, økonomi og som premissleverandør for beslutninger. De sosiale konstruksjonene styrer stadig flere livsforhold.

Vår velferd avhenger av vår evne til å vinne og anvende kunnskap. Det er sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst. [...] Samfunnet er blitt mer og mer avhengig av vitenskap, og dermed av vitenskapens kvalitet. Våre livsforhold er mindre og mindre naturbestemt og mer og mer samfunnsbestemt: Omgivelsene er i økende utstrekning menneskeskapte. Forskning gir premissene for voksende andel av offentlige og private beslutninger. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.9)

---

<sup>359</sup> Denne diagnosen til Hernes, som også Marx og Lippmann formulerte, kan ses på som en moderne og stilisert variasjon av Heraklits *in flux* om at alt er i bevegelse og ingenting er i ro. Det sentrale poenget for Platon med idélæren var, ifølge Popper, å stoppe utviklingen ved ubevegelige og tidløse utopiske ideer. Han skapte slik sett en sted- og tidløs posisjon som man kunne utøve suveren makt og innsikt fra overfor en bevegelig verden. Popper ser en moderne variant i den sosiale ingeniør i å forsøke å kontrollere og styre bevegelsen og utviklingen mot definerte mål ved hjelp av vitenskapelige metoder. *Med viten og vilje* representerer en tilsvarende retorikk om kaos og bevegelse i kunnskapsutviklingen og fellesmeningen, hvor man ved hjelp av visjoner, modeller og vitenskapelige tilnærminger skal bringe utviklingen under kontroll ved styring, planlegging og kontroll.



Vitenskap og kunnskap knyttes på avgjørende måte til nasjonens økonomiske skjebne. De gis avgjørende og overordnet verdi for beslutningene. I et senere kapittel og særlig med sikte på nasjonens konkurranse med andre nasjoner, er den økonomiske sårbare samfunnsstrukturen et tema. Retorikken tar for seg kunnskap som import og eksportvare og argumenterer for at handelsbalansen er truende. Norge beskrives som et råvareproduserende land, med analogi til kunnskapsproduksjonen.

Norsk økonomi er kjennetegnet av avhengighet og sårbarhet. Ikke bare eksporterer landet halvparten av det vi fremstiller og importerer halvparten av det vi bruker. Men det langsiktige strukturelle problemet er dette: I en verden preget av stadig mer avansert og kunnskapsbasert produksjon, har Norge siden begynnelsen av 1970-årene i enda høyere grad på grunn av olje fått en råvareøkonomi. Hele tre fjerdedeler av norsk eksport består nå av råvarer og halvfabrikata.

Norge er en netto importør av kunnskap – og har alltid vært det. Tidligere har tempoet i importen vært relativt moderat, men det øker nå. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.14)

Den retoriske sammenknytningen av kunnskap og økonomi, tematiserer økonomisk teori, modeller og fortellinger i styringen av kunnskapen. Dette er vesentlige trekk ved utdanningsretorikken og kunnskapskoblingene. Kunnskapen er drevet frem av store investeringer, som allerede sitert. Kunnskapen trekkes inn i en produksjons-, distribusjons- og økonomisk anvendelseslogikk og tematiserer hvordan de ulike evolusjonene eller systemene beveger seg i utakt og skaper utfordringer og en dramatisk økonomisk situasjon. Det handler også om maktforhold. Knyttet til den ytre trussel overfor nasjonen, forskyves maktforholdene mellom nasjonene både teknologisk og kunnskapsmessig.

For kunnskapen er også tveegget: Den kan ikke bare gi bedre levekår – den kan også være en trussel mot miljø og overlevelse. Ny kunnskap stiller oss derfor overfor nye og kompliserte etiske valg.

Kunnskapsekspløsjonen har to sider: Skaping og spredning – stor og rask produksjon av ny kunnskap og vid distribusjon av den til større grupper og bredere anvendelser. Ny kunnskap forrykker stadig de bærende teknologier, forvandler arbeidsmarkedene og forskyver de teknologiske og kunnskapsmessige tyngdepunkter mellom nasjonene. Faktamengden øker så raskt at endringen kan kalles dramatisk, og endringen kan bare møtes med bedre kunnskapsbaserte ferdigheter. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.9)

Utredningen knytter den truende kunnskapen opp til raske og gjerne ukontrollerbare bevegelsesmetaforer. ”Ekspløsjon”, ”strøm av nye fakta”, ”omformende krefter”, ”vekst”, ”stor distribusjon”, ”økning” etc.. Den knytter truende kunnskap til tid som passerer, har passert eller til rask tid: ”forelding”, ”forgagne”, ”forandring”, ”rask”:

Kunnskapsproduksjonen gir ikke bare en strøm av nye fakta og funn – om virus, om forgangne kulturer, om proteiner, om superledere, om kunstig intelligens. Den gjør også at data foreldes: juridiske lover forandres, microchips lages av nye materialer, nye sykdommer opptrer, gamle lidelser kan behandles med nye medikamenter, arkeologiske funn kullkaster tidligere samfunnsbeskrivelser. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.9)

Et konservativt kunnskapssyn, universitetsidealer og grunnleggende ideer gjøres til overordnede epistemiske posisjoner med evne til å holde det moderne kunnskapssamfunnet

sammen, organisere kunnskapsmengden og veksten. Kunnskapssynet som settes opp for å temme den raske, omskiftelige og heterodokse kunnskapsøkonomien, er ortodoks og idealistisk. Utredningen trekker frem kjente forskere, vitenskapelige funn og ideer fra fortiden som fremdeles har gyldighet, som fremdeles er ordnende og som gir konstruktiv kunnskap. Der den heterodokse kunnskapen beskrives i rask tid og i bevegelse, beskrives kunnskapen som er ordnende i sakte og solid tid. Bevegelsesmetaforer skyves til side til fordel for steds-, arkitekt- og bygningsmetaforer.

Men nye data og foreldete fakta betyr ikke bare at viten blir avlegs. Tvert imot: Basiskunnskaper får større betydning. Den to og et halvt tusen år gamle Pythagoras læresetning er stadig det viktigste hjelpemiddel ved landmåling, selv om instrumentene forbedres. Infinitesimalregningen, som ble grunnlagt av Newton og Leibniz for 300 år siden, er stadig like grunnleggende. [...]

Kort sagt: de grunnleggende teoretiske lærebygninger er avgjørende både for tolkning av ny informasjon og for å styre letingen etter nye fakta. Jo bedre teoriene er, desto lengre varighet har de. Og det er de begreper, modeller og teorier man behersker, som bestemmer hva man kan begripe av det ukjente. Produksjonen av ny kunnskap gjør det mer nødvendig enn noen gang å kjenne slike fundamenter for forståelse. Den store strømmen av oppdagelser og funn krever grunnleggende kunnskap – systemer for tolkning og handling – nå mer enn noen gang. Uten systemkunnskap vil kunnskapseksplorasjonen føre til større forvirring og rådløshet. Flommen av inntrykk blir bare flimrer hvis de referanserammer som kan gi dem mening, mangler. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.9)

Det epistemiske rommet som utredningen plasserer sitt eget kunnskapssyn innenfor, er å finne i landskaps- og arkitektmetaforer og i lang tid, varighet og soliditet slik man ser i forestående sitat: ”To og et halvt tusen år”, ”tre hundre år”, ”1700 tallet”, ”1822”, ”Darwins over 100 års gamle”, ”basis”, ”landmåling”, ”nøkkel”, ”underlaget”, ”fundamentet”, ”teoretiske lærebygninger”, ”grunnleggende”, ”grunnkunnskaper”. Det trekkes frem prominente vitenskapsmenn og deres kunnskap som forbilder.

Man må hindre kunnskapskaos, slik som kunnskapsflimmet og flommen av mening, og bringe bevegelsen under kontroll. Basiskunnskaper gis en overordnet rolle i styringen som en motstrategi. Det er modellene, teoriene og begrepene som kan bringe in-flux under kontroll. Vitenskapeliggjøringen gis en omvendt Matheuseffekt for befolkningens kompetanse.

Hele vårt utdanningssystem – fra grunnskolen til universitetene – må derfor legge større vekt på læring av slike basiskunnskaper. Skal en lære å lese, må en kunne bokstavene. Skal en lære et fremmed språk, må en kunne grammatikk. Vital naturvitenskapelig informasjon blir uforståelig uten basale teoretiske kunnskaper – er de for svake, vil vitenskapelig analfabetisme vokse parallelt med vitenskapeliggjøringen av samfunnet. ”Den som lite kan, lite lærer”. Bare den som har solid grunnkunnskap er i stand til å utnytte ny informasjon på en måte som gir læring.

Det motsatte skaper ikke bare et uopplyst folk – det skaper sosiale ulikheter: Produksjonen av ny kunnskap vil fremdrive større kompetanseforskjeller.

Mer enn det: Ord som Tsjernobyl, ozon, sur nedbør, algevekst, viser at et minste, felles mål av naturvitenskapelig innsikt er nødvendig om demokratiet skal fungere i et vitenskapsavhengig samfunn. For å kunne bedømme og ta politisk stilling til valg som underbygges av forskning – om oljeboring i Barentshavet, om atomkraft eller bruk av informasjonsteknologi – må en ha et minimum av lærdom. Uten viten blir kritikk lett

uvederheftig. Å være kritisk krever kunnskap. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s. 9-10)

Teksten kopler politikken til et vitenskapelig opplysningsprosjekt. Samfunnets overlevelse gjøres avhengig av at folket innforlives i en vitenskap og i en idealistisk opplæring. Ved retorisk å vitenskapeliggjøre samfunnet, konstruerer retorikken folket som potensielle vitenskapelige analfabeter. Publikum trenger derfor vitenskapelig opplysning. Retorikken gir publikum avmaktsposisjoner, plasserer dem i bevegelsen og i mangelen på oversikt. Den gir vitenskapen overordnet epistemisk maktposisjon. Den vitenskapelige analfabetisme i det vitenskapsavhengige samfunnet blir kunnskapspolitikken og kunnskapssamfunnets nye opplysningsprosjekt.<sup>360</sup> Kritikken, den demokratiske deltagelse og vederheftighet; selve den politiske bevissthet knyttes opp til vitenskapelige innsikter. Teksten fører paralleller til opplysningens første fase, når man måtte lære seg alfabetet for å kunne lese og grammatikk for å lære seg fremmed språk. Vitenskapelig kunnskap blir innfallsvinkelen til å bli borger i det vitensavhengige samfunn. Denne koblingen av politisk dømmekraft og kritikk til vitenskap understreker det vitenskapselitistiske og optimistiske synet.<sup>361</sup>

På bakgrunn av kunnskapsøkonomiens spesialisierende, differensierende og heterodoksiske egenskaper, krever utredningen at det vitenskapelige samfunnet må samle seg om generalistkompetanse og felleselementer, slik at den ikke bidrar til en vitenskapelig oppsplitting og samfunnsmessig fragmentering og overspesialisering. Den bakenforliggende idealismen og holismen kommer til syne i ønsket om utvikling av et bredt kritisk skjønn i hvordan ideer unnfanges og utvikles i og på tvers av fag.

Forgreningen i spesialiteter fordrer også en sterkere betoning og formidling av felleselementene i vitenskapssamfunnet. [...] Fordypning i en disiplin, gjør det mer nødvendig å erverve det brede kritiske skjønn for hvordan idéer unnfanges og utvikles innen humaniora, samfunnsfag, medisin, teknologi og naturfag. Det gjelder å tydeliggjøre at de samme grunnleggende standarder og normer gjelder for argumentasjon og begrunnelse. Ikke minst når institusjonene blir større og fagene vokser, blir det viktig å unngå at de lukkes inn i seg selv eller faller fra hverandre ved fragmentering. Disiplinene har en felles oppgave i å motvirke den oppsplitting de selv beforder, og kommunisere for å utvikle samlende forståelsesformer. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.10)

Betydningen av forskningens normer for kommunikasjon, gjøres avgjørende for det demokratiske kairos. Utredningen legger en vitenskapelig offentlighet som ideal for den politiske.<sup>362</sup> Det er en offentlighet som er selvkorrigerende, i motsetning til den brede offentlighet som er beskrevet i ”Det media-vridde samfunnet”.<sup>363</sup> Den er ikke er splittet av spesialisering og populisme. Ideen om ”universitas” settes opp som et ideal.

---

<sup>360</sup> Opplysningsmetaforikken blir dominerende også i retorikken omkring L-97 og R-94, men da stilisert mot nasjonen og et bredere publikum.

<sup>361</sup> Volckmars forståelse av motivet til Hernes som kunnskapssolidarisk, kan delvis ses på bakgrunn av slike topoi (N. Volckmar, 2004s.181-183).

<sup>362</sup> Hernes’ og Poppers argumenter ligner her hverandre, men bare tilsynelatende. Der Popper er opptatt av å håndtere og anerkjenne ulike interesser og ser betydningen av dem i kamp med hverandre, preges utdanningspolitikken under Hernes av målet om å ha enhet, felles visjoner, verdier og meninger.

<sup>363</sup> Retorikken idylliserer universitetet eutopisk og konservativt og som noe kunnskapsutviklingen delvis har drevet oss ut av. Ved å gripe til konservative verdier kan man kontrollere de negative sidene ved

Normene for rasjonell debatt og saklighet i forskningen har gitt sterke impulser til demokratisk utvikling. Gjennom utkast til teorier, kollegial kritikk og fri diskusjon er vitenskapen selvkorrigerende. Den setter dermed standarder også for for [sic.] åpen politisk diskusjon og læring, og for et demokrati, der forutsetningene for og ferdighetene til å delta øker med erfaringen fra å ta del i debatter og beslutninger.

Oppsplittingen i vitenskapelig mangfold nødvendiggjør en motvekt – en sterkere innforlivelse av fellesvitenskapelige *verdier* – åpenhet for argumenter, kritisk skjønn, vilje til omprøving. Skal demokratiet fungere, må alle ha et minimum av fellesgods for å virke sammen. Derfor [sic.] må studiene gi videre visjoner enn dem man oppnår gjennom spesialisering – slik det er forutsatt i den gamle idé om ”universitas”. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.10)

Oppsplittingen i vitenskapelig mangfold ender med et viktig tema om å styre med verdier ved å innforlive universitetsansatte i fellesvitenskapelige verdier. Studentene må gis visjoner som motvekt mot spesialisering. Det gjelder også folket. Det enhetlige universitetssamfunnet settes opp som ideal.<sup>364</sup> Kunnskapssynet og konstruksjon av publikum gjør utdanning via basiskunnskaper, grunnleggende lærebygninger og trening i vitenskapelig innsikt helt avgjørende. Publikum får rollen som evig student. Evig omstilling gir stabilitet.

Skal befolkningens kompetanse være på høyden med hva som kreves, fordrer det en grunnleggende endring i holdningen til studier: De kan ikke lenger ses på som en *livsfase* – de må være en *livsform*. Det vil si: Den kunnskap man har fått i førstegangsutdanningen må både vedlikeholdes og fornyes gjennom hele livsløpet. Uttrykket ”Den evige student” kan gis et nytt innhold: I det vitenskapsbaserte samfunn vil omstilling og dermed kunnskapsfornyelse være det stabile innslag. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.10-11)

Sikker og solid basiskunnskap og vitenskapsteoretisk og metodisk innsikt gjøres til et fast og ordnende omdreiningspunkt i det vitensbaserte samfunn. De legger til rette for en permanent respesialisering. Avtalen mellom høyere utdanning og kandidatene må være en livslang kontrakt. Landet må bygge et smidig system for fornyelse av sin befolkning.

Slik utdanning er fundamentet for tilegnelse av spesialisert kunnskap gjennom hele livet. Spesialkompetanse må kunne bygges om ved å bygge på og bygge ut en sterkere grunnutdanning i nye retninger. Det er den som vil sette den enkelte i stand til å mestre kompetansekrav vi i dag ikke kjenner, og samfunnet til å møte behov vi i dag ikke kan overskue.

Kunnskapsproduksjonen innebærer altså at en stadig større del av befolkningen må ta del i videreutdanning og etterutdanning på høyt nivå. Det må derfor bygges ut et smidig system for fornyelse av befolkningens kompetanse som er elastisk nok til å kunne møte dimensjoneringsproblemer ved løpende ombygging når kunnskapsbehovene endres. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.11)

---

kunnskapsutviklingen. Eutopien fortrenger universitetet som steder for ressurskamp, følelser, motstridende verdier, ulike virkelighetsmodeller og konkurrerende ideologier og fruktene av slike stridigheter. Den vitenskapelige offentlighet er ikke samlende om man slipper til fri diskusjon, kritikk, bred dømmekraft eller rasjonalitet. Det er heller ikke ønskelig.

<sup>364</sup> Ideen om opplæring til visjoner og bruk av verdier, basiskunnskaper og felles referanserammer mot spesialiseringens heterodoksiske farer og trusler, blir senere oversatt til et nasjonalt drama om en enhetlig nasjon mot en splittet og fragmentert nasjon. Eksemplene blir byttet ut og får en mer nasjonal og folkelig innretning og blir et stort motiv i læreplanverket og reformene som kom med R-94 og L-97. Dette er et viktig underliggende tema i det kommandohumanistiske perspektivet om betydningen av sentralstyrt meningsdannelse.

Toposet om den kompetente, selvdrevne arbeider som Hernes var inspirert i fra Weber, virker å være bakenforliggende i det økonomiske utviklingsscenarioet.<sup>365</sup> Det trekkes opp et scenario hvor man vil få konkurranse om ungdomskullene. Befolkningen som en knapp ressurs, krever høy kompetanse hos dem som deltar i arbeidslivet. Under overskriften om demografiske endringer skrives det:

Og samtidig som kullenes størrelse går ned, vil kunnskapseksplorasjonen øke kravene til arbeidskraft med høy kompetanse. [...]for å møte økende kompetansekrav, må studietilbøyeligheten økes. [...] Elevenes og studentenes ytelser avhenger sterkt av de arbeidsvaner og kunnskaper som erverves på tidligere trinn. Et kunnskapsbasert samfunn krever en kunnskapsbyggende skole. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.17)

En av de største utfordringene er å betrakte ungdom og yrkesaktiv befolkning som ressurs. *Med viten og vilje* beskriver dem som et reservoar det kan hentes rekrutter fra, som man kan heve ferdighetsnivået og kompetansen til og stimulere til kunnskapslyst og kreativitet.

Kunnskapsproduksjonen, spesialiseringen og behovet for respesialisering krever vitenskapelig kyndighet i en felles kultur. Toposet om spesialiseringens farer for den organiske solidariteten i samfunnslegemet, virker underliggende. Scenarioet tematiserer behovet for identitet, felleskultur og for en syntese av de vitenskapelige kulturer til kunnskapsorganiseringen og styringen. I de spesialiserte språk og fagkulturer:<sup>366</sup>

– så fordrer på den annen side den økte spesialisering og kompleksitet sterkere fortrolighet med hovedstrømmene og felleselementene i vår kultur.

Når omstillingene er store og endringene raske, blir det mer maktpåliggende med en klar markering av historisk dybde, nasjonal egenart og lokal variasjon for å befeste identitet [...]. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.12)

Teksten kobler sammen naturvitenskap og humaniora i et gjensidig avhengighetsforhold og gjør dem samlet sett avgjørende for økonomisk utvikling. Kultur og identitet gjøres til en del av en økonomisk og teknologisk diskurs i kunnskapspolitikken for å beherske den moderne *in-flux*. Humaniora kobles til å se bedre, til ikke være enøyd og må inkluderes som en del av opplæringen.

Et forskningsbasert samfunn risikerer å bli stadig mer teknologidrevet. En økende slagside mot teknologi vil være en fare for den økonomiske utvikling. Monokulturer er sårbare – også de faglige. Et bredt innslag av humanistiske fag, fra estetikk til språk og kulturforståelse, er ikke bare viktig for at teknologene ikke skal bli enøyd. Det er også viktig i et internasjonalt miljø det ny teknologisk kunnskap i større utstrekning kommer fra land som krever utvidete språklige ferdigheter, der markedsføringen av norske produkter i andre nasjoner også fordrer inngående kulturkunnskap og der det legges økende vekt på design.

Og et bredt innslag av realfag er nødvendig hvis humanister ikke skal bli fremmede i sin egen tids kultur. Humanistisk og teknisk kunnskap er ikke konkurrerende innslag i teknologisk utdanning, men komplementære innslag. [...]

---

<sup>365</sup> (G. Hernes, 1989)

<sup>366</sup> Syntese av ulike kunnskapstradisjoner er også et markert trekk og en viktig kunnskapskonstruksjon i GD. Se særlig "Det skapende mennesket".

Det er nettopp møtet mellom de to store vitenskapelige kulturer som skaper det spennende utviklingsmoment for vår verden – samtidig som forskning og høyere utdanning er en av de viktigste kulturytringer i vår tid: Her søker en på den ene side å bevare, gjenoppvekke og utvikle det mennesker har følt, tenkt og trodd, og på den annen side å utvide rommet for innsikt og handling. Fremtidsoptimisme kan podes på dypgrodd tradisjonsbevissthet; sansen for lokal og egenartet stil kan gi profil til nye produkter og tjenester, altså til dagens praktiske anvendelser av naturlovene. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.12)

Universitetene settes øverst i kunnskapshierarkiet i det som betegnes som en overnasjonal forskningskultur. *Med viten og vilje* holder frem universitetene som en virksom og vital åndsbevegelse og viser til mulighetene den moderne offentligheten og kommunikasjonsteknologien gir for å utveksle og distribuere kunnskap mellom forskere. Utredningen bekymrer seg over hvilken forming teknologien skaper overfor et globalt publikum, i samme tid og med felles globale opplevelser. Det ses positivt på muligheten for at publikum lærer seg toleranse og får forståelse for andre folkeslag i en global offentlighet. Det spørres med bekymring om hva den gjør med den nasjonale kulturen, følelsen og egenarten, og temaet gjøres til gjenstand for politisk styring. I motsetningen til en overnasjonal og berikende vitenskapelig offentlighet, iscenesettes en global monokultur som er ensrettende, og som innebærer problemer for det nasjonale særdrag og for om utdanningen klarer å vinne kampen om ungdommens oppmerksomhet. Sentrale topoi fra ”Det media-vridde samfunnet” og ”Media: Struktur, vridning, drama” er i bruk i argumentasjonen.

Medieteknologien som skjærer på tvers av landegrensene, sprer en internasjonal massekultur. Den skaper felles opplevelser og oppfatninger gjennom nyheter som treffer alle på samme tid, eller gjennom musikk og idoler som blir like fort kjent i Tokyo som på Toten. Det kan bidra til større åpenhet for andre folkeslag og deres livsform.

Men når verden blir ett og samme publikum, som også forholder seg til en global monokultur, reises spørsmålet om nasjonal egenart og kulturell bevaring på en ny og radikal måte. Medieutviklingen gir ikke bare formidlingsmuligheter, men også et oppmerksomhetsproblem for hele vårt utdanningssystem.

Med tettere teknologiske koplinger på tvers av land, intensere kommunikasjon, økende trykk fra internasjonale massemedia og globalisering av livsførselen, blir det en mer interessant og utfordrende oppgave å ivareta og utdype hjemlige tradisjoner – den historie og særdrag som er ulike lands bidrag til den kulturelle variasjonen i verden. [...]

På samme måte som kunnskapseksplosjonen fordrer sterkere konsentrasjon om kjernekunnskaper og fellesvitenskapelige verdier, fordrer internasjonaliseringen at vi legger vekt på vår egen kultur, også som et bidrag til å bevare mangfoldet i verdenssamfunnet. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.16)<sup>367</sup>

Med kunnskapseksplosjonen, internasjonaliseringen av økonomi, den globale og nasjonale offentlighetens utfordringer for nasjonalkulturen samt rekrutteringsbehovene, er scenen satt for organiseringen og styringen. Innledningens siste del tar for seg de organisatoriske utfordringene. Den økonomiske aktør som følger egeninteressen, er en underliggende figur for tenkningen. Politikkbegrepet forstått som fordeling av knappe ressurser likeså. Konstruksjonene underkjenner sentrale bidragsytere motivasjon og interesser i det

---

<sup>367</sup> Vektlegging av nasjonalkultur som mottrekk mot globaliseringen ble et sentralt motiv bak læreplanverket og gir delvis forklaring til den nasjonalistiske linjen.

utdanningspolitiske doxa og i kunnskapspolitikken. Forvarselet eller forslagene om å kutte ut den korporative kanal i kunnskapspolitikken kom allerede her. *Med viten og vilje* gir aktørene motiver av selvinteresse og plasserer dem epistemisk i lokale perspektiver og avmaktsposisjoner. De har ikke oversikt over virkninger av egne eller andres handlinger.<sup>368</sup>

Det er mange ulike deltakere som står for politikken innhold, og som hver for seg søker å virkeliggjøre sine mål: Skoler, politikere, organisasjoner, institusjoner, profesjoner, departementer. De har ofte ikke oversikt over de samlede virkninger eller de langsiktige konsekvenser av tiltak de treffer hver for seg – eller slike effekter har mindre betydning sett fra deres utviklingspunkt. For eksempel kan planer som kunne gjennomføres under konstante vilkår, umuliggjøres fordi alle søker å realisere den samme planen – og dermed endrer vilkårene. Eller mange kan søke samme mål, men mislykkes, fordi tiltakene de iverksetter vil motvirke hverandre. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.19)

*Med viten og vilje* fremhever krigstilstanden og rivaliseringen også mellom institusjoner og regioner. Den overordnede organisering – å se dem som et nasjonalt system der delene kan virke sammen, er løsningen.

Hovedproblemet er at det er for mange og små institusjoner med for dårlig samarbeid seg imellom. Dette kan bare endres dersom vi ser på høyere utdanning som et nasjonalt system der delene kan virke sammen og trekke veksler på hverandre, ikke som et sett rivaliserende institusjoner og regioner. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.19)

Løsningen er en kunnskapspolitikk basert på en fast tankearkitektur som de enkelte beslutninger og løsninger kan holdes opp mot. Alle forslag bindes til hverandre. Utredningen advarer mot å ta ut enkeltelementer. *Med viten og vilje* går til angrep på pragmatismen og interessekampen i disse sitatene. Politikkbegrepet er det økonomiske, som fordeling av knappe ressurser. Sitatet fokuserer på skjebnefellesskapet mellom delene og helheten, individet og nasjonen, og iscenesetter publikum som opplyste ved deres eventuelle erkjennelse av deres avhengighet til nasjonens kunnskapspolitikk for å sikre sin egen fremtid. Som jeg kommer tilbake til, argumenterer *Med viten og vilje* for individenes utbytte av å ville stå i en ny kontrakt med kunnskapsnasjonen og roser dem for å være opplyste nok til å ville erkjenne en slik politikk.

Politikken for høyere utdanning møter to problemer. På den ene side ad- hoc- beslutninger, der prinsipielt viktige avgjørelser ses på som løsninger på rent ”praktiske” problemer. Det har ofte uoversiktlige, utilsiktede og ofte uheldige virkninger. Derfor må det legges opp til en fast felles ramme, som de enkelte beslutninger og rekkefølgen av dem kan holdes opp mot.

På den annen side står en overfor ressursproblemer: Mange av de reformer vi foreslår kan ikke løses uten tilførsel av nye ressurser. Men vel så mye kreves det at institusjonen får høyere kvalitet igjen for de ressurser som settes inn.

Utvalget vil understreke at mange konklusjoner og forslag hører nøye sammen. Samspillet mellom de ulike elementene er slik at gjennomføringen av ett av dem, er avhengig av og fører med seg gjennomføring av en rekke andre.

---

<sup>368</sup> Dette er parallelt med de maktmekanismer Popper fremhever som springer ut av Heraklit og Platon. At lederskap knyttes til oversikt – å se og høre, og motsatt: – at de som skal styres, ikke har oversikt og beskrives som blinde, at de halvsover eller drømmer etc. Man ser videre i resonnementene og i neste sitat den politiske holismen og underliggende bruk av organismemodellen i de sosiale konstruksjoner, med deler i rivalisering mot hverandre.

*Utvalget* tror det er vilje i vår opplyste befolkning til å sikre sin egen fremtid ved å bevare Norge som en kunnskapsnasjon i fremste rekke.

Utdanning gir hver enkelt utbytte både ved ferdigheter og erkjennelse, og ved styrket evne til deltagelse og opplevelse. Av alle økonomiske ressurser, blir trent forstand og evne til innovasjon viktigst i fremtiden. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.20)

Ut fra toposet om kampen om de knappe ressurser, foreslår utvalget arbeidsdeling på mange plan som løsning. Styringstenkningen preges, som hos Hobbes og Lippmann, av å definere idealroller og idealrelasjoner og fordele ressurser etter behov og fortjeneste i et system av plikter og rettigheter både hos personale og institusjoner. Organisk solidaritet under en samlet helhetlig politikk forener bestrebelsene i kampen om de knappe ressurser.

Løsningen er en klarere definert arbeidsdeling og bedre utviklet samarbeid. [...]

Landets samlede ressurser tillater ikke at alle tilbud etableres i alle fylker. Målet for den videre utvikling av det regionale høyskolesystem må være å gjøre flere av de regionale sentra til nasjonale tyngdepunkter på spesielle områder, slik at lærestedene gjensidig kan utnytte hverandres fortrinn. Samtidig må det åpnes for lettere overgang for studenter og personell fra den ene sektor til den andre og for nærmere samarbeid mellom lærestedene om undervisning, forskning og forskeropplæring. Lærestedene må få større frihet til å forvalte sine midler, samtidig som den funksjon og de oppgaver hver av dem skal ha, må passes inn i en overordnet politikk for hele landet. Fordelingen av beslutningsmyndighet må forene behovet for nasjonal politisk styring med institusjonenes faglige selvstendighet innen fastlagte rammer. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.19-22)

Arbeidsdelingen, rettighetene og pliktene til ulike institusjoner, roller og personal, er et gjennomgående og omfattende tema gjennom hele *Med viten og vilje*. Det vil bringe analysen for langt å gå inn i detaljene. Hovedtenkningen dreier seg om hvordan man kan utnytte ressursene bedre, både pengene som alt er der, og personalet. Om vi skal anvende analogien om samfunnskroppen, foreslår utredningen at de ulike kroppsdelene ikke får nok næring til å gjøre jobben sin godt nok, samtidig som kroppsdelene ikke tas nok i bruk og trenger styring for å utvikle kroppsbevissthet og solidaritet. Resultatbevissthet og målstyring må gå sammen med ressursbruken.

*Utvalget* mener at grunninvesteringene og personalet i sektoren ikke blir utnyttet godt nok, fordi bevilgningene som kan sette studenter og forskere i stand til fullt ut å konsentrere seg om sine oppgaver, er for små. En målrettet økning av ressursene *til* sektoren vil gi bedre utnyttelse av ressursene som alt *er* der. Mer ressurser må gå sammen med målstyring og resultatbevissthet innen sektoren. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.21)

Ledelsesfunksjonen, målstyringen og planlegging gjøres til en avgjørende faktor i kunnskapspolitikken gjennomføring, sammen med effektive styringssystemer og organisatoriske rammer for å motivere de ansatte til utvikling.

Mange av lærestedene har administrative ordninger og styringssystemer som kan forbedres. Særlig den faglige ledelsesfunksjonen må styrkes, med bedre planlegging og oppfølging. Det må bli mer attraktivt å ta lederverv, og målstyrt ledelse må styrkes ved bedre rutiner. Ansvarsdelingen mellom faglig og administrativt personale må bli klarere. Mer utstrakt delegering må gjennomføres for å vinne tid for forskning og undervisning. Ulike systemer og kriterier for opprykk i forskjellige deler av universitets- og høyskolesektoren skaper



spenninger og stadige forandringer. Er målet høyere kvalitet, må det etableres ordninger som ansporer til kvalifisering og kompetanseoppbygging. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.22)

Lederskapet det her tales om, får senere virkninger også i lavere utdanning. Den målstyrte ledelse understrekes i utredningen og er i tråd med utopisk ideologi. Det foreslås en styrkning av ledelsesleddet og dets makt på bekostning av de mer kollegiale organer og makten til de forsknings- og undervisningstilsattes. Det utdeles klare roller med mye makt til lederskapet av både administrativ og faglig karakter.

[...] *faglig ledelse* som består i å legge planer for forskning og undervisning, slik at både stabens og studentenes arbeid inngår i en større sammenheng.[...] Faglig ledelse vil si å følge opp fagplaner. [...] Faglig ledelse består i å stimulere dyktighet i undervisning, læring og forskning [...]. Den faglige ledelse må forene de motstridende krav, dempe presset fra ulike interessegrupper, mildne konflikter mellom dem og vinne støtte for institusjonens mål og oppgaver. Derfor må den også formulere og formidle lærestedets sentrale verdier på en slagkraftig måte, det vil si, definere og utvikle organisasjonskulturen ved å knytte de konkrete opplegg til de høyere formål for læring og forskning. Ledelsen må virke for kollegialitet og trivsel, slik at arbeidsmoral, samhold og motivasjon heves. (Universitets- og høyskoleutvalget and G. Hernes, 1988 s.144)<sup>369</sup>

Man ser her en spesifisering og nærmere konkretiseringer til underliggende nivåer av den styringsideologien jeg i analysen har kalt kommandohumanisme. Den sentralstyrte og planlagte meningsdanningen skal gjennomføres av en omnipotent administrativ og faglig ledelse. Denne ledelsen skal formulere selve verdiene for virksomheten, knytte konkrete oppgaver hos de ansatte til høyere formål og formidle dem overbevisende. Det er en lederrolle med definisjons- og verdimakten i organisasjonen og som skal utøve retorisk makt (formulere og formidle lærestedets sentrale verdier på en slagkraftig måte). Lederidealet innebærer ideologisk fasthet, autoren eller autorisert tale og begge rollene må beherske og bruke retorikken.

De skal ha makten og retten til å legge selve planene for forskning og undervisning og følge dem opp, slik at stab og student skal få inngå i en større sammenheng. Man skal stimulere til dyktighet og læring i de ansatte og studentene, til motivasjon, samhold, trivsel og arbeidsmoral. Dette er et lederskap som innebærer pedagog- og lærerrollen overfor forskerne, studentene og underviserne.

Det er et lederskap som skal hindre interessekampen, forene de motstridende krav, dempe interessegrupper, mildne konflikter mellom dem for å vinne støtte for institusjonens mål og oppgaver, fremfor å være i debatt om dem. Dette er et lederskap som innebærer evner til å

---

<sup>369</sup> Sitatet viser den dogmatiske binding utopisk ingeniørkunst krever av underliggende ledelsesledd. Poppers teori argumenterer for at slik dogmatiske bindinger vil skape ledere som er flinke å adlyde og dogmatisk følge mål, fremfor å være flinke til å lede. Den idealistiske ledelsesrollen, som ble konstruert i utdanningsreformen på 1990-tallet, var antagelig den rollen minst realitetsorientering og de største brister. Det var en omnikompetent rolle de færreste kunne spille og man må anta at å strekke seg etter dem har innebåret stor frustrasjon i ledelsesleddet og blant ansatte. R-94 evalueringen fremviste konflikter mellom rektorer som forsøkte å spille denne rollen og de ansatte. Ledelseslinjen avlet motstand. Positivt viste evalueringen at rektorene som ikke oppfylte rollen, som ikke ble opptatt av kontroll og styring, men så seg som buffere, som hadde et ledig forhold til retningslinjer og gav rom til personalets valg, kom positivt ut (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.80).

regulere ressursene for å unngå konflikt, være overordnet interessekampen og å forene interessegrupper.

Disse prinsippene representerer kommandolinjen i begrepet kommandohumanisme og den sentralstyrte meningsdanningen. De etablerer overordnede og omnipotente maktposisjoner til lederskapet, hvor de skal ha makten i hele linjen fra verdiformuleringen ut fra de høyere idealer og ned til konkretiseringen. Lederskapet skal stå for planlegging av undervisning og forskning, kontroll, oppfølging, motivering, utvikling av samhold og arbeidsmoral. De skal også kontrollere debatten, forene og dempe interessekonflikter, unngå konflikter og sørge for oppslutningen om høyere mål og idealer.<sup>370</sup> Disse ledelsesidealene uttrykker tilsidesetting av deltakerdemokratiske idealer og betydningen av de ansattes og studenters bidrag og makt i utformingen av de høyere lærestedenes mål, innhold og virksomhet.

Karakteristisk for denne ledelsestenkning er også bruken av *humaniora* som en del av strategien og som et middel for å nå sine mål. Det gjelder både bruken av *humanioras* verdier og idealer i styringen, men også en instrumentell og aktiv bruk av estetiske innsikter. En kulturstrategi settes opp som en del av styringen. Sammen danner dette styringslinjen som analysen kaller kommandohumanisme. I *Vivat academia* ser man en slik linje presentert som en del av styringen ved universitetene.

---

<sup>370</sup> Slik ledelsesrolle kom særlig til å karakterisere sentrale sider ved utformingen av R-94 og L-97. Den ble til en politisk rolle og utført som Kirke-, utdannings- og forskningsminister. Styrings- og ledelsesmodellen gir forklaring til den detaljerte styringen og den sentralistiske utformingen av sentrale tekster både innholdsmessig og i formgivning. Det er gjenstand for videre analyse i del 3, 4 og 5.

## ***Vivat academia***

*Vivat academia* var en bok som kom ut i 1988 etter *Med viten og vilje*. Den inneholder tre taler som ble holdt 1987-1988. Talene representerer både videre argumenter og presiseringer for ledelsesmodellen den ønsker i utdanningssektoren, og den markerer en tydelig overgang fra økonomisk og administrativt språk og tenkemåte, til bruk av humaniora i styringen. Den utvikler slikt sett et helt annet vokabular til styringen. Iscenesettelsen av taleren og de ulike talene i denne boken, ønsker samtidig å symbolisere, uttrykke ledelse og gå foran som eksempel. Den utdeler roller og viser frem ideell sosial arkitektur i høyere utdanning som mål og til inspirasjon.

Formuleringen av høyere idealer, av universitetets verdier og formidlingen av dem på mest mulig overbevisende måte, karakteriserer *Vivat academia*. Hernes argumenterer for bruk av verdier, innsikter og teknikker fra humaniora for å oppnå målene sine. Samtidig bruker han slike innsikter aktivt i egen overtalelsesstrategi. Det argumenteres for bruk av estetisk makt i styringen. Hernes argumenterer for en omfattende kulturstrategi i styringen for å nå sine mål. Han argumenterer for en enhetlig, planlagt og koordinert universitetsoffentlighet som skal stå imot den store offentligheten. Idealet om demping av konflikter og forening av interessemotsetninger, er et sentralt motiv. Tekstene forsøker å dyktiggjøre, motivere og skape samhold blant studenter og forskere og å overlate økonomi til administratorene og politikerne.

Vi finner sentrale topoi og en retorisk struktur i *Vivat academia*, som kom til å ligne de topoi og retoriske strukturen som utdanningsministeren senere aktivt brukte. Talene knytter bånd til dramaturgien i maktutredningen om det økonomiske og det segmenterte samfunnet. Særlig formes fortellingene om utdanning opp til dramaturgien om det fragmenterte samfunnet og betydningen av fellesmening og verdier som mottiltak. Hernes' retoriske metode går igjen som en grunnleggende disposisjon av talene. Det settes opp idealer i form av ideer, fremtidstilstander eller idylliske fortidssteder. De brukes til å konstruere ulykkelige nåtidstilstander eller forfallshistorier. Talene forøker på denne måten å inspirere til målrettet handling.

Boken er også en kommentar til universitetsdebatten som har rast og den retter et spark mot kritikken. Dette er taler som forsøker å samle et universitetspublikum bak felles diagnose og kur og er i hovedsak lovtaler i genre. De hyller idealer, moral og fellesverdier ved universitetet. De går langs akse av ros og ris til universitetet, de ansatte og studentene og de appellerer til de voldsomme følelsene. Det er også vesentlige innslag fra den politiske talegenre. Talene trekker opp visjoner for fremtiden. Det fremsettes en rekke forslag til løsninger på anklagene om forfall som dramatiseres. Hernes begynner boken med å vise frem ytre trusler mot universitetene, mot universitetenes ideer og ansatte. Talen "Tradisjon under trykk" viser universitetenes viktige historiske rolle. Den argumenterer for hvordan universitetene nå har kommet under press fra misfornøyde myndigheter. Universitetet som før var mønsterdannende for ulike samfunn og organisasjoner, har i stedet kommet under press og kritikk fra ulike aktører i det internasjonale og nasjonale samfunn.

Det hevdes av utenforstående aktører at lærestedene ikke lever opp til sine idealer eller sine formål hos disse ytre aktørene, skriver Hernes. Forskningen er ikke relevant nok eller god nok. Det har ført til strengere kontroll og reformer av universitetene fra misfornøyde myndigheter over hele verden. Å gjenreise universitetene og dets idealer som et mønster til inspirasjon for resten av samfunnet virker å være et sentralt mål hos Hernes i forlengelsen av disse påstandene. Og det er ikke bare et ytre press og trusler det er snakk om. Selve ethoset hos dem som arbeider ved universitetene og hos studentene, må formes på nytt. Universitetskulturen har forfalt ved de aktører som befinner seg der og forvalter arven. Teksten foreslår en humanistisk og ortodoks kur mot forfallet i universitetet i en omfattende kulturstrategi. Den er en forsmak på den humanistiske kur og nasjonale kulturstrategi som rettes mot lavere trinn i utdanningen fra Hernes i rollen som Kirke-, utdannings- og forskningsminister.

### **Humanisten og homo economicus**

*Vivat academia* krever at universitetsansatte må ta selvkritikk ellers vil andre eie kritikken. En selvkorrigerende akademisk offentlighet må tre inn. Den politiske kampen mot den korporative kanal begynner allerede ved retorikken her. Boken ønsker ikke diskusjon om ressurser, interesser og påfølgende forhandlinger. Idealet om demping og foreninger av interesser som en del av lederskapet uttrykkes allerede her. Debatten må ikke dreie seg om økonomi, men om visjoner, selvbilde og verdier. Den må avgrenses til det indre liv og kulturen ved universitetene. Bruk av kultur, visjoner og selvbilder er en sentral strategi.

Organisatoriske reformer er nødvendige, men ikke nok. Det er også maktpåliggende å se på universitetenes og høyskolenes indre liv, på den kultur, det selvbilde og dermed de visjoner lærestedene har for sin egen virksomhet. (G. Hernes, 1988 s.12)

Fordelingen av knappe ressurser på selvsentrerte økonomiske aktører, kan innebære konflikter og medføre interessepolitikk på universitetet. Fordelingen angår ikke arbeidsvirksomheten og kvaliteten på universitetet som sådan. Den politiske virksomheten i kampen om ressursene fremstilles som er en korrupperende kraft i retorikken til Hernes. Den skaper defaitisme, konflikter og uklare ansvarsforhold, og den bryter med de akademiske idealer. Motivet for talene er å få de universitetsansatte til å vende blikket innover mot egen kultur, karakterdannelse, verdier og normer og la seg inspirere av bildene for fremtiden, som settes opp.

Det første man må gjøre noe med, er defaitismen, skrives det i *Vivat academia*. Defaitismen kobles opp til økonomisk aktørferd som aldri kan tilfredsstilles fordi det alltid finnes uløste økonomiske behov. Politikkbegrepet om begrensede ressurser overfor krevende aktører er i spill som topoi i retorikken. Dette danner en viktig basis for at kulturen i universitetssystemet er forfalt. En ny public spirit må til for gjenreisningen av universitetet som det ledende stedet for kunnskap, meningsdanning og påvirkning av samfunnet. I tekstens elitistiske syn på kunnskap og lederskap er universitetene høyest i kunnskapshierarkiet. Lederne i samfunnet kommer herfra. Det gir grunn til optimisme for universitetenes rolle og makt i samfunnet, ifølge Hernes. Teksten setter opp en kunnskapsmessig to-trinns hypotese, hvor treningen av

styrerne fra universitetet er identisk med opplæring av borgerne. Universitetet gis hovedrollen i utviklingen av samfunnskroppens identitet, økonomi, kulturelle og økonomiske vekst. Den universitetsutdannede gis en helt overordnet epistemologisk posisjon og rolle i samfunnet. *Vivat academia* praktiserer her ledelsesidealene og går i bresjen for å formulere universitetenes formål og oppgaver.

La oss da først slå fast hva som gir grunn til optimisme. For det første trener i dag universiteter og høyskoler dem som har hovedansvar både for hvordan samfunnet fungerer og for hvordan det utvikles, fra medisin til teknologi, fra journalistikk til politikk. I et demokratisk samfunn er trening av styrerne identisk med opplæring av borgerne. Men det er stadig et spørsmål om vi gjør det godt nok, om kompetanseutviklingen og karakterdannelse holder mål, om vi gir nok faglige ferdigheter og ”public spirit”

Samfunnet avhenger av universitetene og høyskolene for den forskning som skal til både for å utvikle vår identitet og vår økonomi, for kulturell vekst og for materiell vekst – og mer enn noen gang. Universitetene er våre største verksteder for samfunnsanalyse og samfunnskritikk, for oppbygging av kyndighet og for trening av evnen til refleksjon.

Kjernen i den akademiske virksomhet er kombinasjonen av den mest spesialiserte kunnskap og overblikk. En universitetsutdannet skal kombinere styrken til å grave til bunns med intellektuell kondisjon til å bestige topper som gir utsyn over hele landskapet – kombinere evnen til dybdeboring med tankeflukt. Det er kanskje den siste evnen som er mest problematisk å vedlikeholde i dag. (G. Hernes, 1988 s.54)

God samfunnsutforming er et spørsmål om professoral kompetanse, karakter og god trening. Professorene og studentene må ikke være preget av den økonomiske kampen om ressursene, men av de rette ideene. De må være formet i logos, ethos og pathos av en bevisst og strategisk kulturstrategi. Professorene settes opp som ledere og strateger i utvikling av idealer. De skal sørge for samlingen om felles verdier og kultur. Bruk av følelser, forbilder, symboler, helter og ritualer skal tas i bruk av ledelsen for å oppå samling om verdiene og at man sikrer at de deles.<sup>371</sup>

I dagens samfunn har professorene en av de mest strategiske roller:

- De er lærere som utvikler kompetansen til og idealer for en stor del av den oppvoksende slekt – og i økende grad for den voksne slekt – [...]
- De er forskere som bidrar i grenselandet for utvikling av kunnskap og identitet, til personlig vekst, til økonomisk vekst og kulturell vekst. [...]

Men derfor må de også reise seg for sin egen kultur, formulere dens verdier og stå for dem, sørge for at de blir oppfattet, delt og virker samlende.

Derfor må de også ta i bruk symbolene og ritualene, mobilisere heltene og forbildene, de som har skapt det vi nå bruker som redskap for å skape nytt.

De senere år har mismot og motløshet bredt seg ved universitetene. Selv selvoppfatningen er anfeltet. Vi må snu stemningen. Det skulle være lett. Vi kan stå fram med stolthet for vår

---

<sup>371</sup> Man ser at flere av Poppers kritiske analyser er relevante her. Elitismen er fremtredende ved forståelsen av den overordnede strategiske rollen professorene gis, ikke bare ved utviklingen av universitetene, men ved hele samfunnsutformingen. Dette er uttrykk for gruppeegoismen som kan karakterisere kunnskapssosiologien. Professorene får hovedansvaret for å utvikle og oppdra til ideene. Samtidig ser man av teksten de rasjonelle og strategiske kravene om å ta i bruk irrasjonaliteten i formingen, betydningen av mytene, heltene og forbildene.

institusjon, universitetet, for vi vet at det vi kan er nødvendig og at det vi gjør, er viktig.

Å snu stemningen krever lederskap. Men lederskap vil si å ta ansvar for det som skjer der en selv er: [...] (G. Hernes, 1988 s.73-74)

Det pekes på fire tiltak som må skje samtidig i reformene: flere ressurser, ny organisering, bedre studieopplegg fra lærerne og større innsats fra studentene. Til de to første tiltakene, fordeling av ressurser og ny organisering, er *Vivat academia* opptatt av å avpolitiserer universitetene. Den går ikke inn i det økonomiske vokabular i retorikken. *Teatri mundi* tematiseres i stedet. Teksten er opptatt av roller, rolledefinisjoner og av at alle skal spille sine roller rett ut fra hvilke autoriserte beslutninger de tar: å ta ansvar for det som skjer der en selv er. Den økonomiske striden må løftes ut av universitetene og gjøres til en ren politisk oppgave. Hernes sier:

Talte jeg til politikere, ville jeg snakke om ressurser og organisasjon, for det er det de treffer beslutninger om. Men her er de fleste lærere og studenter. Derfor vil jeg her tale om det *dere* treffer beslutninger om. (G. Hernes, 1988 s.16)

Teksten avgrensner lærernes og studentenes rolle til ikke å dreie seg om ressurser, og avgrensner deres beslutningsmyndighet til å skulle gjelde faglig formidling, forskning og læring. Kampen om de knappe ressursene settes opp som krigstilstand og som et betydelig problem for en mer positiv idealistisk strategi – at man kan svartmale slik av man får svartsyn. Teksten appellerer til et akademisk ethos i stedet, til kollegialitet og samarbeid i tråd med ledelsesidealene.

Det er et økonomisk grunnlag for misstemning, selv om det kom et betydelig løft i fjor. Studiefinansieringen er for dårlig, forskningsmidlene er for knappe og universitetsbudsjettene for stramme.

Men utover dette: Selve budsjetteringsprosedyrene – med kamp mellom avdelinger, institutter, fakulteter, universiteter, departementer og sektorer gjør det umulig å trekke noen annen konklusjon enn at det er altfor lite å fordele. Selve organiseringen av striden om knappe midler styrer de argumenter som fremmes: Den får mest som har det verst. Og kan noen godtgjøre at de ligger med brukket rygg, kan det vanke ekstrabevilgning. Siden alle har uløste behov, og ingen har nok, gjelder det å male seg i de mørkeste og dystreste farger.

Faren er at situasjonsrapportene lett blir selvoppfyllende: svartmaling fører til svartsyn.

For oss skulle det første skritt ut av depresjonen være greit: Vi vet at det vi kan og gjør er viktig. Nå har vi rett og slett ikke råd til eller lov til flere margstjelende elendighetsbeskrivelser. Vi kan ikke la selvoppfatningen forslummes.

Det er rett at alle har uløste behov og at ingen har nok. Oppgavene er større en ressursene vi får.

Men det kan faktisk gjøres mye med det som alt er der. Og det viktigste av det som alt er der, er dere som sitter her. Det viktigste er det dere gjør med dere selv og med hverandre. (G. Hernes, 1988 s.16-17)

Interessepolitikken er en dystopi som ikke hører hjemme ved universitetene. Motstrategien er kommandohumanisme i form av å bruke verdier til å samle og å reintegrere det spesialiseringen har delt opp i kunnskapsprovinser.

[...] For det er en trussel mot universitetene om de blir et miniatyrbilde av interessepolitikken i samfunnet utenfor, der forskere, fag og fakulteter bekjemper hverandre i ulike kollegiale fora. Derfor er det så viktig å formulere de verdier som deles og som må ligge til grunn for å reintegrere kunnskapens ulike provinser. (G. Hernes, 1988 s.66)

*Med viten og vilje* ble kritisert for sitt økonomiske perspektiv og språkbruk. Kjernepunktene i kritikken var at Hernes koblet universitetene til en produksjonstankegang og at utredningen ble gjennomsyret av en human capital tanke. *Med viten og vilje* var en utredning hvor Hernes antagelig først og fremst beregnet politikerne til å være publikum. I *Vivat academia* er det et poeng for Hernes at en slik økonomisk diskurs ikke bør dominere debatten blant de ansatte og studentene. Målene deres skal være de faglige bidrag og å omforme vaneforestillinger. Ansatte må forstå, kjenne sin plass og tildelte rolle. Hernes henter frem sentrale idealer og akademiske verdier som må virke og ha plass.

Men universitetet skal ikke være et investeringsselskap: Dybden i forskningen måles ikke ved avkastningen i penger. Universitetenes ansvar er at lærere og studenter investerer i seg selv, tar sine krefter fullt ut i bruk – for oss. Universitetet skal representere det institusjonelle forsvar for intens intellektuell virksomhet som ikke har noe direkte økonomisk formål. Det målrettede skal ligge i å søke avgjørende faglige bidrag, oppbruddet fra tanker som har festnet seg som vaneforestillinger. (G. Hernes, 1988 s.63)

*Vivat academia* hyller den faglige identitet og fellesskap, fremfor det økonomiske og interessebaserte samfunnet. Professorer og organisasjoner kritiseres for å ha en økonomisk grunninnstilling til sin virksomhet, for å være privatpraktiserende og atomiserte sjeler i det som skulle ha vært et faglig arbeidsfellesskap:

En av de få fellesforeninger er Professorforeningen. Men den er jo først og fremst en interesseorganisasjon – ikke en forening som utvider vidden av interesser, en fagforening, ikke en faglig forening. Hva gjør foreningen med det?

For som det heter: «People have different horizons, wide or narrow. Sometimes their horizon is so narrow as to constitute a point. This is then called a point of view». (G. Hernes, 1988 s.58)

Arbeidets egenverdi hylles i disse tekstene, antagelig som en normativ motstrategi til den økonomiske aktørens innstilling om å søke ressurser som belønning, med minst mulig innsats og evt. med påfølgende kamp. Teksten viser gjennom anekdoter hvordan forfatterens eget ethos er formet av arbeidet, slitet, anstrengelsen og alle motbakkene som gav de høyeste menneskelige opplevelser og frembringelser, både i samarbeid med andre ved Harvard og i sitt eget lønnkammer som individ. Studentene skal settes i spenn og oppleve gledene ved hverandres faglige ytelser. Det er et arbeidsbegrep frigjort fra økonomi, hvor arbeidet i stedet knyttes opp til læring, meningsdanning, glede og fellesskap. Dette gjelder ikke bare for studentene, men også for institusjonene og professorene. Kallstanken hentes frem til erstatning for den økonomiske tenkemåte. Universitetet er en levemåte og en livsstil som er rikere enn den økonomiske egeninteresse. Den økonomiske fristelse og stimuli representerer farer for karakteren, både for universitetet som institusjon og for de ansatte der:

Her vil jeg peke på to farer for universitetslærerne. For det første faren for fristelser. De har stadig vokst med mulighetene for konsulentjobber, næringsdrift og politiske oppdrag (også statssekretærjobber!) – ja, også i forskningsparker som ligger ved, men likevel utenfor

universitetene. Her er det kommet et utfoldelsesfelt med sterke stimuli både når det gjelder muligheter og utfordringer, status og inntekt som i økende utstrekning kan trekke både oppmerksomhet og innsats ut fra universitetene. Lærerne kan dermed ha stillinger som de i stadig mindre grad bruker som arbeidsplasser.

Den andre faren for universitetslærerne, er faren for faglig stagnasjon eller endog forfall. For den viktigste ressursen er de stabene som alt er ved universitetene. Her fordres det at vi stiller – ja, organiserer – større krav til oss selv og til hverandre. Forskerutdanning er et livslangt prosjekt og må organiseres som det. Instituttene må ta et ganske annet ansvar enn i dag for nivåheving av sine egne staber. Å være forsker er mer et kall enn et yrke. (G. Hernes, 1988 s.23)

Hernes gjør seg her til talsmann for et universitetsfelleskap og retter kritikk mot individualismen. Dette får senere også sin parallell i en sterk fellesskapsfremhevende læreplan i Hernes' tid som utdanningsminister. Arbeidsfellesskapet understrekes.

Det betyr at jeg vil ta avstand fra en privatiseringsmodell for forskeropplæring – altså at alle bør sitte hver for seg, i sitt lønnkammer, for så etter år med arbeid, isolert og gjerne i enecelle, å komme ut med storverket. Like lite som jeg tror på det individualiserte universitet, tror jeg på den privatiserte forskeropplæring. Man må komme bort fra «den-ensomme-rytter-syndromet». (G. Hernes, 1988 s.37)

Hernes syntetiserer strategien mot den økonomiske aktøren til å foreslå at det må formes en helt ny sosial kontrakt mellom aktørene på universitetet. Individet skal ta eg selv i bruk for fellesskapet og for hverandre.

For å få en indre fornyelse av universitetene trengs en *ny sosial kontrakt* mellom studenter og lærere. Eller rettere: Mellom yngre og eldre studerende.

Ved universitetet er målet verken å maksimere lønn eller å bli ferdig med pensum. Det er et sted der en skal sprengre grensene for seg selv. Derfor må vi også si til hverandre: Ta deg selv i bruk for oss. Vi må venne oss til å vente oss noe godt av hverandre. (G. Hernes, 1988 s.28)

## **Kommandohumanismens kulturstrategi**

Det økonomiske scenarioet om kamp om knappe ressurser, danner et utgangspunkt for kommandoøkonomisk tenkning, for mål om planlagt, sentralstyrt og økonomisk organisering. Det tematiserer kontroll og planlegging av ressurser og ressursbruk. Det tar for seg bruk av administrasjon og byråkrati og den nasjonale arbeidsdeling. Det tar for seg planlegging av rettigheter, oppgaver og plikter i ulike deler av utdanningssystemet og under en retorikk om et helhetlig system, perspektiv eller blikk. Tekstene legger i liten grad opp til demokratisk kamp og forhandlinger om disse viktige avgjørelsene. Det gjøres til en oppgave for politikere og byråkrati.

Dramaet om det fragmenterte og spesialiserte samfunnet, danner på samme måte utgangspunkt for en kommandohumanistisk styring. Det dreier seg om sentralstyring av visjoner, verdier, fellesmening, assosiasjoner og referanser. Man får tilsvarende en arbeidsdeling, administrasjon og planlegging av utviklingen av fellesmeningen, med mål om delte verdier og idealer. Tenkningen tar sikte på å dempe interessekonflikter. Ulike parter får ulike og veldefinerte roller i denne styringen av meningen. Lederskapet kan overskue kulturen, planlegge den, velge ut de sentrale elementer og være verdi og meningsingeniører



gjennom en kultur og kommunikasjonsstrategi. Lederen stilles utopisk utenfor kulturen og den kulturelle fragmenteringen og i forbindelse med den evige sanne solide kunnskapen eller kulturen, på samme måte som bruk av modellene stiller vitenskapsmannen eller lederen utenfor den økonomiske selvinteresse.

Det verdibaserte og målrettede lederskap som kan formulere verdiene slagferdig og skape en enhetlig universitetskultur, er et videre og stort tema i *Vivat academia*. Lederskapet skal kunne planlegge kulturen, velge ut de sentrale elementene og ta den i bruk. Det skal konkretisere verdiene og felleskulturen ned i detaljene, og det skal forme nye ethos og pathos hos de ansatte og studerende ved universitetet. Spesialiseringen settes opp som en dystopisk tilstand som lederskapet strategisk må bekjempe.

Etter som universitetene splittes opp i flere fag og institutter, blir det mer problematisk å bevare den gamle forestilling om et *universitas*, et lærefellesskap med store innslag av delt erkjennelse, felles begrep og kjente assosiasjoner. Og det humanistiske mål for høyere utdanning var en balansering av ulike typer kunnskap og ferdigheter – dannelse i betydningen integrert viten, etisk bevissthet og høynet evne til opplevelse. (G. Hernes, 1988 s.12)

Kultur, skriver Hernes, er et skript for en livsform. Å endre skriptet innebærer da antagelig også å endre livsformen. Det tematiserer autorens betydning for styringen av samfunnets livsformer. Tankegangen trekker frem betydningen av forbilder og klassiske tekster i formingen av også dagens script.

Kultur kan defineres som et skript for en livsform. Og dypt i den europeiske universitets- og dannelsesstradisjon ligger bevisstheten om at man stadig kan søke tilbake til tidligere forbilder og klassiske formål for å gi ny retning og nytt driv til dagens virke. Derfor skal vi skue tilbake for å få noen visjoner fremover. (G. Hernes, 1988 s.13)

Danningstenkingen fremviser et menneskesyn som har paralleller til en retorisk forståelse av mennesket. De humanistiske målene innebærer å forme språket og fornuften i en type integrert viten. Det har igjen paralleller til det retoriske begrepet om logos. Man skal skape etisk bevissthet og forme karakteren. Det har paralleller til ethos. Man skal forme følelsene, gi sterke opplevelser og utvikle en høyere evne til opplevelse, som igjen minner om pathos. Som den klassiske retorikken tematiserte fellesfølelsene, tematiserer *Vivat academia* felles akademiske følelser og ser dem som seriøse og viktige erkjennelseskilder og som viktige mål for lederskapet. Talene stiller spørsmål ved formingen av alle disse sidene av menneskene ved dagens universitet. Den setter frem anklager om forfall i logos, stiller spørsmålstegn ved karakterdannelsen og de følelsene universitetet gir sine studenter og professorer.

Et felles logos – et felles språk, en felles fornuft og enhet, danner et grunntema og er et sentralt ideal og mål i tenkingen om universitetet. Dette trues av oppsplittingen i ulike språk og assosiasjoner. Det dystopiske bildet som tegnes opp, forestiller et universitetslogos i forfall, forvirring og kaos. *Vivat academia* henter, som Leviatan gjorde det, *Babels tårn* inn

som allegori for tilstanden.<sup>372</sup> Teksten tematiserer årsaken til mangelen på en god og samlende offentlighet (et postkontor), felles assosiasjoner og identiteten.

For et universitas skal være et *assosiasjonsfellesskap* – et fellesskap der alle umiddelbart vet innebyrden av metaforen når man sier «sirenenes sang», alle kjenner logikken i utviklingslæren, alle har noen forestillinger knyttet til navn som Bertrand Russell, Bernard Malamud eller Bernhard Riemann. Vi kan ikke alle være flytende i hverandres språk, men vi må ha en elementær felles parlør. Ellers vil elfenbenstårnet bli et Babels tårn, ikke ett folk med ett språk, men med forvirrete tungemål.

Kort sagt: Universitetet kan ikke bare holdes sammen av et felles postkontor. Skal universitetet utvikle institusjonell lojalitet, må det ha en distinkt identitet som ikke bare består i opparbeidelsen av ekspertise, men også i innforlivelsen av en felles arv. (G. Hernes, 1988 s.58-59)

I sitatet trekker Hernes frem betydningen av å forme identiteten i styringen, gjennom bruk av kanon, eksempler, forbilder og fortid i den felles meningsdannelsen.<sup>373</sup> Oppslittingen i ulike assosiasjoner, fag, språklige spesialiseringer og seksjoner, representerer et forfall i universitetskulturen. Forfallet dreier seg ikke bare om et logos. Minst like viktig er spørsmålet om hvordan universitetskulturen former følelsene. Det er ingen fortryllelse igjen, symbolene er borte og defaitismen rår.<sup>374</sup>

Antropologene kan fortelle oss at intet primitivt samfunn er så primitivt som våre universiteter i dag. For her er et samfunn som har latt sin kultur forfalle slik at det knapt er noen fortryllelse igjen. Her har man nesten ingen symbolske uttrykk for substansen vi skal stå for, og som i seg selv er og bør være etterstrebellesverdige: Markeringer som viser hvilke standarder vi sikter mot og som vi kan glede oss over når andre når dem. (G. Hernes, 1988 s.72)

Nedbrytningen av universitetskulturen, henger sammen med et forfall i den akademiske offentligheten. *Vivat academia* spør seg om den akademiske offentligheten bidrar til fellesskap og fellesverdier. Idealloffentlighetens funksjon innenfor academia, slik *Vivat academia* primært ser den, er å frembringe fellesskap, formidle resultater og i mindre grad oppmuntre kampen og meningsforskjellen. Forfallet som fremheves i den indre offentligheten ved universitetene går langs flere linjer. Det er mangel på formelle og uformelle møtesteder. Den underliggende argumentasjonen er at oppdelingen av fagene i hver sine steder også tilsvarer oppdeling av tankesteder.

Mitt spørsmål – ja, min kritikk – er denne: Sørger vi for at kontaktflatene mellom de ulike fag og fakulteter er tette nok til at impulsene kan slå over?

---

<sup>372</sup> Denne tilstanden blir direkte oversatt til nasjonens tilstand senere, hvor assosiasjonene og eksemplene byttes ut med nasjonale forbilder, helter, symboler og figurer. L-97 fremholder nasjonen som et tilsvarende assosiasjonsfellesskap.

<sup>373</sup> Slagstad hold særlig frem det identitetsskapende motivet i R-94 og L-97, som sentralt i sin analyse av Hernes i *De nasjonale strateger* (R. Slagstad, 1998 s.442). Man ser at også universitetstenkningen er preget av et slikt motiv. Slagstads innflytelsesrike og treffende kritikk holdt opp et spennig eller motsetningsforhold mellom det instrumentelle og identitetsskapende motiv hos Hernes, som i norsk skolehistorie forøvrig. Slagstad fremholder balanse mellom dem som viktig. Den kan bare oppnås med dialog mellom politikere og skolefolk.. Identiteten i Hernes-retorikken blir en funksjonell og instrumentell størrelse i styringen, det er naturlig å stille seg kritisk til fra et slikt perspektiv.

<sup>374</sup> Man ser her toposet *law of decay*, Popper holder for karakteristisk for gullalderretorikk.

For et slående trekk ved norske universiteter er hvor *få fora det er for kontakter på tvers av fag*. Veksten har gjort gangavstanden for lang. Man har hver sine kantiner. Ved biblioteker og lesesaler er det ingen lenestoler dype nok eller smårom intime nok til å innby til den uformelle samtale. Og man har ingen «Faculty Club». (G. Hernes, 1988 s.58)

Det er mangel på felles medier og publikasjonsfora i den indre akademiske offentligheten, og man har derfor tapt sin plass i den store brede offentligheten. Dermed har akademia også tapt kampen om publikum. Forfatteren foreslår tiltak for å koordinere, samle og skape en mer interessant akademisk offentlighet.

Universitetene har også langt på vei tapt offentligheten. Landbrukshalvtimen har et større publikum! Det interessante er at alle universitetene og flere av høyskolene utgir meldingsblad – ja, noen utgir flere. Dermed er det ressurser til å utgi et *felles* organ som kunne komme ut månedlig eller hver fjortende dag, med nyheter fra hele norgesnett av universiteter og høyskoler: om forskning, om universitets- og høyskolepolitikk, om særlige innsatser og bidrag etc. Det kunne bli en norsk variant av *Times Higher Education Supplement* eller *Le Monde l'Education*, og skape større fellesskap gjennom hele systemet. (G. Hernes, 1988 s.70)

Kulturforståelsen gjør at det også trekkes inn en rekke andre faktorer som må være til stede for å utvikle en mer ideell offentlighet som både former karakteren og følelsen. De få offentlige arrangementer i akademia gir også mangel på identitet og samhold. Mangel på ritualer, sport og symboler bidrar til å gjøre den akademiske offentligheten kjedelig. Den akademiske offentligheten mangler fantasi, talent og tradisjoner. Dens formløshet gjør den ansiktsløs, og man klarer ikke å heve den akademiske offentligheten opp fra det hverdagslive grå.

Det er også for få av de sportslige dyster som samtidig er offentlige arrangementer, som skaper identitet og samhold, som Oxford mot Cambridge på Themsen, eller Harvard mot Yale (Harvard, som pleier å tape, roper: «We will hire you!»). Ja, man kan ha inntrykk av at dagens punkere har mer sans for ritualer enn dagens akademikere.

Særlig rik på ritualer har de norske universitetene aldri vært, og mye av det som var er eliminert: Bildene fra universitetsplassen jeg åpnet med, er symbolbærende for symbolløshet [...].

Herregud, er det rart at Hallstein Myklebost blir mer fetert som oppmann i en spørrelek enn som professor, eller at Lucy Smith blir berømt som dommer i et annet lørdagsshow, ikke som professor i jus? Er det rart at Dan Børge overtar når universitetet er så fantasiløst, så tradisjonsløst, så talentløst at det ikke har noe som bryter med hverdagens grå, ikke er noe som gir både begrep, riter og opplevelser og gjør anledninger til begivenheter og fester dem som milepæler i erindringen? Er det merkelig at universitetet blir ansiktsløst når det er så formløst? (G. Hernes, 1988 s.70-71)

Å få til en estetisering av den akademiske offentligheten og en formbruk som fenger, er viktig for å vinne kampen om de unges sjel. Den akademiske offentlighet skal være en mer givende offentlighet og utkonkurrere den brede populære offentligheten.<sup>375</sup> Det indre forfallet i den akademiske offentlighet går altså sammen med et ytre forfall i samfunnets offentlighet. De tematiseres i forhold til hverandre Når Hernes etterlyser en formbevissthet og en estetisering av den akademiske offentligheten, med bruk av ritualer, symboler og sport, er det med

---

<sup>375</sup> Dette har trekk av tribalisering som Popper kobler til utopisk ingeniørkunst; her opptrer den som akademisk stammetenkning med mål om felles opplevelser, ritualer og symbolbruk.

begrunnelser i at den akademiske offentligheten blir utkonkurrert av den brede offentligheten i tv, radio og aviser. Det gjelder både kampen om publikums oppmerksomhet og formingen av publikums følelsesliv, meninger og persepsjon.

Massemedias forming av publikums meninger og tanker er kunstig og falsk.<sup>376</sup> Kampen mellom den akademiske offentlighet og massemedias offentlighet står om kampen om de unges sjel og samfunnets kvalitet i meningsdannelsen. Massemedia som TV, Sky -TV og Super står for kunstige erfaringer og liksom-livet og gir vikarierende opplevelser og erstatning for levd liv. Massemedias påvirkning skaper et passivt publikum på jakt etter kunstige spenninger. Man får et samfunn som ikke lenger er i kontakt med den ekte arbeids- og produksjonsbasis man hadde for sine erfaringer og meninger da samfunnet var fattigere. Massemedia korrupperer publikum og gir dem trangten til spenning og virkelighetsflukt.

[...] Skal vi rekruttere til universiteter og høyskoler og forskning, kan ikke hovedbudskapet være at det er der man i dagens Norge har den jammerligste situasjon og de mest demoraliserte kadre. Mer enn noen gang gjelder det når kullene blir mindre og kampen om de unges sjel og trang blir større. Budskapet må tvert imot være like enkelt som det er sant: I dagens samfunn er det ved universitetene du kan leve det mest utfordrende liv! [...]

For det er mange som finner at livet er blitt for polstret, at det ikke er noe som virkelig står på spill. Ja, det mest dramatiske som kan skje, er at fargefjernsynet svikter, slik at man for en kveld ribbes for liksom-livet: å leve ved å suge til seg vikarierende opplevelser, Chrystles og Blakes. Kanskje er det derfor at mange i dagen samfunn søker spenningen på andre måter, enten det er børsen eller i rusen, i aksjekuppet eller i sprøytespissen. Før, da det var usikkert om du kunne skaffe maten på bordet, om ungene ville vokse opp eller om du selv ville overleve en lungebetennelse, var behovet for andre stimuli ikke så sterkt. Nå, når tilværelsen er tryggere og dagene falmes, søkes utfordringene i alle former for ersatz – fra video og medier, Sky og Super, ved siden av det selvopplevde enten det er farts-kicket i bilen fra lørdagsfesten, pakketuren til Kypros, dødsstupet fra Vrengenbrua, eller fallskjermhoppet der selv en ekspedisjonssjef kan brette beinet. Ja, fallskjermklubbene har registrert at søkningen øker etter dødsulykker.

Mitt poeng er dette: Vil du ut i grenseland, er det til universitetene du må søke deg. For her kan du komme kunnskapens ytterkant: Jo mer du legger under deg, desto mer vokser det ukjente. (G. Hernes, 1988 s.18-19)

En felles akademisk kultur skal påvirke den brede offentligheten til å føre en rasjonell samfunnsdebatt- Den skal gi kreative bidrag til endring av samfunnet utenfor. Talene tematiserer dannelsen av en idealoffentlighet mot den store offentlige dystopien og dens destruktive forming av publikums karakter. En ny public spirit må formes som mottrekk.

Og en skal for det fjerde læres opp til og leve i «public spirit»: En karakterdannelse som gir kraft til å ta hånd om eget liv og ansvar for samfunnslivet utenfor - kort sagt: integrere individer både personlig og i det offentlige på en moralsk sammenfelt måte. Vi er ikke bare akademiske borgere, men samfunnsborgere som kan oversette universitetskulturens tradisjoner til rasjonell samfunnsdebatt og kreative bidrag til utformingen av verden utenfor.

---

<sup>376</sup> Dette er sentrale Lippmann-topoi: at pseudomiljøenes makt over publikum hadde økt ved massemedias innflytelse og de moderne utviklingstrekk, og at en planlagt og mer intelligent meningsdanning måtte til for å gi mer intelligente og realitetsnære virkelighetsforståelser. Man ser av teksten hvordan bakenforliggende topoi fra "Det media-vridde samfunnet" og "Media: struktur, vridning drama", nå ligger til grunn for formingen av utdanningsretorikken. Dette er et argument som utbygges videre og er mye i bruk i utdanningsretorikken til Hernes.

Derfor skal universitetene utvikle en «public spirit», en etikk med kritisk ansvar for det samfunn en lever i og ansvar for den måten kunnskap anvendes på. De skal stille krav til argumentasjon og utvikle motstandsdyktighet mot totalitære trostilbud og holdninger. De som er bærere av kunnskapens makt skal ansføres til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode. (G. Hernes, 1988 s.66)<sup>377</sup>

Så på hvilket grunnlag ser *Vivat academia* for seg denne realiseringen? Hva skal kulturen, karakterdannelsen og den offentlige debatt innebære? Det settes opp epistemer som alle ved universitetet skal erkjenne og forplikte seg på. Disse epistemene bygger i hovedtrekk på åndsvitenskapelig tradisjon og på idealisme. Ut fra epistemene, skal det utøves et humanistisk lederskap i formingen av kulturen, og i utviklingen av individenes følelser og karakter. Vitenskapen har avgjørende samfunnsfunksjoner. Den er en ordnende og samfunnsomformende kraft. Den vitenskapelige innsikt kan stå mot og kontrollere viktige sider ved kunnskapskaoset som medieoffentligheten, kunnskapseksplosjonen og kunnskapsutviklingen i samfunnet representerer. Idealismen er sentral i ordningen av rom og tidsdimensjonen i samfunnets kairos. Den virker stabiliserende. Den representerer en kollektiv virksomhet som står imot øyeblikkets påtrykk og virker på tvers av tid, rom og det umiddelbare publikum. Klassikerne blir viktig. De gir nye ideer på tvers av tid og rom. Man skal beregne et evig eller fremtidig publikum. Akademikernes scenarioer må tegnes opp for år 3000 ikke år 2000.<sup>378</sup>

Nytten av vitenskap og nytte som verdi i universitetskulturen er tosidig. På den ene side har forskning vært den mest kraftfulle samfunnsomformende virksomhet mennesker har funnet fram til. Og det er en kollektiv virksomhet, på tvers av tid og rom – vi anvender stadig Pytagoras' og Eulers, Semmelweis' og Kochs, Mendels og Galtons, Rankes og Kohts innsikter – forskning er noe av det mest fantastiske menneske har lært å gjøre *sammen*. Klassikerne er de vi stadig leser på nytt fordi de gir oss nye idéer. For ved universitetene er vårt viktigste arbeid ikke scenarier år 2000 og det som skal komme til nytte da: Ambisjonen er at det beste dagens forskere yter, skal brukes år 3000! Pytagoras døde år 500 før Kristus og formulerte sin læresetning for snart 2500 år siden. Og som nevnt: Han ga oss ikke bare innsikt: Via Fermat ga han oss også oppgaver som ennå ikke er løst! (G. Hernes, 1988 s.62-63)

Teksten skiller mellom to erkjennelsestradisjoner. I den første så ser vi modellsynet omgjort til et kunnskapssyn. Slik kunnskap er stabiliserende i form av seg selv og sin egen karakter, og er uavhengig av tid, sted og ikke basert på autoriteter, meninger eller ønsker. Den andre er åndsvitenskapens. Det er vitenskapen for skjønnet, dømmekraften og opplevelsen.

Vanligvis skjelner vi mellom to store erkjennelsestradisjoner. I den ene søker vi erkjennelse som kan prøves ved empiri, ved tester og eksperimenter, der utfallet verken avhenger av autoriteter, meninger eller ønsker. Slik kunnskap avhenger ikke av tid og sted, den er sann overalt og alltid, og har status av naturlover, som  $K = ma$ , eller av tankenødvendige logiske sammenhenger, som Pytagoras' læresetning.

---

<sup>377</sup> Dette er identisk med sluttsatsen og syntesen i GD i læreplanverket og i kapittelet om "Det integrerte mennesket."

<sup>378</sup> Dette er en viktig maktstrategisk og epistemisk funksjon, som Popper legger til Platons mål med idélæren. Konstruksjonen av ideer, eller kunnskap med sted- og tidløs utopisk karakter, skaper fiktive, men suverene og overordnede punkter for erkjennelse og maktutøvelse mot virkeligheten, tidens flyktige avtrykk og relativismen. Ritorikken viser også trekk av *den arresterte staten* i ordningen av universitetet; å bringe kontroll over nåtid og fremtid ved å vise til fortidens helter, ideer eller verdier.

Men det er en annen erkjennelsestradisjon, som først og fremst avhenger av vår intellektuelle arv, av våre prøvete estetiske standarder – av vår ånd. Her vinnes ny kunnskap ved å utvikle skjønn og sans, dømmekraft og kritisk evne – og ikke minst opplevelsesevne. I denne erkjennelsestradisjon er det spørsmål om å kunne verdsette – altså prøve, og nyte og bedømme – en Don Quijote av Cervantes, en fuges av Bach, et bilde av Monet, Myrons diskoskaster, Santa Maria-domen til Brunelleschi, Haussmanns avenyer, Chippendales stol eller en stavkirke – kort sagt, kjenne og verdsette hele den brede menneskelige skapelsestradisjon og dens opplevelsesregister. (G. Hernes, 1988 s.55)<sup>379</sup>

Teksten gjør en rekke dramatiske poeng av en idealistisk og åndsvitenskapelig kunnskapssosisjon og omformer den til styringstenkning. I talen ”Nullus Secundis – om den humanistiske forskerutdanningen”, kobles en åndsvitenskapelig og idealistisk kunnskapssosisjon opp til styringen, kontrollen og fredstilstanden.

Krigstilstanden tematiseres, ikke som kamp om ressursene, men som krig om ideene. ”Nullus Secundus” begynner ved krigstilstanden gjennom eksempler fra andre verdenskrig. Det er ved krigen humanisten må gjøre opp sitt regnskap. Det er ved glemselen av de humane verdier og syntesens plikt at krigstilstanden tar til. Teksten trekker opp et dramatisk scenario om krig og fred med referanser til Peter Rokseths klassiske tale ”Filologens kall” som ble holdt sommeren 1941. I sitatene som trekkes frem, spør Rokseth om begrunnelsen for humaniora i en tid hvor verden står i en dramatisk krigssituasjon. Hernes bruker Rokseth for å illustrere humanioras rolle ved universitetet og i samfunnet i regnskapets og kunnskapskaoset tid. Filologene slåss mot glemselen. Humaniora knyttes opp til etiske, estetiske og religiøse verdier og forståelsesformer som virker ordnende mot krig, forvirring og kaos. Gjerningen består i å bevare og gjenoppvekke de klassiske verdier. De står imot og kan være prøvesteinen mot de omskiftelige sidene ved det moderne kairos med sine døgnfødte strømninger, som skaper nihilisme og åndelig barbari. Platon holdes frem som en ordnende figur.<sup>380</sup>

I denne situasjon, da Europa vendte blikket mot frontene, spurte Rokseth hva man kjempet for. I sin begrunnelse viser han først hvordan filologer og humanister har båret fram arven fra Athen og Alexandria, gjennom klostre og kirker, akademier og universiteter. Slik har de på nytt og på nytt brakt videre de forståelsesformer og verdier – etiske, estetiske og religiøse – som gjorde Europa til Europa.

Og han hevdet at en viktig del av filologens og humanistens gjerning kan beskrives med verbene *bevare* og *gjenoppvekke*. Rokseth betoner den styrke som ligger i at de klassiskeverdier kan være en prøvestein for øyeblikkets påtrykk:

Hvilken styrke gir det os ikke når døgnfødte strømninger hverver om vår innsats, at kunde spørre: Ville Platon været enig? Hvilken styrke at vite med sikkerhet at når Platon ikke samtykker, så er vi på gal vei, på den vei som fører til åndelig nihilisme og barbari. (G.

<sup>379</sup> Man ser her både det rasjonalistiske og samtidig det rasjonelt irrasjonelle. At følelsene og opplevelsene må tas i bruk i formingen. Den mystiske tilknytningen i den utopiske retorikken kommer til uttrykk ved begreper som ”ånd”. Samtidig ser man her topoi som er viktig for forståelsen av konstruksjonen av læreplanverket – om den brede og allsidige tilnærmingen til opplæring som preger GD ved sin vektlegging på betydningen av estetikk og musikk, på opplevelse, utvikling av skjønn og dømmekraft. Se særlig kapitlet ”Det skapende mennesket” i læreplanverket for slike topoi.

<sup>380</sup> Ortodokse meningsstrategier, med bruk av ideer, klassiske verdier og kulturarv, gis en særegen evne til å stå imot, kontrollere og beherske in – flux. Tilknytningen til Platon er tydelig i disse tekstene. Man står altså overfor en nokså arketypisk idealisme i styringen og ordningen av samfunnet.

Hernes, 1988 s.31)

Humaniora skal ha til ansvar ikke bare å bevare og gjenoppvekke. Det er bare halve oppgaven. Målet er å skape det nye mennesket. Hernes fremmer via Rokseth, målet om en sosial ingeniørkunst ut fra en åndsvitenskapelig tradisjon for å skape det nye mennesket.

Men, sier Rokseth, å bevare og gjenoppvekke – å sørge for at «alt hvad fortidens mennesker har skapt og oplevet blir nutidsmenneskenes eie» – er allikevel bare halve verket. For humanisten skal være med på å «skape det nye menneske og det nye samfunn; han skal så godt han svare på dette fundamentale spørsmål: hvad er mennesket?» (G. Hernes, 1988 s.31-32)<sup>381</sup>

Rikdommen av menneskebilder skapt av sammenstillingen mellom erfaringer fra alle tider og himmelstrøk, er synonym med forvirring i kairos. Tilstanden innebærer syntesens plikt for humanisten. Syntesen som figur knyttes til å sette nyvinninger i forbindelse med de grunnleggende verdier.

Rokseth hevder at sammenstillingen av erfaringer fra alle tider og himmelstrøk gir et mangfoldigere menneskebilde enn man noen gang har hatt, men at rikdommen nesten blir synonym med forvirring fordi nåtidens humanister «har flyktet fra syntesens plikt». Den er nødvendig på hvert trinn, selv om den aldri kan bli endelig, og må skje ved å sette nyvinningene i forbindelse med de grunnleggende verdier. For, sier Rokseth, åndsvitenskapene er:

”i sin inderste grunn læren om menneskeverdier. Begrepet åndsvidenskap går restløst opp i begrepet verdividenskap. .. Menneskeverdier er også dypest sett det eneste emne for vor forskning.

Vi filologer og humanister har mange gode undskyldninger for vore distraksjoner, men vi bør ikke glemme vort egentlige kald: at lære menneskets væsen og menneskeåndens kræfter at kjende, at lære å styre og bruke disse kræfter til virkeliggjørelsen av et stadig høyere og ædlere menneskeliv. ...at lære menneskenaturen at bli mennesker.”

Det Rokseth her gir, er det man kunne kalle *identitetsbegrunnelsen* for humaniora. Denne begrunnelsen har holdt seg godt like opp til i dag. (G. Hernes, 1988 s.32)<sup>382</sup>

Hernes bruker Rokseth til å tegne opp humaniora som del av en styringsvitenskap. Forståelsen av menneskets vesen og ånd skal innebære å styre og bruke erkjennelsene til realiseringen av et stadig høyere og edlere menneskeliv. Teksten er i denne forbindelse opptatt av å angripe en romantisk forståelse eller sentimental innfallsvinkel til humaniora.

---

<sup>381</sup> De utopiske målsetningene kommer frem i denne teksten ved målet om å skape det nye samfunn og det nye mennesket. I disse tekstene trekker Hernes også frem sitater fra Rokseth som uttrykker det drama han kommer til å sette opp i forbindelse med R - 94 og L - 97: At kunnskapseksplosjonen, internasjonaliseringen og det flerkulturelle samfunn gir forvirring, at mangfold i meninger skaper potensielle problemer for nasjonen, for folkets kompetanse og for samfunnets smidighet og fellesforståelse.

<sup>382</sup> Enhetsmystikken er pregende ved fokus på for eksempel syntesens betydning mot heterodoksi og krigen om virkelighetsforståelsen her. Den betydning *Vivat academia* legger til syntesen som samlende og ordende for kunnskap og virkelighetsforståelse mot relativisme og fragmentering, gir forklaring til hvorfor syntesen er i så utstrakt bruk som retorisk figur i læreplanverket. Den sosiale ingeniørholdningen er pregende og ikke bare overfor samfunnsstrukturene, men også overfor ethoset og følelsene i universitetsansatte og studenter ved hjelp av verdier og den klassiske arv som redskaper. Talene viser også de utopiske elementene ved målsetningene om å realisere et høyere og edlere menneskeliv. Man ser at det ikke bare er en økonomisk eller naturvitenskapelig instrumentalisme i styringen ut fra disse tekstene. Også humaniora tenkes som en styringsvitenskap.

[...] Humaniora står om langt mer enn brystsyke lengsler, febrile følelser, overspente affekter. Jeg tror at de som faller ned på filologi som føleri, som en art fornemmelseskunst som ad mystiske veier erverves ved gåtefulle modningsprosesser i sinnets irrganger, ikke bare gjør sine fag bjørnetjenester. Jeg tror de tar feil: Det kan gis tøffe begrunnelser for disse fag som gjør dem ikke bare uavviselige, men som nødvendiggjør høyere prioritering. Humanister må derfor ikke rømme inn i seg selv: De kan rette ryggen og løfte hodet. (G. Hernes, 1988 s.37)

Humaniora er aggressivt tenkt. Den er ikke bare et middel mot krig. Det er også krigslignende organisert eller inspirert og får en tilsvarende logikk. Humaniora er ingen frøkenport, skriver Hernes. Det handler om bragder og kappestrid. I beskrivelsene sin egen idealiserte erfaring når han ble immatrikulert, omtaler forfatteren seg selv og sine medstudenter i militær metaforikk.

[...] I fjor så jeg et avisbilde av immatrikuleringen på universitetsplassen. Der sto rektor Lønning og universitetsdirektør Trovik i sine kapper på trappen. Foran så vi studentene, i spredt orden, noen med hendene dypt begravet i bukselommene, litt forgapt og skulende opp mot prominensene. I rekkene bak var det glissent.

En av de forreste hadde det åpenbart travelt: Ved siden av beina hadde han lagt motorsykkelhjelmen sin.

Det fikk meg til å huske min egen immatrikulering, i 1962, som jeg har et bilde fra. Foran rektor sto soldatene, oppmarsjert, stramt, på geledd. Og så utover hele plassen de øvrige studentene, også på geledd. Guttene i sorte dresser, jentene i hvite kjoler, ingen med motorsykkelhjelm, alle med duskelue.

Duskeluenes tid er forbi.

Eller sagt på en annen måte: Jeg tror det var en større opplevelse for meg å begynne på realskolen enn det var for de fleste studentene siste år å immatrikuleres ved universitetet. Det er et symptom på et syndrom: et knippe av utviklingstrekk som flettet seg sammen i et større bilde. La oss begynne med å se på noen av de andre trekkene. (G. Hernes, 1988 s.49-50)

I oppsettingen av hovedoppgavene for universitetene og opplæringen av studentene, ser man en videre bruk av den militære og seksuelle metaforikk.

Når jeg understreker dette så sterkt, er det fordi vi ikke bare må slå tilbake defaitismen, men gjenreise universitetene som de mest utfordrende miljøene man kan virke i.

Og da må dette spikres på hoveddøren: Utvides ikke grensene for kunnskapen, mister vitenskapen appell, betydning og innvirkning. Forskningen fortrenses av Norsktoppen og Rikstoto. Samfunnet taper interesse og ungdommen søker andre utfordringer. Stillstand fører til frafall. De som har talent og kraft, søker bare dit de overbevises om at de kan gjøre en skapende innsats, selv kan bryte land og erobre verden på nytt. Derfor må universitetet inngyte en appetitt på eventyr og en viril trang til intellektuelle vågestykker.

Universitetslærere som skal møte rekruttene, kan ikke – nei, har ikke lov til å – være defaitister: Deres første oppgave er å begeistre. De skal egge eventyrlysten, tirre fantasien og gi kandidatene en styrke som tåler motgang, motstår stress og trene de faglige muskler slik at de siden styrkes ved bruk. De skal kjøre kandidatene ut til frontlinjen der uvitenheten begynner, så spenne fra og si: Hit er vi kommet. Nå står det på dere. Stå på! (G. Hernes, 1988 s.21-22)



Humaniora har til oppgave å forme samfunnet og enkeltmenneskets identitet. Ut fra disse tankene går teksten inn i det som både kan kalles samfunnets og enkeltmenneskets følelsesliv og psykologi, når det begrunnes hvorfor humaniora har en identitetsoppgave. De tidligere klassiske verkene ligger som mentale dypstrukturer i samfunn, språk, tro og institusjoner. Fortidens sivilisasjonsbidrag er bygget inn i våre personlighetsstrukturer i ord, begreper og forestillinger. De danner grunnlaget for bildene som utgjør samfunnets og individets forestillinger og de danner presise anskuelser. Disse er vesentlige fordi samfunnets kultur er et assosiasjonsfellesskap og humaniora har til hovedoppgave å skape, opprettholde og vedlikeholde disse assosiasjonene for å få til et fellesskap:

En kultur er et assosiasjonsfellesskap – erfaringer som gjør at man med små signaler eller få hentydninger kan utløse et bredt sett av felles forestillinger, som når «mensa rotunda», Waterloo eller «Bøygen» i et eneste begrep formidler mangfoldige, men presise anskuelser. Humaniora skal vedlikeholde og utdype dette assosiasjonsfellesskapet slik at navn som Hamlet eller Stalin, steder som Troja eller Gettysburg, ikke møtes med tomme blikk, men gir aha-opplevelser: Jeg hørte nylig om en grunnfagsstudent i tysk som trodde Bismarck var en sild. (G. Hernes, 1988 s.33-34)<sup>383</sup>

Identitetsbegrunnelsen for humaniora presiseres i flere retninger. Ved å vise frem variasjonsbredden i menneskelige ytelser, skal personlighetene kunne erkjenne hva som er mulig å gjøre og skape. Den skal skape utopisk tilbøyelighet. Humaniora skal gi eksempler og holde oppe høye standarder. Den skal skape motivasjon og intensiv innsats. Den gir verdi til tradisjon og dømmekraft overfor nye frembringelser. Den humanistiske identiteten former stabilitet og soliditet. Humaniora skal gi bilder og forbilder både for enkeltmennesket og samfunnet:

\* De ypperste ytelser skal gi oss *standarder for sammen likning og aspirasjoner* – enten det er en Platons dialog, en Dantes «Divina Commedia», en Rembrandts maleri eller en Diaghilevs koreografi. De skal sette oss i stand til å holde tradisjon og nedarvete prinsipper opp mot ånden i nye frembringelser, og omtolke de klassiske normer i samtidige former solide nok til å stå i fremtiden.

Kort sagt: Identitetsbegrunnelsen for humaniora bygger på det syn at det er avgjørende å forstå hva som *er* menneskelig, og sette eksempler for hva som *kan være* menneskelig, individuelt og kollektivt. Humaniora skal gi oss bilder – og forbilder. (G. Hernes, 1988 s.34)

Det humanistiske ingeniørprosjektet kobles opp til selve grunnlaget for samfunnets rasjonalitet. Dette benevner *Vivat academia* som rasjonalitetsbegrunnelsen for humaniora. Ved å kjenne ulike samfunn og organisasjonsformer fra historien, får man et repertoar av modeller til å forme vårt eget samfunn. Humaniora skal være en del av folkeoppdragelsen. Den skal sørge for et høyt erkjennelsesnivå hos borgerne, slik at de får standarder for å kunne opptre saklig og informert. Humaniora må gi et minstemål av kunnskap om det fellesskapet folket er en del av, og en generalistkunnskap som gjør at borgerne kan virke sammen selv om

---

<sup>383</sup> *Manufacture of consent* gjennom forming av felles og intelligente assosiasjoner fra et vitenskapelig lederskap, tilsvarer Lippmanns idé om kontroll og styring. Tilsvarende ideer blir oversatt til læreplanverket av Hernes og er en grunnleggende forutsetning for samfunnsbeskrivelsen som ligger til grunn. Kultur presiseres til nasjonal kulturarv og benytter seg av nasjonale helter, symboler og assosiasjoner i utstrakt grad og svært detaljert i de ulike fagplanene.

de er spesialister i hvert sitt felt. Målet for humaniora er en opplæring av borgerne i rasjonell opptreden og den skal sørge for at fellesskapet blir rasjonelt.

*Rasjonalitetsbegrunnelsen* går for det første ut på at vi må kjenne hvordan ulike samfunn har vært organisert og hvordan ulike organisasjonsformer har virket, for å få et repertoar av modeller vi kan hente elementer fra i utformingen av vårt eget. For å opptre rasjonelt krever et høyt erkjennelsesnivå hos borgerne at de har standarder for saklig og informert debatt. Og ikke minst at de har et minstemål av kunnskap om det fellesskap de er en del av, hvordan det ble til og hvordan det kan formes. Humanister skal sørge for at vi alle deler en general-kunnskap som er solid nok til at vi kan virke sammen selv om vi på egne områder er spesialister. For skal våre samfunn fungere som rasjonelle fellesskap, er det visse ting vi ikke har lov til å være uvitende om. [...] Humaniora skal gjøre verden rundt oss mer begripbar og dermed sette oss bedre i stand til å ta hånd om våre liv. Humaniora skal gi handlingserkjennelse. (G. Hernes, 1988 s.34-35)<sup>384</sup>

Humaniora gir også mesterstykkene som skal fungere som målestokker og eksempler.

Kort sagt fortidens gjeveste frembringelser gir oss våre idealer – mesterstykker vi kan ta mål etter, kan låne prinsipper fra, kan ta som praktiske eksempler på at de ypperste ytelser likevel er menneskelig oppnåelige. De er del av det gods alle som skal treffe beslutninger om vår felles verden, bør ha innforlivet. (G. Hernes, 1988 s.35)

Humaniora er også kilde til personlig og sosial berikelse. I *Vivat academia* kalles dette for konsumentbegrunnelsen. Humaniora er et inntak til personlige berikelser. Man kommer inn i et rom hvor man får muligheten til å overkomme sted og tid og kommunisere med historiske personer, ideer og tanker og helt opp til å forstå moderne vitenskapsteori. Konsumentbegrunnelsen fremhever også den protestantiske arbeidsetikken.

*Konsumentbegrunnelsen* er å betone humanistiske disipliner som kilder til personlig og sosial berikelse. At det er via dem du får nøklene til nye opplevelser, enten det er språk som setter deg i stand til å lese klassiske eller nye forfattere i original, eller det er kunnskap nok til å appriasiere en fugle av Bach, eller det er ferdigheter til å følge debatten om forholdet mellom hypotetisk-deduktiv metode og hermeneutikk. Man kan legge til at den humanistiske konsument ikke er en latsabb, som synker hen i sofakroken. Han er en aktivist, som via anstrengelse har skaffet seg kyndigheten og treningen, sensitiviteten og skarpheten til både å nyte og bedømme – kort sagt: til å verdsette. (G. Hernes, 1988 s.36)

Den siste begrunnelsen for humaniora kaller Hernes for produsentbegrunnelsen. Humaniora er også et instrument for økonomisk, teknisk og estetisk utvikling. Uten humanister stanser Norge, skriver han i *Vivat academia*. Hernes argumenterer for at også handelsreisende må ha kulturinnsikt. Oljeingeniører må kunne snakke engelsk og designere må kjenne estetiske standarder i Italia.

Endelig har vi *produsentbegrunnelsen*. Den betoner humaniora som et instrument for andre formål, at de gir variert brukskunnskap. En handelsreisende uten språkkyndighet og kulturinnsikt, blir en dårlig handelsmann. En realist som ikke kan følge og bidra til faglitteraturen på andre språk enn norsk, vil fort bli akterutseilt. En ingeniør på Statfjord må ikke bare forstå trykk- og strekkbelastning, men også kunne kommunisere på engelsk og fransk. En designer må kjenne de estetiske standarder i Italia. Enkelt og greit: Uten

---

<sup>384</sup> Man ser i denne teksten troen på intelligent og akademisk design av fellesmeningen gjennom utdanning, opplysning og bruk av humaniora, og humaniora brukt som strategi for å planlegge rasjonalitetens vekst i samfunnet. Et lignende argument er et sentralt topoi for allmenndannelsesbegrepet i L-97: En bredde- og allmenorientering som skal stå imot spesialiseringens farer.

humanister stanser Norge. (G. Hernes, 1988 s.36)

En idealistisk forståelse av humaniora plasseres øverst i samfunnets kunnskapshierarki i disse tekstene og er dermed et sentralt grunnlag for lederskapet over assosiasjonsfellesskapet. Retorikken tematiserer formingen av personligheten, karakterdannelsen, følelseslivet og også samfunnets rasjonalitet og offentlighet. Humaniora danner etter hvert en sentral kjerne i en styringslogikk hvor effektiv kommunikasjon blir en sentral styringsnøkkel.

Hvordan skal så en reformstrategi bygget på de humanistiske verdier og innsikter se ut? *Vivat academia* meisler ut en kulturell reformstrategi for å oppnå disse mål. Hva kan man gjøre for å styrke kulturen for universitetene, spør boken? Det er en omfattende strategi som tegnes opp med propagandistisk penn.<sup>385</sup>

Første punkt går ut på å formulere visjoner og verdier. Det argumenteres for et visjonært lederskap, som også må ta seg av selve verdiformuleringen. Lederidealene fra *Med viten og vilje* om at lederskapet må formulere de sentrale verdier på en slagkraftig måte, realiseres og presiseres altså her. Teksten utdyper hvorfor visjoner og verdier er viktige, og hvilke funksjoner de skal ha. De skal fungere som standarder for ytelse. De skal fungere som paroler og som grunnlag for hjelpe til med de daglige avgjørelsene. Sterke verdier gir mål for den enkelte i hverdagen og hold for handling i krise, skrives det i *Vivat academia*. Idealet om lederskapet som motiverer de ansatte, konkretiserer de høyere mål og følger opp er pregende i teksten og for fortsettelsen.

Ved å ta i bruk de rette bildene, skal man gi mening, retning og løfte publikum. Under overskriften ”Ansvar, rollemodeller og ritualer”, argumenteres det for et lederskap som i tillegg til å være visjonært, også må være retorisk og karismatisk. Man skal bruke tid på å formulere verdiene og visjonene klart, utype og fortette dem, og så kommunisere med entusiasme. Man skal også ha en kontrollfunksjon overfor de verdier og visjoner man gir publikum. Man skal sjekke at alle i rekkene kjenner dem, slutter seg til dem og inspireres av dem.

Denne verdi- og visjonsstrategien komplimenteres av en mer omfattende, koordinert og taimet kulturell strategi for å støtte opp under visjonene og verdiene og for å gjøre kulturen motstandsdyktig og innvirkende på den enkelte. Forbildene skal ikke bare være av typen ønskede tilstander – altså utopier. De må gjøres konkrete og allestedsnærværende gjennom helter. De må legemliggjøres for å være virksomme og inspirerende:

Men en sterk kultur har også det som teknisk sett kalles *helter*. De skal både vise hva vi streber mot, legemliggjøre våre idealer og samtidig vise at fremgang og måloppnåelse er mulig og innen rekkevidde. De skal symbolisere organisasjonen overfor utenverdenen. De skal gi rollemodeller som både identifiserer og representerer det særegne ved organisasjonen.(G. Hernes, 1988 s.67)

---

<sup>385</sup> Jeg tenker ikke her på det som defineres som svart eller grå propaganda, som kan innebære å bruke løgn, bedrag, eller innebære psykologisk krigføring. Jeg forholder meg til Jowett og Donnels definerer propaganda slik: “Propaganda is the deliberate, systematic attempt to shape perceptions, manipulate cognitions, and direct behaviours to achieve a response that furthers the desired intent of the propagandist.”(G. Jowett and V. O'Donnell, 1996 s.6)

Identifikasjon, symboler, heltebruk og rollespill må til for å prege kulturen og gjøre den ens. Det settes opp eksempler på helter som Abel, Sophus Bugge, Ellen Gleditsch etc. Heltene skal ha til funksjon å fremsette uløste oppgaver til inspirasjon, de skal leve friskt i minne og de skal leve i anekdotene både for å skape lyst og fryd. De må brukes til å sørge for at organisasjonen får oppmerksomhet og omtale. Hernes siterer Lenin i denne forbindelse:

Og de må leve i anekdotene. Heltene må leve som eksempler, ikke bare til lyst og fryd, men også som skrekk og gru. Som Lenin sa: «En levende organisasjon må uopphørlig gi folk noe å snakke om.» (G. Hernes, 1988 s.68)

Konkretisering er et viktig retorisk grep i ledelsesfilosofien. Konkretisering skjer ved hjelp av ritualer og symboler. Ritualer utløser kreative egenskaper både ved festlige anledninger og når det inntreffer situasjoner som gjør at man må skjerpe seg. De skal dramatisere kulturens verdier. De skal ha til funksjon å gi anerkjennelse, de skal vise når målene er nådd, og at man har passert grenser og ytt innsats. Slike ritualer og symboler skaper et fellesskap som gjør at man vet hvordan man skal forholde seg til og bære i seg tradisjoner sedvane og erfaring. Symbolene og ritualene skal lære publikum høytid – gi både aha og ha - ha opplevelser, skriver forfatteren.

Men kultur må også ha *ritualer* og *symboler* som gjør kulturen konkret. De fleste organisasjoner benytter mer eller mindre ubevisst et språk som umiddelbart signaliserer hvem som behersker kulturen, med dens former og kutymmer, sedvaner og symboler. De har røtter i tidligere erfaringer og hendelser, følges mer eller mindre ubevisst, og anerkjennes og overholdes på måter som både gjør at en kan bygge forventninger, f.eks. i tilknytning til akademiske *rites de passage*, eller vite hvordan en skal forholde seg. (G. Hernes, 1988 s.68-69)

Forståelsen av kultur og en kulturforming av universitetet og dets ansatte har trekk av kultus når man tar hele denne kulturstrategien samlet sett i betraktning. Det er et karismatisk lederskap hvor man med verdier og visjoner skal utøve en retorikk som inspirerer, er entusiastisk og som skal forme et fellesskap som tenker likt, som deler verdiene, kjenner de samme tingene, har de samme følelsene og lever etter dem. Lederidealet fra *Med viten og vilje* om å forene interesse motsetninger, mildne konflikter og vinne støtte for institusjonens mål er karakteristisk for kulturstrategien. Lederskapet skal også stå for konkretiseringen via en rekke grep. Universitetet skal ha egne ritualer og symboler som markerer tilhørighet. De skal ha et felles sett av helter. Man skal legemliggjøre idealene og skape identitet. Man skal ha paroler for handling til støtte for den enkeltes handling. Dette er en kulturstrategi som faller inn under en propagandamåte å tenke kommunikasjon på. Universitetsoffentligheten eller kulturen underkjennes som et sted for å håndtere uenighet, opprettholde debatten, gå i konstruktiv konflikt og gi flerstemmighet. Idealet er at den akademiske offentligheten skal skape enhet i visjon, verdier, ethos og pathos gjennom formingen av en sterk og strategisk kultur. *Vivat academia* setter en slik styrt og strategisk akademisk offentlighet i konkurranse med en dysfunksjonell og bred medieoffentlighet. Den akademiske offentligheten er ikke rasjonell. Bruken av følelser, verdier, ritualer og symboler ved universitetet viser trekkene av rasjonell og strategisk bruk av irrasjonalitet fra lederskapets side. Det er en akademisk offentlighet som skal utkonkurrere den brede offentligheten og ved hjelp avd mange av de

samme virkemidler som den kritiserte pressen for i tekster som ”Det media - vridde samfunnet” *Død og Pine!* eller ”Media: struktur, vridning, drama”

## **Lederskapet over landets tro og lære**

Kirke-, utdannings- og forskningsministeren holdt flere store taler og foredrag om den nye læreplanen som var nært forestående, eller ute til høring og som skulle gjelde både for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæringen.<sup>386</sup> De taler og tekster analysen henter tekststeder fra og skal ta for seg i denne delen er: ”Synspunkter på lærebøker og forlag”, som ble holdt på 2. Nordiske skolekonferanse sensommeren i 1991.<sup>387</sup> Analysen tar også for seg topoi og argumenter fra foredraget ”Læreboka - Fra godkjenning til forskning”, som ble holdt for Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening (NFF) i november samme år.<sup>388</sup> Videre skal analysen ta for seg tankesteder fra talen ”Første time” holdt 4. september 1992.<sup>389</sup> Den skal også ta for seg topoi fra ”Nordahl Rolfsen og kunnskapssolidariteten”. En viktig forelesning Hernes holdt senhøstes 1993 i Oslo Militære samfunn under tittelen *Hvorfor læreplaner? Startkonferanse for læreplanarbeidet i grunnskolen*, gjøres også til gjenstand for analyse.<sup>390</sup>

Sammen så uttrykker disse tekstene viktige topoi, argumenter for sosial arkitektur og maktstruktur i utdanningen, samt argumenter for og fremvisning av hvilke virkemidler som må tas i bruk i styringen for å nå målene om felles assosiasjoner og mening i nasjonen. Det jeg har definert som kommandohumanisme, fortettes og utdypes her. Det fremsettes en detaljert styringsideologi, samt en rekke virkemidler. Lederidealene, styringsideologien og målsetningene fra *Med viten og vilje* og *Vivat academia* er karakteristiske. De blir artikulert mer kraftfullt og samtidig mer detaljert i taler omkring læreplanen.

I alle talene presenteres det sentral tenkning og motiver omkring utdanningens nasjonale oppgave og målsetninger. Det legges ideologiske føringer for hvordan skolens oppgaver, innhold og aktører skal styres. Det trekkes opp autoritetsforhold med et lederskap i overlegne maktposisjoner og hvor publikum og sentrale aktører iscenesettes i ulike avmaktsposisjoner. Maktrelasjoner konstrueres på en tydelig og tildels overdrevet måte. Idealet om demping av konflikter og forening av interesser er karakteristisk i retorikken. Tekstene er kritiske til uenighet, differensiering i meninger og til en kritisk offentlig debatt om forslagene til lære og fagplanene.

Det faglige lederskapsidealet gir seg utslag i at ministeren iscenesetter seg i rollen som overlærer i stedet for å være en leder blant likemenn. Dette har et videre motiv en den rene maktiscenesettelse. Det kan virke som om ministeren selv ønsker å demonstrere en ideell lærerrolle til inspirasjon og etterfølgelse av aktørene i skolen. Det skjer delvis i tekster som ”Første time”, *Hvorfor læreplaner?* [...] og ”Nordahl Rolfsen og kunnskapssolidariteten”. Ministeren forklarer læreplanene, viser hvordan de skal forstås, og hvordan de skal brukes i planleggingen og oppfølgingen. Han konkretiserer de overordnede mål og ideologi i egen undervisning av publikummet som står foran ham, og viser hvordan de kan realiseres både i

---

<sup>386</sup> Så omfattende reformer har i seg selv trekk av utopisk ingeniørkunst og politiske holisme

<sup>387</sup> (G. Hernes, 1991c)

<sup>388</sup> (G. Hernes, 1992d)

<sup>389</sup> (G. Hernes, 1992c)

<sup>390</sup> (G. Hernes, 1993b)

fagplaner og i undervisning på en kraftfull og fengende måte. De retoriske idealene for læreren er karakteristiske.

## Lederskapet over troen

---

*The state is a state of mind - Trippestad*

I tiden som utdanningsminister, blir det et mønster i retorikken å understreke suverenitetsforhold. Autoritære sosiale konstruksjoner fremsettes som ideal for meningsdanningen. Dette er særlig tydelig i talen ”Læreboka – Fra godkjenning til forskning”. Konstruksjonen av både publikum og taleren er arkaisk. Retorikken henter modeller over meningsdanningen fra tiden før opplysningen og en før-demokratisk tid. Etableringen av suverenen, hans posisjon og rettigheter overfor meningsdanningen, skjer gjennom å dra historiske paralleller. Forfatteren fremhever i tråd med idealene fra *Med viten og vilje* og *Vivat academia* at den viktigste oppgaven for utdanningen, skolen og lederskapet er å forme en enhetlig tro i publikum.

For mens man skulle tro at den som har ansvaret for skoler ville ta utgangspunkt i de gamle grekere – selve ordet ”skole” har greske røtter – så er det feil. Det hele begynte med dåpsopplæringen. Men skulle man døpes, måtte man ha inne den rette lære, den rette tro. Man måtte kunne forklare den og lovsynge den. Altså var katekismen forklaringen og salmebøkene også lærebøkene. Og rikets tro var også fyrstens tro. *Curius regio eius religio*. Det var nok å samle landet til ett rike. Skulle det holdes sammen, måtte folket tro det samme og tenke sams. Dermed har vi nok en grunn til at jeg er eminent kvalifisert for temaet: *Godkjenning og forskning*.

Jeg er *ex officio*. Jeg er minister. Statsråd med konstitusjonelt ansvar for hele rikets anliggender. Jeg skal styre landet under ett for å holde samlingsverket sammen. Og da kan ikke folk tro det de lyster eller gjøre som de lyster. Skal vi oppnå det vi ønsker, kan man ikke gjøre som man vil. Rett tro krever en rettesnor.(G. Hernes, 1992d s.35)<sup>391</sup>

Skolens mål og oppgave om å samle landet til ett rike via fellesmening, uttrykkes tydelig her. Talen er et overtydelig eksempel på motivet om sentralstyrt og enhetlig meningsdanning. Den har en forholdsvis enkel modell over hvordan meningsdanning bør foregå og hvilke autoritetsforhold som må ligge til grunn. Teksten understreker at publikum ikke må stå fritt i meningsdanningen, ikke bør følge egen vilje eller lyst i troen. Den gjøres til en statlig oppgave. For å underbygge betydningen av suverenens makt og kontroll over troen, fremsetter teksten destruktive trekk ved publikum. Det skjer via beskrivelser av asiatiske bønder gjort av en antropolog i 1817. Talen tematiserer via denne sammenligningen at folket ikke klarer å skape ressurser, fordele dem eller skape trygghet ved eget virke.<sup>392</sup> Lederskap er nødvendig. Sitatet teksten trekker frem fra antropologen, går slik:

---

<sup>391</sup> Man ser her motivet om å *manufacture consent* som styringsstrategi tydelig uttrykt. Man ser også en karakteristisk gripen til den gamle religionen og *den arresterte stat* i tenkningen og styringen, som Popper holder for typisk for gullalderretorikken.

<sup>392</sup> Hobbes' krigstilstand virker å være en underliggende tankefigur for konstruksjonen av retorikken her.

*"I denne enkle form har landets innbyggere levd i uminnelige tider. Grensene mellom landsbyene har sjelden endret seg. Og selv om landsbyene av og til har blitt skadd eller endog har blitt lagt øde av krig, hunger eller sykdom, så har allikevel det samme navn, de samme grenser, de samme interesser - endog de samme familier bestått gjennom tidene. Innbyggerne tar ingenting for å bryte opp og dele kongedømmer. Så lenge landsbyen forblir en enhet, bryr de seg lite om til hvilken makt den overføres eller til hvilken hersker den avhendes. Dens indre økonomi forblir uendret". (G. Hernes, 1992d s.35)*

Publikum kobles til den lave og den enkle form. De tar ingenting for å bryte opp nasjonen. Ortodoksi og egoisme preger dem. De kriger om ressurser, får ikke utnyttet eller utviklet dem. Økonomien forblir uendret, de er selvtilfredse med sin egen enhet og tar ingen ting for å bryte opp kongedømmer.<sup>393</sup> Talen resonnerer videre via Marx at disse enkle selvproduserende organismer produserer seg selv i samme form. Om de skulle bli destruert, så oppstår de igjen. Strukturene i økonomien i samfunnet forblir uberørt av politiske stormer. Marx bruker dette til å forklare de asiatiske samfunnenes uforanderlighet. Hernes bruker dem tilsvarende til å beskrive publikum som egoistisk, selvsentrert og ortodoks. Utvikling må komme utenfra og via lederskap.

Taleren bruker publikumskonstruksjonen til å sette opp et trusselbilde om asiatiske og krigslignende tilstander i landet om man ikke har felles tro i publikum og et sterkt lederskap. Det er en stilisering av dramaet om det differensierte og segmenterte samfunnet i ny språklig form. Den er mer dramatisk, fengende og følelsesvekkende. En truende nasjonal scene settes opp. Retorikken spiller på frykt og håp. Endringen av personlighetsstrukturen i publikum blir en sentral oppgave for utdanningen og styringen. Grepet for å oppnå dette er et lederskap som innebærer å forme en overbygning som endrer personlighetsstrukturen.<sup>394</sup>

I disse EØS-tider, da det norske samfunn kan falle fra hverandre i stridende daler splittet av fjorder og skilt av fjell, kan ikke jeg som er medlem av Kongens Råd ta sjansen på at tilstandene blir rent asiatiske i fedrelandet. Altså siden samfunnets topografi - dets basis - virker splittende, må vi i Kongens Råd arbeide for å samle. Og da er statsmannsgrepet dette: Det som oppløses av en naturlig infrastruktur, må vi bøte på ved å påvirke personlighetsstrukturen. Basis er vrang, vi får ta det igjen ved å forme overbygningen.

La gå at folk er det de spiser, og at jordbrukerens blick er rettet mot jorden. Men la oss gi

---

<sup>393</sup> Det var et sentralt Lippmannpoeng å beskrive publikum som selvsentrerte med snevre virkelighetsforståelser for å legitimere styringen. Det retoriske mønsteret i denne talen minner.

<sup>394</sup> Ifølge Popper, er det sentralt for utopiske tenkningen å gi ledere overnaturlige eller visjonære evner for å legitimere retten til å styre. De må tilhøre en annen verden for å få en overordnet autoritet og stå utenfor bevegelsen og kaoset som preger verden for øvrig. Den politiske og retoriske funksjonen er å etablere en barriere mellom de som skal styre og de som skal styres. Filosofkongen kan pendle suverent mellom verdener ved sin dialektikk for å oppnå overordnet kunnskap. I sitatene holdes dialektikken fra Marx mellom overbygning og basis frem, og gir et slikt overordnet blick og analyse av samfunnet som ulykkelig. Retorikkens spill på presten Pontoppidan, kongens autoritet, troens grunn og nasjonens ånd, har slike retoriske maktfunksjoner. Lederskapet settes utenfor kaoset og splittelsen og kobles til enhet og overordnethet. Prototypen på slikt lederskap finner man i stammens prestekonge. Popper beskriver dette som en politisk medisintenkning. Oppgaven som settes frem i disse talene er å hindre eller kurere samfunnet for splittelse, heterodoksi og føre samfunnet tilbake til enhet og orden i troen. Dette ligner en slik rolle. Den sanne filosof ser den originale byen og mennesket i lys av ideene og originalene. Henvisingene til det gamle norske samfunnet, religionen og Pontoppidan minner om slike originale ideer om nasjonen. Hos Platon handlet denne tilbakeføringen også om å verne rasen og en slags raselære, ifølge Popper. Dette trekket passer ikke på Hernes' tenkning, Organismetenkningen, nasjonalismen, antiindividualismen i meningsdanningen og den markerte patriotismen derimot, vil tilsvare en variant av stammetenkningen fra Poppers teori.



dem en åndelig føde. Hvelve en himmel over deres hverdag og løfte deres ånd til felles sfære. For en nasjon er ikke et sted, men en sinnstilstand. Altså: Dåpsopplæringen. (G. Hernes, 1992d s.36)

Publikum har blikket festet mot jorden. Makten er oppe og skal løfte folkets blikk opp. Retorikken konstruerer et asymmetrisk forhold mellom et opplyst lederskap og et folk med en ånd som må løftes fra jorden. Nasjonen er en sinnstilstand. Det utopiske elementet er skarpt formulert og stilisert som å hvelve en himmel over folkets hverdag. Kunnskapspolitikken oppgave er å forme enhet i troen til folket. Man ser her lederidealet om å dempe konflikter og skape harmoni som pregende for retorikken.

For én tro, gir ett folk. Det er tankene som må løftes og uniformeres om nasjonen skal holde sammen. Skal en statsråd selv søke råd, kan det da ikke skje hos Machiavelli. For Machiavelli tok utgangspunkt i forholdet mellom småstater med stridende fyrster der grensene stadig kunne skifte og alliansemakeri var oppgaven. Vår er større. Vi skal drive nasjonsbygging og trenger da en fastere, en felles basis: Troens grunn. (G. Hernes, 1992d s.36)<sup>395</sup>

Ensrettingen av troen kobles til læreplanarbeidet og hensiktene med dem. Suverenenes bidrag til den rette tro er avgjørende og teksten fremhever betydningen av befalingen, kontrollen og suverenenes rolle. Selv iscenesetter forfatteren seg så overtydelig og spissformulert i suverenens sted. Makten over læreplanene er avgjørende i den kommandohumanistiske styringen, og gir forklaring den sterke sentralisering i formingen av dem og kontrollregimet som kom.

Skal vi sikre den rette tro, må læren være ens. Altså trenger vi læreplaner. Og vi må kunne sjekke om det som læres i praksis er i pakt med læren i teori. Altså trenger vi godkjenningsordninger oppsatt etter kongelig befaling. Og i denne sak gjelder som kjent: Kongen, det er meg. I alle fall [sic.] i mitt departement. (G. Hernes, 1992d s.37)<sup>396</sup>

---

<sup>395</sup> I en innledning til boken *Den digitale revolusjonen*, hevder Kirke-, utdannings- og forskningsministeren at den geopolitiske betydningen av nasjonen er svekket ved den nye teknologiske revolusjonen i meningsformingen i offentligheten. Betydningen av sted og tid er redusert i meningsdanningen. Teksten viser kanskje et viktig og underliggende topoi bak det å beskrive nasjonen som et assosiasjonsfellesskap og å forme en politikk i forhold til det. Det virker å være et bakenforliggende motiv å gjenerobre politisk suverenitet ved å utøve makt over assosiasjonene i samfunnet og da særlig gjennom skolen.

For vi er faktisk inne i en ny teknologisk revolusjon, som igjen skaper spenning mellom basis og overbygning. [...] Teknisk sett kan snart film, musikk, bøker, tidsskrift og aviser distribueres direkte fra produsent til bruker [...] Dette reduserer den økonomiske betydningen av tid og sted. Systemene som binder folk sammen, er ikke knyttet til fysisk plass. Folk kan i økende grad jobbe hvor som helst, kommunisere uavhengig av åpningstider, mellom organisasjoner og over landegrenser: en arbeidsplass er ikke et sted, men en tilstand. [...] Radiobølger stanser ikke ved Svinesund. Vel kan vi ha oppsynsskip mot trålere i Smutthullet, men hele himmelen er et smutthull for all verdens satellitter "himlen er blå for æille". Paradoksalt: De monopolene som den industrielle revolusjonen skapte, undergraves nå av den teknologien som informasjonsrevolusjonen driver frem. Derfor har vi sett en tele-liberalisering i mange land. Pussig nok ser det ut til at folk blir mer nasjonalistiske jo mindre nasjonen som organisasjon er i stand til å utøve suverenitet over den teknologien som former våre liv. Problemet blir derfor mer hvordan suverenitet kan gjenvinnes på et annet nivå. (G. Hernes, 1995a s.25-30)

<sup>396</sup> Disse sitatene har i avispolemikker og av flere forskere, deriblant undertegnede, vært brukt til å kritisere Hernes' karakteristiske ideologi og styringstenkning. Slagstad analyserte dem først. Se bl.a. Slagstad (R. Slagstad, 1998) og (T. A. Trippstad, 2003). Hernes selv har etter mange års stillhet, kritisert dem som har brukt sitatene i en debatt med Jon-Roar Bjørkvold i Aftenposten våren 2005, hvor også undertegnede ble sitert (G.

Hernes kontrasterer enhet og sentralstyring med heterodoksi og forvirring. Det springer splittelse ut av lokale meninger. Det lokale betegnes som forvittringer av det nasjonale. Pontoppidan brukes som analogi og teksten trekker frem problemene ved at hvert stift har hatt sin egen katekismeforklaring. Den tolker Pontoppidan ditt hen at:

Det Pontoppidan sier her er at hvis ikke riket skal falle fra hverandre, må det samles i ånd. Altså når vi i daler og grender forvitres til lokale menigheter, faller fedrelandet fra hverandre i småbiter. Altså en dåpslære som binder sammen så sterkt at det gir det Ole Paus kaller: Hjemlengsel – når trosbekjennelsen kommer i en annen form eller på et annet språk. (G. Hernes, 1992d s.37)

Som hos Hobbes, brukes bibelfortellingen om Babels tårn som metafor på samfunnstilstanden.

Det er en truisme at vi i vårt samfunn får stadig flere spesialiteter, dvs. flere spesialspråk. Hvis man bruker som en begrunnelse at spesialspråkene fører til at alle kan spesialiseres uten å legge hovedvekten på fellesspråket, så ender vi jo opp i Babels tårn. Og historien om den kjenner vi i fra Første Mosebok 11. Kapittel: [...]

Dette er da den autoritative framstilling av menneskenes samordningsproblemer.

For hvis vi velger hvert vårt språk, får vi et samfunn av teknokrater. De som kan hver sine ting, men som ikke kan kommunisere effektivt med andre. Og det er det motsatte av det vi trenger. For mer enn i tidligere samfunn er moderne, store samfunn, komplekse samordningssystemer. Ulike spesialister på ulike steder er gjensidig avhengig av hverandre og må virke sammen om det hele ikke skal gå i stå. (G. Hernes, 1992d s.48)

Kompleksitetens og spesialiseringens farer for samfunnslegemet trekkes frem som bakgrunn for målet om regimentert og enhetlig tro. Felles språk og tro kobles opp til viktige transaksjonsgevinster: om å kommunisere effektivt, om å virke sammen uten at det går i stå, om å forene spesialisering med fellesskap og samordning. Sitatet viser den organiske tenkingen og de økonomiske modellene som underliggende for retorikken og målsettingen om ens tro og dens viktige funksjoner.

---

Hernes, 2005.12.05)/ (G. Hernes, 2005.24.05). Sitatene forsvarer med at de var ironisk ment og at retorikken innebar å bruke motstanderens språk. Dette er etter analysens mening ikke korrekt. De er åpenbart spissformulerte og overdrevne, men uttrykker også den sentralstyrte ideologien Hernes står for og delvis praktiserer som utdanningsminister. Ironi ville innebåret at Hernes var motstander av marxisme, kristendom, sentralforming av læreplanen og godkjenning av lærebøker. Slik motstand kan man ikke finne i hans tekster. Marxisme, kristendom, arkaisk rollebruk og enhetlig styringstenkning er karakteristiske trekk ved utdanningsperioden og står sentralt i mange tekster. Om man skulle tatt forfatterens forsvar til etterretning her, må man også dra konklusjonen at utdanningspolitikken og læreplankstene var ironisk ment. Avispolemikken fremholder også at de negative publikumsmodellene fra maktutredningen, ikke representerer forfatterens egne ståsteder, men var undersøkelser av modeller. Det er riktig, men de har, som vist i analysen, vært aktivt brukt som underliggende modeller i retorikken og i anklagene av publikum, selv om de ikke skulle representere hans personlige ståsteder. Publikum gis, som analysert både ros og ris bl.a. ut fra slike modeller.

## Læreplanen og læreboken

I talen som har navnet *Hvorfor læreplaner? Startkonferansen for læreplanarbeidet i grunnskolen*, gis det videre og helt sentrale argumenter for en nasjonal læreplan og felles fagplaner.<sup>397</sup> Det første er at skolen må kompensere for at basisen for felles meningskapning er splittet av den moderne offentligheten og medieteknologien. I krigsmetaforikk, skriver han:

Den 2. oktober var D-dag for NRK – Einar skulle over i tre kanaler. [...]

For alle oss andre er forvirringens tid inntrådt. Livets faste holdepunkter er borte: de som søker, finner ikke. Ikke bare vet vi ikke lenger hva som er hvor – noen av oss er blitt så synssvekket at vi ikke engang klarer å finne fram ved hjelp av flimrende FM-tall. Nå ere vi ikke én nasjon. NRK er ikke norsk rikskringkasting – bare forvalter av flere av de norske rikskanalene.

Hvor forskjellig fra mine besteforeldres tid: Kanaler var den gang noe som ble brukt av skip, som Suez-kanalen. Mine besteforeldre hadde en folkemottaker. De stilte inn søkeren én gang i livet. Siden slo de radioen av og på. De kunne si: ”Vi hørte det på radioen – ôg være trygge på at naboen hadde hørt det samme. De hadde ett tungemål og ens tale – vi er gerådet i babelsk forvirring.

La meg stille det radikale spørsmålet straks: Er nye NRK en etterlikning av det vi har i skolen. Er det slik at skolen alt i mange år har sendt i legio kanaler? Og er det slik at vi voksne nå endelig opplever det ungene i årevis har erfart? (G. Hernes, 1993b s.1)<sup>398</sup>

Hernes kobler den kritiske innstilling til den moderne offentlighetens splittelse og forvirring i voksne, også til barna og utdanningen. Han kobler perspektivet til hvorfor man må ha felles læreplan. Han spør om oppbygningen av undervisningen har gitt samme type forvirring for elevene, for eksempel for dem som flytter fra en skole til en annen og dermed skifter kanal. Han spør om forvirring skjer for dem som går fra ett trinn til et annet, der elever møter andre elever med erfaringer fra uforlikelige kanaler som skaper problemer for lærerne og oppstartskostnader for mange elever. Ministeren setter spørsmålstegn ved skolene, lærerne og elevenes evne til å bidra til en felles god meningsdanning uten en nasjonal læreplan. De plasseres i delen, mot helheten som han selv representerer. Skolene representerer atomistiske feilslutninger.

Er vi igjen i en pre-pontoppidansk tilstand – den som ga foranledning til hans arbeid, den første felles forklaring eller læreplan i vårt land – nemlig ”at nesten hvert stift hittil har hatt sin særdeles katekismeforklaring ”? Eller enda spissere: Har vi enhetsskolen i navnet, men ikke i gavnet, fordi skolen sender ikke [sic.] bare på flere kanaler enn NRK, men også med atskillig flere lokalsendinger i de tusen skolestuer? Vet lærere eller elever hva de kan ta for gitt at andre kan, og dermed hva de selv kan bygge på?

---

<sup>397</sup> (G. Hernes, 1993b). Talen ble holdt i Oslo Militære Samfund 16 november 1993 og representerte starten på fagplanarbeidene i lys av læreplanen. Stedet virker å være strategisk valgt og i tråd med budskapets dramatik.

<sup>398</sup> Understrekinger i sitatene, er Hernes' understrekinger. Motivet om å forme felles enighet og mening også institusjonelt, kommer tydelig frem her. Man ser idealet om fellesmeningen, også som et diagnostisk utgangspunkt for å kritisere skole, fjernsyn og offentlighet. Lederskap, oversikt og enhet kobles sammen. Aktørene plasseres i delen. Dette er en sosial arkitektur som virker underkjennende på bidragene til sentrale aktører i meningsdanningen via utdanningen. Hvordan skal de som står i delen, kritisere dem som har helheten? Dette er en autoritær tenkning om systemet eller den sosiale struktur med instrumentell forståelse av skolen og ved beskrivelsen av skoler og læreplaner som skruer og mutre i et system. Sitatet viser igjen enhetsmystikken, med helhet som og enhet som epistemisk utgangspunkt.

For et problem er jo dette: Hver enkelt skole, med sine planer kan være perfekt for sitt formål, men likevel systemet av skoler være mistilpasset dem som skal bevege seg fra en til en annen. Mutre og skruer kan være fullkomment utformet, men allikevel komplett mistilpasset fordi de alle har ulike diametre og dimensjoner. Og dette er noe som ikke kommer fram i de undersøkelser som er gjennomført, og som lider av det man kaller en atomistisk feilslutning: At hver del fungerer godt gir ikke grunnlag for å si at helheten av deler fungerer godt. Selve den metodiske tilnærming til problemet kan skape en strukturell blindhet for dette. Og hvis hver skole finner frem til sin beste løsning, men det ikke skjer noen systematisk overføring av erfaring fra skole til skole, så får vi også mangelfull læring i skoleverket som helhet. (G. Hernes, 1993b s.2)

En viktig motstrategi mot del-perspektivene er ordnende kunnskap i læreplanene. Hernes polemiserer mot det han kaller dogmen om kunnskapens farer som har slagord eller symboler som *Lille Marius*, *dødsens formaldrill*, *puggskolen*, *barna i sentrum* etc. Kunnskapens fare, den som kan gjøre de unge læresprengt, må møtes med motforestillinger, skriver Hernes.

For det første er ordnende kunnskap nødvendig for å få oversikt og for å gi rammer for tolkning av nye impulser. Grunnleggende lærebygninger er avgjørende både for tolkning av ny informasjon og for å styre letningen etter nye fakta. Veksten i ny kunnskap gjør det mer nødvendig å kjenne slike fundamenter for forståelse. Uten slike referanserammer – som starter tidlig med språket, alfabetet og tallsystemet – vil kunnskapseksplorasjonen føre til større forvirring og rådløshet. Den enkleste måten å illustrere dette på er ved en synstest: Vi ser ikke det vi ser – vi ser det vi vet. (G. Hernes, 1993b s.12)<sup>399</sup>

Hernes skiller mellom den kunnskapen som er verdifull som referanseramme og som egner seg for læring, og den som ikke gjør det. Hvem som kom på 4. plass på 5000 meteren i Squaw Walley, har ikke interesse. ”Bronselaget” som går tilbake til 1936, er derimot et referansepunkt som inngår i vårt nasjonale mytos. Det forteller oss ikke bare om våre nasjonale bragder som et lite land, men også at vi var på rett side før krigen mot Hitler kom. Ministeren vender seg mot publikum etter dette resonnement og sier han har lurt dem til å være enig med seg. Han har brukt en rekke fakta i resonnementene sine ”D- dag”, ”Canossa”, ”Babel”, ”Suez” kanalen etc., og forutsatt at publikum hengte med, skriver han.

Jeg har forutsatt at dere henger med. Jeg har kunnet meddele meg på grunnlag av alt dette [sic.] deler med meg. Det jo nettopp dette som ligger i allmenndannelse: at den er felles, delt av alle, allmenn, og for det andre at den er dannelse – altså resultat av et utviklingsforløp, av en kollektiv frembringelsesprosess. Men da er det jo gitt at slike fakta må opplæringen bibringe, som fellesstoff, for alle barn, tilpasset deres alder og for å pirre og skjerpe deres interesser. (G. Hernes, 1993b s.13)

Hernes fremholder situasjonen mellom seg selv og publikum som delt og som en ideell situasjon. Det er en den delte kunnskapen og erfaringen som danner utgangspunktet for retorikerens situasjon og mulighet til å overtale publikum. Fellestedenes betydning for meningsdannelsen mellom læreren og eleven fremheves. Et argument i forlengelsen av denne demonstrasjonen, er effektiv og økonomisk kommunikasjon. I klasser med opptil tretti elever,

---

<sup>399</sup> Som det gikk frem av teorikapitlet, var dette et sentralt poeng hos Lippmann: Det vi ser har allerede blitt plukket ut for oss av kultur, litteratur, drama og populærkultur. Betydningen av å styre referansene man tenker og ser gjennom er derfor sentral. Lippmann fremholt betydningen av intelligente meninger og bilder, satt sammen av en organisert intelligens og særlig via utdanningen. Også opplysningsmetaforikken er karakteristisk og kommer frem i disse sitatene som en avmaktretorikk skolen plasseres i.

er delte ferdigheter og kunnskaper nødvendig. Læreren har da et felles utgangspunkt å gripe til. Det gir effektiv kommunikasjon. Dette betyr at læreplanen, skolen og læreren må forme like forutsetninger og like anskuelser i elevene, som så læreren kan ta utgangspunkt i og bruke effektivt.

Og igjen: De som er opptatt av enhetsskolen, kan ikke bare være opptatt av at ressursene som settes inn er noenlunde enhetlige. De må også være opptatt av at elevenes forutsetninger, deres ferdigheter og anskuelser, gjøres noenlunde enhetlige. (G. Hernes, 1993b s.3)

Taleren argumenter for at lokalt lærestoff ikke kan fange opp forutsetninger og erfaringene hos barnet i lys av den nye mediesituasjonen. Barnas forutsetninger som undervisningen kan bygge på, er ikke lokale lenger. De er virtuelle vikarierende nærmiljø.

[...] Begrunnelsen for lokalt lærestoff er nettopp å ta utgangspunkt i det som er kjent for og tilpasset elevene ved den enkelte skole. [...] For vår nye medie verden har skapt et annet nærmiljø for de unge: det er flere [sic.] som kjenner Anne, Gro og Kaci enn ordfører, rådmann og sogneprest. [...] I tillegg kommer det internasjonale kjendiseriet fra Madonna til Apache Indian. Kort sagt: Hva som er nært og kjent er ikke på samme måte som før identisk med det som er lokalt. (G. Hernes, 1993b s.10)

Danningen av elevene skal skje gjennom prinsippet om å gå fra det kjente til det ukjente. Det er viktig å ha det felles kjente i form av et nasjonalt lærestoff, som man politisk kan styre og ha kontroll over. Det skal danne en motvekt til differensieringen og internasjonaliseringen. I læreplanen har Hernes lagt dette inn som et utvelgelsesprinsipp under metaforen ”den omvendte pyramide”.

På samme måte som fagdifferensieringen bør øke med økende kunnskap, bør derfor også ”nasjonaliseringen” av fagstoffet gjøre det ettersom en beveger seg oppover i trinnene. Derfor vil jeg gjøre meg til talsmann for ”den omvendte pyramide” – altså at innslaget av nasjonalt fellesstoff – internasjonalt også, for den del, øker med økende alder. Men noe må selvsagt være med også på de laveste trinn – fra ”Ja vi elsker” til deler av bibelhistorien – noe som alle elever kan bygge videre på. (G. Hernes, 1993b s.10)<sup>400</sup>

I resonnementene hos Hernes ser man hvordan de økonomiske topoi om arbeidsprosess, spesialisering, samordning og koordinasjon er tilstede, og oversatt til pedagogikk, læreplantenkning og ordningen av personlighetsstrukturen.

[...] Derfor er det vanlig å forestille seg kunnskapstilegnelse som vandring opp en trapp. Jeg foretrekker en annen metafor: Som utvidelse av et sett konsentriske sirkler. Videre forestiller jeg meg dem med flere inndelinger, sektorstykker, som blir fler jo lengre ut i sirklene man kommer.

Med dette mener jeg å illustrere flere ting, og noen konsekvenser av det for læreplanarbeid [...]. (G. Hernes, 1993b s.8)

---

<sup>400</sup> Dette resonnementet kan ses i sammenhengen med Æsops fabel og Marx som er analysert tidligere. Et poeng der var at spesialarbeiderne i spesialiserte markeder førte til at arbeiderne utviklet lojalitet til sitt yrke, snarere enn lojalitet til klassen eller samfunnslegemet. Dette medførte farer for hele legemet om en liten sentral del gjorde opprør. Den omvendte pyramide kan tolkes som et strategisk forsøk på å motarbeide dette. At nasjonal identitet utvikles, at nasjonaliseringen av fagstoffet fokuseres sterkere, får mer vekt og større innslag desto mer differensiering og spesialisering man får oppover i skolesystemet. Retorikken virker også å sette opp en personlighetsstruktur i form av ”Det integrerte mennesket” for å bøte på spesialiseringen og heterodoksien.

Hernes gjør sirkelen til en metafor på kunnskapstilegnelse og utvikling av personligheten. Den virker utledet av økonomiske modeller om spesialisering. Innerst i sirkelen er det lite differensiering, den øker når fagene skilles ut og når man får større avstand til sentrum. Og desto lenger ut fra kjernen man kommer, jo mer øker eller bør differensieringen øke. Men om den tiltakende differensieringen skal fungere integrert, må delene samordnes. Metaforen illustrerer at læreplanene og fagplanene i skolen må tilstrebe harmonisk vekst, at sirklene ikke får en eggform – altså en skjev vekst, men at et integrert menneske vikles ut ved å utvikle sanser, ferdigheter og sitt sinn i alle retningene slik sirkelen utvider seg i alle retninger. Eller som livet selv inviterer til.

Allsidighet i personlighetsstrukturen skal danne motvekt til egoismen og spesialistidentiteten. Argumentet om betydningen av talentspredning for samfunnets vekst virker også å være en underliggende modell (rasjonell aktør i markedet). Begrepet om ”tilpasset opplæring” virker å komme til ved slike problemstillinger. Konseptet om tilpasset opplæring innebærer å forene spesialisten og talentspredning (evt. solidarisk å ta vare på dem med mangel på talent) i en allsidig og omnipotent utvikling.

For det tredje: En læreplan kan bli en Prokrustes-seng, der de som er for lange får kappet av de lemmer som rager ut over karmene, og de som er for korte får strukket lemmene til de ryker. Den pedagogiske fotsnøring, kuing av veksten, kalles forkrøpling; den andre ytterlighet, forstrekkingen, har på norsk fått et egennavn: ”Lille Marius”. Vårt svar på dette kaller vi tilpasset opplæring – elvene skal plasseres ikke i en prokrustesseng, men i et blomsterbed, med rom for vekst, luking av ugress, med gjødning, skjøtsel og individuell røkt. Det betyr jo at både sirkler og sektorstykker kan utvikles i ulikt tempo, fordi man tilpasser opplæringen ved å la det vokse der det i øyeblikket gror lettest – men uten å la andre deler av personligheten komme helt i skyggeland – blekne, visne og tørke inn: Det går an å danse swing fra rullestol. (G. Hernes, 1993b s.9)

Hernes fokuserer også på innbilningskraften, på forholdet mellom fakta og fantasi i læreplanarbeidet. Dette er en falsk motsetningen som gjerne går sammen med et annet syn, skriver Hernes:

[...] at man på den ene side har de kreative fagene, de som beforder og utløser induisjon [sic.] og dyspsyn, som gjerne identifiseres med de estetiske, og på den annen side har faktafagene, de som bygger på vitenskap og kald logikk. (G. Hernes, 1993b s.13)

Over fem sider demonstrerer Hernes i detalj at denne motsetningen mellom fakta og fantasi er falsk. Han viser f.eks. betydningen av fakta og fantasi for det praktiske liv gjennom sneglens og skillingsbollens spiral.. Han viser frem spiralens matematikk og dens estetikk. Han fremviser også via demonstrasjonen omnikompetanse og sitt professorale ethos. Resonnementet ender i en syntese mellom fakta og fantasi, mellom kunnskap og innbilningskraft. Argumentasjonen ender i et omnikompetent kunnskapsideal som bare det nasjonale nivå kan forme og strekke over fag, vise forbindelsene, skape samordning og synkronisering som den enkle skole eller fag ikke kan klare selv.

Hovedpoenget er altså dette: det er ingen motsetning mellom fakta og fantasi, mellom kunnskap om hvordan verden er og innbilningskraft om hvordan den kan være. Fantasi er kombinatorikk.

Mitt poeng med disse eksemplene, særlig spiraleksemplene, er at det finnes forbindelser på tvers av fag. Men skal vi ha et godt opplegg for hver enkelt elev, må vi tenke igjennom læreplanene på forhånd, slik at de er i ingrep [sic.] med hverandre – for eksempel slik at man i naturfag leser om kremmerhuset til perlebåten eller blekkspruten Nautilus. Men fordi det er vanskelig å få til en slik samordning og synkronisering ved den enkelte skole, må det legges føringer i de nasjonale planer om hva som bør skje i de enkelte fag på de enkelte trinn dersom kunnskapen fra ett fag skal gi dype ekko i de andre. (G. Hernes, 1993b s.17)<sup>401</sup>

Det fremsettes en rekke detaljerte argumenter for å ha felles læreplan hos Hernes. Felles meningsdannelse, felles følelser og identitet er viktige topoi. Mest plass brukes på kulturargumentet og kulturarvens mange funksjoner. Det beste man har, er ikke det man akkurat har funnet på. Kulturarven er resultat av en darwinistisk meningsprosess.

Og det vi vet om nedarvete eventyr, sagn, sanger, fortellinger og lignelser, er at de utgjør historiens beste utvalg. Det som ikke fanget og holdt oppmerksomheten ble gjennom en Darwinistisk seleksjonsprosess sjaltet ut. (G. Hernes, 1993b s.4)

Kulturarven gir essensielle bidrag til nasjonsbyggingen og fellesmeningen, – til samhold, felles verdier og ferdigheter. Å legge noe under kultur:

[...] vil si å løfte det opp til et høyere nivå av felles standarder. Med andre ord: Mens kommunikasjonsargumentet sier at meddelelse forutsetter kunnskap, sier kulturargumentet at kultur er delt kunnskap: felles assosiasjoner, delte ferdigheter, ens verdier. [...] Kort sagt: Felles forestillinger gir samhold. Og alle som er knyttet til skolen må ta dette innover seg: Den er den viktigste institusjon for nasjonsbygging: den som både gir oss vår egen farge og de kontraster som blir interessante når den brytes mot og brytes med andre lands farger på paletten. (G. Hernes, 1993b s.5-6)

En felles læreplan, gitt utenfra, har også som mål å virke konfliktdependende mellom aktører som vil ta oppgjør med hverandre. Samtidig reduseres behovet for forhandlinger mellom aktørene i utdanningen. Det kommandohumanistiske lederskapsidealet som består i å dempe konflikter, forene og harmonisere, er pregende.

[...] En felles læreplan er konfliktsparende, både for elever og lærere, ved å være en pakt som er nøytral i den forstand at den i sine hovedtrekk er gitt utenfra. Man behøver ikke å ta alle oppgjør lokalt, i det enkelte klasserom, på den enkelte skole, i den enkelte kommune. Det skaper gjensidig trygghet, nettopp fordi man vet at andre gjør det samme – at det er en konvensjon – noe som gjør at en kan komme sammen på tvers av klasserom og kommunegrenser. Som uttaleregelen lyder i NRK: Det er det samme hva dere sier, bare dere sier det samme. (G. Hernes, 1993b s.6)

Skepsisen til deltakerdemokrati og selvsentrerte aktørferd, enten det er i virkelighetsforståelse eller ved økonomiske motiver, virker å være bakenforliggende for et videre argument om felles læreplan. Det er lederskapet over dem som fremheves. Han skriver i slutten av denne delen av foredraget at:

Og det er ingen andre enn de sentrale myndigheter som kan fastlegge hva fellesstoffet skal være – det er det som må til for å få kombinasjon av likhet og demokrati. (G. Hernes, 1993b s.8)

---

<sup>401</sup> Hernes og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet kom til å føre streng kontroll med utviklingen av de ulike fagplanene og fagplangruppene i forlengelsen av GD. Det gjaldt både måten de skulle forankres, utformes på og i godkjenningen av dem. Den politiske holismen var en viktig underliggende modell.

Hernes utvider argumentet fra skolen til å gjelde hele folket og utvikler det til et særskilt og spesielt demokratiargument. Han fremsetter demokrati som et opplysningsprosjekt gitt til folket utenfra av opplæringen og myndighetene. Det er som tiltak mot spesialiseringen og spesialspråkene. Myndighetenes bidrag til å skape publikums kompetanse, til å forme deres evne til å tolke ideer, situasjoner og utfordringer gjøres til det avgjørende bidrag felles meningsdanningen. Og fellesmeningens referansegrunnlag for folket må være ens.

Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket – må være del av den allmenne dannelse – om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter.

[...] Uten overgripende referanserammer blir det vanskeligere for vanlige samfunnsmedlemmer – ikke-spesialister – å ta del i beslutninger som griper dypt inn i deres liv. Jo mer spesialisert og teknisk vår kultur blir, desto vanskeligere blir det å kommunisere på tvers av faggrenser. Felles bakgrunnskunnskap er derfor kjernen i et nasjonalt nettverk for kommunikasjon mellom medlemmene av et demokratisk fellesskap. Det er felles referanserammer som gjør det mulig å knytte det en ser, leser eller hører til et sams underforstått tenkesett. Det gjør det mulig å begripe komplekse budskap og å tolke nye idéer, situasjoner og utfordringer.

Opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen – den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige. Opplæringen må derfor gi gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. (G. Hernes, 1993b s.7)

Ikke bare utformingen av troen, kontrollen over læreplanene, men også kontrollen over lærebøkene må være statlig og politisk. Til opplysnings-, opplærings- og nasjonsbyggingsprogrammet, fremsetter Hernes betydningen av et opplyst lederskap som også må godkjenne lærebøkene og sikre at de er i tråd med ”sannheten” og de politiske målene. Katekismen fra Pontoppidan ble holdt opp som forbilde for læreboken og for myndighetenes opplyste rolle og godkjenningsplikt av ministeren.

I utgangspunktet har dagens lærebøker mye til felles med denne boken, som ble utgitt i 1737: ”Gud, som vil at alle mennesker skal bli salige, vil også at alle skal få kunnskap om sannheten”. I forordet sier han, i den tids språk:

”Den troskap som mange meget enfoldige viser i å vandre etter det lille lys de har, lar oss sikkert slutte at deres vandring ville være enda langt bedre, hvis deres innsikt i sannheten var fullkommene. Den som i tasmørket gjør en gjerning som krever dagens lys, får vel kanskje gjort den, men med større møye, fare og forhaling. Det er aldeles ikke mørket som hjelper ham, men det lille lys som er til stede, og jo mer lyset vokser i morgenstunden, jo sikrere kan han fortsette sin gjerning, om han vil. ”

Dette er vel et så godt opplysningsprogram som noe! [...] For det første at den betoner *enhetlighetens* betydning – polemikken mot at ”nesten hvert stift har hatt sin egen særdeles katekismeforklaring”. Eller med en annen formulering – betydningen av lærdom som et felles kunnskaps- og assosiasjonsfellesskap, på samme måte som språket er det: en forutsetning for å kunne virke godt sammen. (G. Hernes, 1991c s.8)<sup>402</sup>

---

<sup>402</sup> Gullaldertenkningen bak reformenes styring kommer frem i disse sitatene. Bruken av Pontoppidan og det kirkelig-monarkiske meningsregime som forbilde og styringsmodell overfor samfunnets meninger, er et eksempel på en variant av den arresterte staten. Enhetsmystikken, som Popper kritiserer, viser seg, samt



Den kristne opplysningsmetaforikk brukes som forbilde og analogi til å utlede grunnaksiomet for skolepolitikk. Lærebøkene må representere en dogmatisk videreføring av målet om enhetlig meningsdannelse og som en del av lederskapets opplysning. Betydningen av effektiv og smidige kommunikasjonen er fremme i denne forbindelse. Felles tro reduserer samfunnsmessige transaksjonskostnader: og er en forutsetning for å kunne virke godt sammen. Det er i humaniora og i fag som religion, norsk, historie og samfunnslære Hernes fremhever at kampen om fortolkning og virkelighetsforståelse først og fremst står. Dette peker mot politisk kontroll over disse fagene som særlig viktige i en ledelsesmodell som dreier seg om å forme felles tro og identitet.<sup>403</sup> Læreboken er konstituerende for moral, identitet, kollektiv selvhevdelse og kobles til nasjons- og identitetsbygging.<sup>404</sup>

For lærebøker brukes jo både til moralsk opprustning og til kollektiv selvhevdelse – både til å bygge identiteter og til å bygge nasjoner. Var Holberg dansk eller norsk? Eller Tordenskjold? (G. Hernes, 1991c s.11)

Betydningen av myndighetene og deres rett til godkjenning av forklaringer, verdier, holdninger og kunnskaper, fremheves. Artikkelen argumenterer for politisk styring over innholdet i lærebøkene og av verdier, holdninger og ferdigheter.

For det tredje betoner Pontoppidan *godkjenningsordningen*: hans var en ”overalt bekreftet katekisme-forklaring, oppsatt etter kongelig aller nådigst til meg utstedt skriftlig befaling og av vedkommende prøvet etter det sunne ords form”.

Det er klart at grunnaksiomet for skolepolitikk – altså at oppfostringen ikke blir bestemt av foreldrene eller barna alene – også innebærer syn på hvilke verdier, holdninger, ferdigheter og kunnskaper som bør besittes. Og lærebøkene er den viktigste bro som dette bæres over. (G. Hernes, 1991c s.9)

I ”Læreboka – fra godkjenning til forskning” er argumentet om kontroll og godkjenning av lærebøkene stort og utbygd. I talen forteller Hernes utfyllende om godkjenningsordningen av lærebøker hvor man har gått fra den kongelige godkjenning, til departementets godkjenning og til et system hvor det i praksis har vært lærebokforfatterens årevåkenhet og faglige og pedagogiske granskning som har stått for godkjenningen. Talen kritiserer disse fragmenterte autoritetsforhold og understreker at det er kongen, departementet og politikken som i siste instans skal stå som lærestoffets godkjennere. Retorikken fremhever styringen, kontrollen og oppfølgingen av lærebøkene og -stoffet fra ledelsens side. Autoritetsforholdene slås klart fast gjennom sitat fra Stortingsmelding 37 /1991 om at det er de sentrale myndigheter som skal formulere de overordnede mål og et felles nasjonalt kunnskaps- og kulturgrunnlag gjennom de overordnede planer. Læreplanverket skal danne prinsippene og det forpliktende grunnlaget

---

maktretorikken som kopler syn og oversikt til lederskap og samtidig konstruerer publikum i avmaktsposisjoner ved sin vandring i sitt lille lys.

<sup>403</sup> Et vesentlig taktisk utkomme av disse tankene var å få makt og kontroll over disse fagene i læreplanen og fagplanene som skulle komme. Særlig i de estetiske fag og i fag som norsk og KRL konsentreres og destilleres kommandohumanismen i fagplanene.

<sup>404</sup> Det nasjonale og det identitetsskapende motiv preget læreplanverket. Slagstad analyserte disse motivene skarpt og tydelig i *De nasjonale strateger* og inspirerte til en bred og kritisk resepsjon av reformen på bakgrunn av slike topoi (R. Slagstad, 1998). Han fremholdt særlig motsetningen mellom det instrumentelle og det identitetsskapende motivet som et kritisk moment i dette utdanningsprogrammet.

for skolen og lærerens konkretisering av målene lokalt.<sup>405</sup> Lærebøkene må ses i en slik fortsettelse. Det utledes negasjoner av denne idealmødel ved dagens system. Hernes peker på en rekke hermeneutiske problemer i meningsdanningskjeden ved de uklare autoritetsforhold. Både departement, lærere, de ulike råd, konsulenter, lærebøker og de ulike fag konstrueres som feilkilder i meningskapningen i forhold til denne politiske mødel i et lengre resonnement.

Fungerer Pontoppidan? Hernes spør retorisk. Teksten argumenterer for at man må forme en forskning som bidrar til å besvare et slikt spørsmål, og som hjelper til og er en del av styringen i en detaljert argumentasjon. Forskningen må skaffe oversikt, den må svare på hvordan ting virker og i forhold til det man ønsker. Man trenger forskning av godkjenningssystemet, hva den styrer, hvordan den gjør det og med hvilket resultat. Videre er det sentralt å arbeide med målformuleringene. Koordinering og sammenheng er viktig i meningsdanningen og man må studere hvordan man kan få dem gjensidig forsterkende, i følge Hernes. Læreplaner må ses mot hvilke mål som stilles opp, og man må se hvordan de fungerer sammen med lærebøker og lærerne. Det finnes store forskjeller i skolen, hevder Hernes, og de skyldes delvis lærerne. Dette er et paradoks i og med at man har likhet som mål i skolesystemet. Ministeren skisserer at dette må være oppgaver for et læremiddelsenter, men han reserverer deres oppgave til å være analytiske. Det politiske vil han reservere kongen, som det formuleres. Et slikt senter må fungere som et "*clearing house*" mellom de grupper som har sine virksomheter rettet mot lærebøker, de som lager planer og som skriver planer. Når først denne rollefordelingen er på plass, kan vitenskapen levere oversikt og kunnskap til politikeren før han bestemmer seg.<sup>406</sup>

Til spørsmålene om Pontoppidan-modellen fungerer i skolen i dag viser Hernes som strategisk tenker i formingen av fellesmening. Hele kjeden av meningsdanning legges under lupen, med mål om å taime og koordinere meningsdanningen i utdanningen under de overordnede mål som politiske myndigheter tegner opp. De må formidles gjennom klare roller og gjennom et system som virker gjensidig forsterkende. Realiseringen betinger også artisten og estetikerens. Det er et stort og avgjørende tema i tekster og taler omkring læreplanen.

---

<sup>405</sup> En slik tenkning var sentral i Hobbes' syn på styring av bilder, språk og meninger. Han understreket, som sitert, autorens rett til å uforme nasjonens meninger og dogmer, samt retten til å undersøke doktrinene, godkjenne bøkene og lærernes lære for å opprettholde fred og unngå kaos.

<sup>406</sup> Dette er fremgangsmåter tilsvarende det Popper karakteriserer som *den utopiske tilnærmingen*.

## Omnipotens og estetikk

Også språket blir en del av ledelsesfilosofien. Folkespråket må formes. Pontoppidan er forbilledlig i så henseende:

Pontoppidan selv formet jo språket, folkespråket og mundheld i både Danmark og Norge. Og han var til tider forbilledlig pregnant. (G. Hernes, 1991c s.9)<sup>407</sup>

Karakteristisk for tenkningen om lærebøker og læreplaner er ikke bare at de må underlegges formell sentralpolitisk kontroll. Som i ovenstående sitat er selve utformingen av språket og estetikken en del av styringstenkningen. I ”Synspunkter på lærebøker og forlag” gir Hernes en kjærlig hyllest til litteraturen og lærebøkene og argumenterer for styring også over estetikken og formen. Ministeren iscenesetter først eget ethos via fremhevingen av talent allerede fra barnsben av.

[...] For hvis jeg tillater meg å være litt privat i innledningen, ble jeg så og si unnfanget mellom permene, og den første historie som fortelles fra min barndom, er at jeg klatret opp og satte meg på toppen av bokhyllene før jeg kunne gå. Med andre ord: Jeg kom tidlig til foten av det som er det moderne menneskets viktigste karrierestige. Uten forlagene ville jeg aldri funnet frem til den. (G. Hernes, 1991c s.5)

Argumentet om kjærligheten og opplevelsesdimensjonen ved boken utvides også til å gjelde læreboken. Artikkelen beskriver dem gjennom erotiske metaforer og følelsesvekkende eksempler.

Men hva med lærebøkene? Åpnet ikke de for turbulente og traumatiske opplevelser som kjærlighetsforhold flest. Eller hadde jeg en førstegangsopplevelse som var så sødmefylt at den alltid senere satte idealtypen for det jeg alltid senere skulle søke?

Svaret er det siste, og min første store kjærlighet kan både dokumenteres og dateres. For fikk jeg disse to bøkene [sic.]. På innsiden står: ”Til Gudmund, jula 1946, frå far”. Og hver kveld i halvannet år leste far et kapittel fra disse bøkene, som ikke bare en samlende beretning og overdådige fortellinger, men også fengslende håndtegnede illustrasjoner at detaljene gir ekko selv etter mer enn 40 år. (G. Hernes, 1991c s.5)

Barndomsopplevelsene av litteratur formet idealene også til hvordan en lærebok skulle være. Han kobler læreboken til opplevelsesdimensjonen, fantasien og hukommelsen. De sødmefylte opplevelsene kobles også til etterkrigstidens store lærebøker som Fellers *Intruduction to Statistics* og Feynmann: *Lectures on Physics* etc. Ministeren bruker disse eksemplene til å destillere allmenne prinsipper for hva som utgjør den gode læreboken, og framviser samtidig egen omnikompetanse ved fremvisningen av både bredde- og dybdekunnskap. Lærebøkene har makt til både å vekke og temme fantasien konstruktivt til byggingen av samlende assosiasjonsfellesskap. Han skriver om bildets betydning, om den følelsesvekkende funksjonen og hvordan bilder kan setter seg på netthinnen og prege hukommelsen:

For en tid siden hadde jeg en venn på besøk. Han var læresønn, og fortalte om det inntrykk Nordahl Rolfsens lesebok hadde gjort på ham. Jeg hadde et eksemplar av dette bokverket liggende, og tok det frem. Han fortalte at det ennå satt bilder og tekster fra det sittende på netthinnen. Et av dem var et bilde av karrig jord mot en bakgrunn av fjell. Under hadde det

<sup>407</sup> Dette peker frem mot læreplanstilistikken som er formet i et arkaisk og populistisk språk, som skulle kunne leses av alle og ikke bare ekspertene. Å bidra til et felles folkespråk er antagelig en viktig motivasjon.

stått: ”Slik ser det ut ymse stader på Island”. Ordene fungerte som et Ali Babas ”sesam, sesam”, for på magisk vis falt boken opp på nettopp dette bildet, og det gikk et lys av gjenopplevelse gjennom ham. Det store med Nordahl Rolfsens lesebok ikke bare at den gav slike ekko, men at klangbunnen var felles for flere ættledd av nordmenn. Boken var en institusjon, den formet langt på vei hva det ville si å være norsk – et assosiasjonsfellesskap over grupper og over generasjoner. (G. Hernes, 1991c s.7)

Sitatet viser de samme topoi som ved universitetsretorikken. Assosiasjonsfellesskapet og eksemplene har blitt nasjonale med Nordahl Rolfsen som forbilde. Hans leseverk illustrerte hvordan også bilder må brukes i formingen av nasjonen. De vekker fellesfølelsen, de vekker hukommelse, ekko og binder sammen generasjoner på tvers av sted og tid. Læreboken, tekstene og bildene er dermed overgripende viktige redskaper i meningsdanningen og går på tvers av et moderne og problematisk kairos. Det trekkes opp et sentralpolitisk ansvar for bildene elevene skal tenke og se gjennom.<sup>408</sup>

Paradokset er dette: Jo mer en kan, desto mindre behøver en å si. Og desto rikere og mer meningstett kommunikasjon kan man ha. Den enkleste måten å illustrere dette på er ikke ved tekster, men ved bilder. Nordahl Rolfsen brukte både de fremste samtidskunstnerne og de klassiske bilder som illustrasjoner. Dermed skapte han en felles referanseramme for elevene som gjorde det lett for dem å kommunisere seg imellom med generasjonene før dem.

Det betyr også at en kunne stille spørsmålet: Hvilke bilder er det norske elever bør ha sett? På hvilket trinn for å kunne gjenkjenne de samme tingene og forstå en mening? Hvor mange er det som for å skjønne hva norske karikaturtegnere har som referanseramme, bør skjønne at f.eks. Einar Tamberskjelve med buen eller skriket av Munch? Eller Brudeferden i Hardanger? [...] (G. Hernes, 1992d s.47)

Hernes fremhever fortellerens og åndens betydning i meningsdanningen. Boken og fortelleren må fenge ånden i ordets fulle betydning. Han må fange og holde leserens interesse og ha en dyp sans for sin generasjons problemer. Essensen i litteratur er kampen mellom intellektet og følelsene. Når litteraturen blir for intellektuell og ikke bryr seg om lidenskapene og følelsene, blir den steril, enfoldig og uten substans. Taleren er her i tråd med retorikkens erkjennelse av både karakteren, fornuften og følelsenes samlede betydning for overtalelsen. Han understreker betydningen av den gode form i fremstilling og formidling i lærebøkene. Den gode stil og intellektuelle fostring sammen, er det Hernes kaller *emosjonelt potens*.<sup>409</sup>

I motsetning til en del andre medier har boken en helt grunnleggende betydning i meningsdanningen. I teksten kobles boken til utvikling av personlighetsstrukturen i retning av den protestantiske arbeidsetikk.<sup>410</sup> Læreboken må invitere til arbeid. Læring er ikke bare lek.

---

<sup>408</sup> Styring av bildet var hos Hobbes' viktig for å få drømmetilstanden i samfunnet under kontroll og under en mer intelligent diskurs. Hernes' vektlegging av bildet i fellesmeningen nødvendiggjør bevissthet og analyse av de bilder som er valgt i læreplanverket. Teksten legitimerer analyse av dem som bevisste, strategiske og ideologisk motiverte.

<sup>409</sup> Idealene om lærebokens utforming virker også å være underliggende for hvordan læreplanen ble skrevet.

<sup>410</sup> Grepet med å definere kunnskapstilegnelse som arbeid, gjentar Hernes i en rekke taler og tekster. Her fra artikkelen ”Den nye bibel og det nye babel.”

Men jeg har en siste begrunnelse for bevarelse og tilegnelse av bibelens gamle språk: Den protestantiske etikk. Det var Max Weber som brukte denne termen for arbeidet som et livskall, altså for den uutrydelige arbeidsmoral som er en del av vår felles kultur, og som jeg og dere som en del av den har annammet. Poenget for meg her er ganske enkelt dette: Ordet er ikke noe du får – Skriften er noe

Den skal ikke bare være lett. I talen sammenligner Hernes lesning med forskning og løp. Man må veksle mellom ro og utholdenhet, krafttak og pusterom. Man må kjenne gleden ved slitet og svetten. Man må glede seg over den intense følelsen man får når man opplever et av øyeblikk av sannhet. Dette peker mot en helt sentral side ved utdanningsretorikken på 1990-tallet. Den knytter læring og kunnskapstilegnelse til arbeidsbegrepet.<sup>411</sup>

Boken er en sammenbindende kraft der offentligheten og moderne medier ikke er det.<sup>412</sup> Moderne medier kobles til heterodoksi. I talen argumenterer Hernes for læreboken samlende kraft, dens utopiske sted og tidløse karakter som et demokratisk medium. Ministeren besjeler boken og setter den opp mot karaktersvakheter i lærerne.<sup>413</sup>

[...] Bøkene var lærebøker selv før Gutenberg. Etter han ble boken langsomt allemannseie og har motstått og overlevd alle andre undervisningsformer fra skoleradio til overheads, læremaskiner og TV. Den er til stede, *in real time*, hele døgnet. I motsetning til lærerne avspaserer den ikke eller er på kurs. Den klager ikke, og den er ikke underlagt arbeidstidsordninger og lesepliktavtaler.

Den klager ikke, selv når den blir kastet i veggen. Den kan sterkes i og skrives i, med begeistringens utropstegn, innsiktens understrekinger, godord og fyord. Elevene kan også selv rette teksten – f.eks. stryke over og sette inn det nye navnet på kongen, Harald, uten at det koster noe, mens lærerne – som minister må jeg vel legge til at dette ikke er vondt ment – må på kurs og ha nedsatt lesetid for å få med seg det siste navnet i kongerekken. (G. Hernes, 1991c s.9-10)

Modellen over boken, estetikken og den samlende omnikompetansen finner Hernes i Nordahl Rolfsens leseverk. Rolfsen er assosiasjonsrikets Harald Hårfagre. Under overskriften ”Leseverk som nasjonsbygging” innfører ministeren en toregimentslære i nasjonsbyggingen. Harald Hårfagre samlet Norge til ett rike. Nordahl Rolfsen smeltet oss sammen til ett folk via assosiasjon, bilder og språk. Sammensmeltningen via leseboken skapte nordmenn. Dens utopiske trekk var effektivt mot in-flux. Den var et fast punkt, skapte identitet og trygghet i en ellers en omskiftelig tilværelse.

[...]– ja, neppe noen annen bok ved siden av Bibelen ble lest av så mange nordmenn. Om Harald Hårfagre samlet Norge til ett rike, så var det Nordahl Rolfsen som smeltet oss sammen til ett folk. [...]

Dermed ble det lett å flytte fra en skole til en annen. Boken var det samme – det var bare spørsmål om den skolen man kom til var kommet litt lengre eller litt kortere enn den man kom fra. Jeg flyttet mye i barndommen, og hadde også på andre måter en omtumler tilværelse. Men Nordahl Rolfsen var et fast punkt. Med den i ranselen var du trygg. (G. Hernes, 1992e s.6)

---

du lærer! Og læring krever anstrengelse. (G. Hernes, 1991a s.107)

<sup>411</sup> Dette er et sentralt analytisk poeng hos Volckmar (N. Volckmar, 2004 s.181). Ved slike koblinger kan det appliseres økonomiske modeller, arbeids- og arbeidsdelingsteorier over til utdannings- og kunnskapsområdet.

<sup>412</sup> Retorikken viser hvordan offentlighetskritikken fra tekster som ”Det media-vridde samfunnet”, er bakenforliggende for utdanningsstrategiene.

<sup>413</sup> Det er antagelig en viktig strategisk tanke bak læreplanen og de detaljerte fagplaner som skulle komme, at man via mål, læreplaner og godkjenning av lærebøker, skulle kunne sikre et kunnskapsgrunnlag og læring i tråd med ideologien også på tross av lærernes og lærebokforfatterne ideologi eller kompetanse.

Det fremvises en rekke elementer i Nordahl Rolfsens politiske og kulturelle arkitektprogram i ulike tekster og taler før og etter høringsutkastet og læreplanens generelle del. Ministeren trekker ut elementer som brukes som forbilde og modell for utdanningstenkningen, læreplanen og høringsutkastet. Lederidealet om å dempe motsetninger, harmonisere og skape oppslutning om felles verdier, er karakteristisk

[...] Nordahl Rolfsens program var et program i trinn for å bygge et fellesskap i folket, som ikke bare omfattet invitasjonen til å lese og gjøre det kjært, men til å bygge ned motsetninger ved å bygge opp konkret kunnskap om folkets og menneskehetens hele livsverden – i en anskuelig form og gjerne med livfulle detaljer. (G. Hernes, 1992e s.4)

Argumentet om et helhetlig program er formet ut fra gjenkjennelig topoi fra *Med viten og vilje* og fra *Vivat academia*. Fagene er utsatt for en kunnskapseksplosjon. In-flux skaper avmakt og forvirring hos lærerne og elevene.

[...] Oppgaven blir lett så stor at den faller fra hverandre i bruddstykker: Faget oppslintres, og en løper til og fra uten noen gang å være helt sikker på hva en skal og hva en skal fra.

Kort sagt: fagets største problem er informasjonsrikheten, og en stakkars lærer kan lide informasjonsdøden. Og der elevene skulle få overblikk, kan resultatet bli fragmentering, som når et puslespill faller ned på gulvet. (G. Hernes, 1992e s.4)<sup>414</sup>

Dette ender i en argumentasjon som legitimerer at det er myndighetene som må foreta et kompetent utvalg, stå for helheten og sammenhengen. Hernes knytter tenkningen til *The Cultural Literacy Movement* og utleder utvelgelsesprinsipper flere steder.

Hernes henter ut fem hovedelementer til et program for å bygge fellesskap i folket i ”Nordahl Rolfsen og kunnskapssolidariteten”. Først kommer innforlivelsen av språket og tradisjonen som skal lære en å lese og med lyst for å tilegne seg konkret kunnskap. Form er ikke bare formalisme, den gir konkret kunnskap. For det andre må det gjøres et utvalg. Dette utvalget må være gjennomtenkt og ha progresjon slik at man både får sammenheng og oversikt. Det tredje hovedelementet betegnes som det kunnskapssolidariske perspektivet og retter seg mot samfunnslegemet. Dette elementet innebærer at programmet må gi nasjonal identitet og solidaritet ved å sørge for *innlemming* for uprivilegerte og utgrupper. Det fjerde og femte punktet dreier seg om det retoriske motivet via estetikkens mulighet, det vil si at programmet presenteres i fortellinger og i fremstillinger som fanger og holder oppmerksomheten og at det brukes sang, musikk og bilder. Rolfsens leseverk hadde særlig evne til å skape fellesskap ved bruken av bilder og litteratur av de beste kunstnerne og fortellerne.

Nordahl Rolfsens leseverk – med dets innslag om norsk historie, geografi, litteratur, natur og kunst – ga for generasjoner av nordmenn de samme bilder på netthinnen, de samme referanser som alle kjente – båret fram av de beste fortellere og kunstnere. (G. Hernes, 1992c s.13)

---

<sup>414</sup> Maktretorikken, som knytter overblikk og det å se godt til lederskap, og det å se mindre godt til de som må styres, er i spill her i de sosiale konstruksjonene. Man ser også en styring som innebærer makt over fagene ut fra et tverrfaglig ideal som virker å være motivert av de dystopiske sidene ved modellen over differensiering og spesialisering.

Omnikompetansen i programmet til Nordahl Rolfsen fremheves gjentatte ganger. Hans suverene egenskaper i utvelgelse av gode fortellere, bilder og temaer understrekes. Rolfsens leseverk, dets språklige form og dets allsidighet, sammenlignes med den nye læreplanen og høringsutkastet til Hernes en rekke steder.<sup>415</sup> Via Nordahl Rolfsen argumenterer Hernes for tverrfaglighet og bruk av kunst, bilder, sang og myter i byggingen av fellesmeningen. Rolfsens leseverk skapte et fellesskap av referanser og assosiasjoner. Det bandt sammen på tross av splittelse som skyldtes arbeid, spesialisering, klasser, landsdeler og kjønn.

Dermed skapte det bånd mellom landsdeler og klasser, på tvers av kjønn og grupper. Det er nettopp dette fellesgods, den konkrete kunnskap vi har om alt fra malerier til litterære figurer, fra kjennskap til dyr til viten om naturlover, som gjør det lett og uanstrengt for folk å fungere sammen, både i et lokalt, et nasjonalt og et globalt fellesskap av mennesker. Derfor må de som vokser opp i dette landet ha felles referanserammer og assosiasjoner for å kunne forstå og delta, ikke bare i den offentlige debatt, men også i private dialoger. (G. Hernes, 1992c s.13-14)

Betydningen av assosiasjoner, felles referanser og kulturarv kobles også til å fostre individualitet og kreativitet. Ortodoksi og kulturarv er fundament også for utvikling oppfinnsomhet.

Hovedbudskapet i det jeg har sagt, er en begrunnelse for hvorfor vi bør ha tydelige nasjonale normer for innholdet i skoler på de ulike trinn, og at den store utfordringen ligger i å gjennomtenke utvalget. For et slikt utvalg må både skape det store fellesskap mellom elevene ved felles ferdigheter og assosiasjoner, og som samtidig er av en slik art at de ikke bare lett kan krysse grenser, men også spreng dem ved selv å lage nye koplinger mellom kjente elementer. [...]

Skal vi fostre oppfinnsomheten, må vi så å si gjenreise problemene de sprang ut av – enten det er enkle ting som knappen eller glidelåsen eller beltespennen, eller det er jernbanens sporveksel, motorens gearkasse eller glødelampen eller trafikklyset. Også dette er en dyp del av kulturarven som stadig fornyes.

Det er altså et innslag av felleskulturen i alle fag. Nordahl Rolfsen bar den fram i sitt leseverk. Det utgjorde et gjennomtenkt utvalg som praktisk talt alle norske barn møtte og som men enn noe annet gjorde dem til én nasjon. På tilsvarende vis må vi for leseverket på samme

---

<sup>415</sup> Sentrale ideer fra Hernes' høringsutkast til generell læreplan, utledes i nær sammenheng og sammenligninger med framstillinger og hyllester til Nordahl Rolfsen via en serie personer og via redigering i temanummeret "Nordahl Rolfsen og kunnskapssolidariteten" i *Grunnskolenytt* nr 3 1992. Temanummeret viser Hernes' evne til å trekke til seg støttespillere og bruke dem strategisk for å skape sammenheng og assosiativ rom rundt egne taler, ideer og politiske konstruksjoner. Egil Børre Johnsen og artikkelen hans som heter "Et godt ord for Norge – Omkring Nordahl Rolfsen og KUFs" kulturmeldinger, er et eksempel. Han sammenligner høringsutkastet til Hernes med Nordahl Rolfsens mesterstykke i stil og innhold. Johnsen uttrykker også det omnikompetente kunnskaps- og lederidealet.

Vi må ikke glemme at Nordahl Rolfsens kontaktflate omfattet mer enn familie, politikere og vitenskapsmenn. 40 år gammel hadde han en meget sammensatt yrkesbakgrunn. Han hadde bak seg en ikke ubetydelig innsats som lyriker, dramatiker, novellist, kritiker, reporter, foredragsholder, redaktør, instruktør, teaterleder og administrator. Så ble han lesebokredaktør i nesten 40 år etter. Denne andre perioden av hans yrkesliv ble betydelig blant annet fordi han også hadde spilt, og kunne spille de andre rollene. Vi savner en profesjonsbetegnelse for denne allsidighet. *Litterat* dekker bare delvis. *Pedagog* blir for tøft, *kunstner* eller *fagmann* for snevert, *kulturpolitiker* for pejorativt og *folkeopplysningsmann* for beskjedent. Det norske fellesnavn som kommer nærmest, er nok *Nordahl Rolfsen*. (E. B. Johnsen, 1992 s.28)

måte som i andre fag tenke igjennom hva det skal inneholde for å løfte fram og bære kulturarven videre. (G. Hernes, 1993b s.21)

Via Nordahl Rolfsens leseverk og program argumenterer ministeren for en rekke politiske og pedagogiske effekter. Hernes modell over Pontoppidan og Nordahl Rolfsen fremhever lederskapets forming og kontroll over fagene og samtidig utvelgelsen av innhold som viktig. De fremholdes som avgjørende i talen *Hvorfor læreplaner?* Forfatteren ser kontroll over fagene og utvelgelsen sammen med den kraftfulle fortellingen og formidlingen som vesentlig for å vinne meningskonkurransen med massemedia. Utvelgelsen, fortellingen og retorikken skal være skolen og fagenes våpen. Fortellingene i fagene gis sentrale funksjoner.

Den mest sentrale oppgaven blir å utvikle de nasjonale retningslinjer for opplæringens og dermed for fagenes innhold: hvem skal lære hva når om vi skal bygge en felles kultur blant de unge.

Det [sic.] bærende nerve i undervisningen må være fortellingen. For en kan ikke konkurrere med mediene med alle deres virkemidler, selv om mediene også må trekkes inn i undervisningen. Men den eldste pedagogiske metode er fortellingen. Det hjelper å kunne fortelle så noe sitter, ved hjelp av pedagogikken og retorikken som jo egentlig er den systematiserte fortellerkunst koplet til de praktiske øvelser.

Men det vesentligste er at der gis storfortellinger i alle fag, som, når vi bygger opp fagene på dem, gjør at alle kan ha noe interessant å si. (G. Hernes, 1993b s.18)<sup>416</sup>

Kirke-, utdannings- og forskningsministeren ramser opp hva utdanningen og nasjonsbyggingen må favne av felles topoi. Han går foran med faglig lederskap over innholdet og konkretiserer hva som må være med fra de store visjoner og idealer ned til de minste detaljer. Han angir konkrete eventyr, rim og regler, sanger og fabler. Fagene bør inneholde myter, lignelser, fortellinger, framstillinger og historier. Han tillegger en sentral fortolknings og utvelgelsesmakt stor betydning. Den enkelte skole og lærer får et avgrenset lokalt aktøransvar for at elevenes erfaringer og fantasi skal kunne brukes i den nasjonale meningsdanningen.

Og igjen for å understreke poenget. Vi må ha en stor gjennomgang for å finne fram til, avgrense og tydelig angi det som skal være fellesstoffet – og så overlate det som er lokalt og nært til den enkelte skole og enkelte lærer, slik at de kan bruke elevenes erfaringer og gripe deres fantasi i flukten. (G. Hernes, 1993b s.22-23)

Nordahl Rolfsen og hans program uttrykker samlet sett via ledelse, utvalg, tverrfaglighet og bruk av estetikk, bilder og språk, en prototype ikke bare på styring, men også på sosial arkitektur i realiseringen av en nasjonal organisk solidaritet. I ”Læreboka fra godkjenning til forskning”, ser man fremsatt slike elementer. Ledelsens og omnikompetansens betydning i meningsarkitekturen understrekes.

Prototypen på dette er altså Nordahl Rolfsens leseverk som i år er 102 år. I 1889 søkte han staten om støtte til et leseverk som skulle omfatte norsk, historie, geografi, naturfag, kunst og samfunnslære.

---

<sup>416</sup> Dette narrative og retoriske motiv er trolig et sentralt motiv for den inngripen Hernes og departementet gjorde i de ulike fagplanene og fagplaggruppene arbeider i forbindelse både med L-97 og R-94, for å få inn fortellinger i alle fag.



”Alt støpt sammen av en ordnende intelligens under et helhetlig sikte og båret fram av de beste fortellere med stadig nye utfordringer til barnene. En bok som de små må kunne holde av”. (G. Hernes, 1992d s.42-43)<sup>417</sup>

Det er av sentral betydning at alle aktørene kjenner sin plass i formingen, videreformidlingen og opprettholdelsen av felles tro. Det er også bestemte fag som er av overordnet betydning. Norskfaget blir sentralnerven i samfunns kroppen og i den sosiale arkitekturen i skolen. Faget får en overgripende rolle i forhold til alle andre fag. Den solidariske enhet har historisk sett vært legemliggjort i norskfaget ved Nordahl Rolfsens lesebok og i hans program. Rolfsens program er i følge Hernes et konsept som er gyldig også i dag.<sup>418</sup>

For skolemann var de menn og kvinner som var bærere av en stor tradisjon som løftet vår nasjon ved å bringe våre minste gjennom skolen og skapte en solidarisk enhet av oss alle. Med felles assosiasjoner av karaktertrekk, av verdier. Og alt bygget på kunnskap. Var du en skolemann var du aldri i tvil om din egen verdi eller plass i vår Herres skaperorden. Og sentralnerven i hele deres gjerning var lenge norskfaget. Slik faget favnet alle andre fag gjennom Nordahl Rolfsens lesebok. Den skapte stil og styrke med kunnskap som bandt, med kunnskap som bygget og med kunnskap som beveget. Der var den legemliggjort i et program, ikke bare for skolen, men også for nasjonen. Det var et program som ble prøvet gjennom årtier. Og mitt poeng er at selve konseptet er gyldig. Det er 102 år i år. Og dette konseptet det holder sikkert i åtte år til – til år 2000. (G. Hernes, 1992d s.50.)<sup>419</sup>

Ideallæreren fremsettes i denne teksten. Det er læreren som er forpliktet på programmet og på en fast, definert og bestemt kultur. Det er læreren som er knyttet til felles tradisjoner, og som lojalt bidrar til å forme den nasjonale enhet, de felles assosiasjoner, verdier og felles karaktertrekk. Han kjenner sin verdi og plass i helheten. Retorikken fremsetter en eutopisk konstruksjon over fortidslæreren som ideal. Dette er ikke læreren som autor, med egenautoriteten som finner bevisene selv og legger dem frem. Det er læreren som aktør, forpliktet på scriptet til kulturarven. Han skal bringe denne kultur og dette script til elevene. Den estetiske videreformidlingen av ideologien er en viktig forpliktelse for læreren. Han skal formidle kraftfullt, være motivator, foredle og sivilisere den rå kraften elevene representerer.<sup>420</sup>

To modeller eller ”karikaturer” som teksten kaller det, settes opp for å beskrive elevene og deres bidrag i den pedagogiske situasjonen. Det første bildet er forestillingen om eleven som *den edle villmann* som av naturen er uforfalsket og hvor det verste man kan gjøre er å pådytte

---

<sup>417</sup> Hernes siterer her Rolfsen. Denne løsningen ligner Lippmanns, om å forme en overordnet og organisert intelligens for å beherske spesialiseringen, kompleksiteten og pseudo-miljøenes økende makt over publikums bevissthet. Sitatet viser godt Poppers poeng om at den utopiske ingeniøren vil ende med teorier av overrasjonalitet i styringen og en mystisk intuisjon i styringen. Farene er usjekkert suverenitet i styringen.

<sup>418</sup> Dette er topoi som ligner Lippmanns og Platons: at lykke er å ha sin plass i verden, i en organisme og med solidaritet til legemet (”solidarisk enhet av oss alle [...] legemliggjort i et program”). *The Open Society* [...] fremholder dette som et spill på dyptfølt utilfredshet og frustrasjon hos individet i et åpent og abstrakt samfunn. Popper knytter motivet hos lederen til å være medisinsk-politisk: å ville skape større lykke i befolkningen ved å arrestere forandring og ved å føre folket tilbake til stammens trygghet. Man ser i retorikken betydningen av tverrfaglighetsidealer, som også ble pregende for reformene og antagelig underliggende for valg og lovfesting av for eksempel tema og prosjektmetoden.

<sup>419</sup> Sitatet viser den dogmatiske bindingen Popper fremhever den utopiske ingeniør vil ha som ideal eller kreve av underliggende nivåer overfor planen eller programmet sitt, fremfor å verdsette kritikk og motstand.

<sup>420</sup> Den normative modellen over læreren herfra er en viktig grunnmodell i læreplanverket.

sivilisasjon og kunnskap. Barn utvikles best på egenhånd. Formidling av kunnskap og kultur er de voksnes kulturimperialisme overfor barna. Pugg og faktakunnskap er de største skjellord. Skolens oppgave etter dette syn, skriver Hernes, er å beskytte barna mot for mye kunnskap. Ministeren røper at han i liten grad har sans for dette synet.

Det andre bildet representerer elevene som *barbarenes invasjon*. De har rå kraft, men er uten skjønn. De kommer inn i samfunnet med stor kraft og dyrisk vitalitet, men blottet for manerer, takt og finesse. Forfatteren maler ut dette bildet med stor retorisk energi: Elevene rigger bredbeinte og brautende oppover Via Appia uten å legge merke til kulturen rundt seg. Men det er håp, sier ministeren. Barbarene kan kultiveres.<sup>421</sup> Forfatteren legger så frem sitt syn på kulturens virkning og oppgave i meningsdanningen og overfor elevene. Lærerne skal sivilisere elevene og løse dem gjennom kulturen de selv kjenner godt. Sertifiseringen og autoriseringen av lærerne kobles til dem som sivilisasjonsagenter og tradisjonsformidlere.

Hovedoppgaven vis-à-vis barbarerne [sic.] er å formidle det som er utviklet, foredlet og kultivert. I den forstand at det er hevet over det jevne eller at tanken drevet over vaneforestillinger og oppfatninger som enhver når på egen hånd. Og da må det konkret og spesifikk kunnskap til. Kunnskap – for å vende tilbake til elevene – om det som er felles i de voksnes verden. Kort sagt: Overfor disse barbarerne har man utført en: ”mision sivilisatries”.

Det betyr også at lærere ikke kan få los-sertifikat hvis de ikke kjenner det farvannet som de skal løse dem igjennom. (G. Hernes, 1992d s.44)

I ”Nordahl Rolfsen og kunnskapssolidariteten” gjentas karikaturene over elevene. Teksten avslutter med en syntese over utdanningsmålene, som kalles *det kunnskapssolidariske synet*. Her ser man den organiske solidariteten formulert sammen med opplysningsprosjektet og bruken av myter, eventyr og sagn i formingen av felles opplevelser.<sup>422</sup>

[...] villmennene må lære å holde kniv og gaffel.

Det siste syn kan kalles *det kunnskapssolidariske*. Det er nettopp fordi en ved å formidle felles substans, dele erfaringer og konkrete innsikter, ikke bare bygger en nasjon sammen til ett folk, men også ved erkjennelser som er felles samtidig fører oss sammen med andre folk. Altså når – i Nordahl Rolfsens språkdunkle redsler blir oversatt til *opplysning* som er seire for hele menneskeheten eller i felles *opplevelser*. For eksempel fra sagaer, folkeviser og eventyr *hvor fremmede spirer har slaat ned paa nasjonal grund og efter aarhundreders stille vekst paa ensomme steder har løftet sig over bygdegrænsen, og – hjulpet av den kulturstrøm som kom i tidens fylde – kastet sit blomsterstøv over det som vokser i norsk aandsliv og norsk litteratur*. (G. Hernes, 1992e s.7)

Samlet sett argumenterer disse tekstene på ulike måter for detaljer i en kommandohumanistisk tenkning om sentralstyrt meningsdanning via innsikter fra humaniora

---

<sup>421</sup> Konstruksjonen av eleven herfra er viktig for å forstå den idealistiske og utopiske forståelsen av elevene i læreplanen. Selv om eleven kan ha feiloppfatninger, ikke kjenne kulturen og trenger læreren, er de preget av rå kraft og motivasjon, av lærelyst, av å være motiverte etc. Her er et eksempel:

Elevene kommer til skolen med lærelyst: med behov for å bli tatt på alvor, for å bli avholdt som den man er, med trang til å bli løftet og utfordret, med ønsker om å prøve krefter og bruke muskler. (KUF, 1993a s.31)

<sup>422</sup> Man ser også et karakteristisk paradoks formulert i grove trekk som også preger læreplanverket. At nasjonal identitet og folkefølelse gir internasjonal solidaritet og forståelse med andre folk.

og religion. Opplysningsmetaforikken er dominerende og vektlegger myndighetenes betydningsfulle og overordnede rolle. Publikum, folket, lærerne og elevene mangel på innsikt eller problematiske motiver er karakteristiske i de sosiale konstruksjonene. Makten over helt sentrale sider ved den pedagogiske meningsdanningen, som å lage læreplan og godkjenne lærebøker, må derfor høre myndighetene til. De må også utføre et faglig lederskap over utdanningens mål, innhold, konkretisering og valg av metoder. De må utover styring over fagene, få til tverrfagligheten, samordningen og koordineringen. Dette representerer utdypninger og konkretisering av det faglige lederskapet som ble holdt frem i *Med viten og vilje* og *Vivat academia*. Det faglige lederskapet er oversatt til en politisk rolle. Lederidealet om å dempe interessekonflikter, konflikter og unngå kamp praktiseres ved målsetningene om og fokuset på nasjonal enhet i troen, på fellesskap, harmoni og solidaritet.

Dette er ikke tekster og taler som inviterer til forhandlinger om skolen oppgaver, innhold, metoder eller mål. De iscenesetter myndighetene som en overordnet omnikompetent intelligens og autor. Retorikken etablerer dem øverst i et kunnskaps – og estetikkhierarki og utdeler avmaktsposisjoner til lærere og elever. De deler ut aktørroller med klart ansvar og plikter nedover i systemet i å formidle fellesmeningen, oppgavene og målene på en dogmatisk måte. Det innebærer for lærernes del å være knyttet til kulturarven og læreplanene, å kunne gjennomføre og formulere dem slagferdig. For elevene innebærer det å ha motivasjon og lærelyst, og å ville la seg ledes inn i kulturarven og sivilisasjonen. Lederidealene representerer også et estetisk lederskap fra myndighetene over bilder, språk, form og følelser, som lærerne og fagene må viderefremme. Lærerne og fagene må som artistpolitikeren formidle og presentere kunnskap i fortellinger og fremstillinger som vekker interesse og fanger oppmerksomheten. Men blir ikke konsekvensen av en slik tenkning at politikeren overtar pedagogens rolle? Er politikeren skikket til det?

### **Lærernes lærer**

En rekke av Hernes' taler og utspill er preget av at statsmannen går inn i rollen som lærer og demonstrerer denne rollen. Gjennom mønstergyldige fremføringer av talene virker det som om Hernes gi publikum en opplevelse av hvordan det er å være elev under hans pedagogiske ideologi. Kirke-, utdannings- og forskningsministeren doserer reformenes overordnede ideologi, dens mål og utvalg. Han fremlegger hvordan den gode lærer skal tolke de overordnede målene, konkretisere dem og følge dem tett opp. Hernes fremviser også bruken av estetiske og retoriske virkemidler som læreren må bruke i formidlingen av reformenes ideologi og utvalg. Han legger fengslende og dramatiske perspektiver rundt skolens oppgave, utdanningens ideologi og de pedagogiske valgene som er foretatt. Retorikken spiller på de store følelsene av fellesskap og felles frykt i flere taler. Ministeren tar i bruk klangen, sangen, rimet og diktet. Talene gjør bruk av kraftfulle patetiske eksempel og slagferdige litterære tekststeder.

Et eksempel er foredraget "Første time". Det ble holdt 4. september 1992 ved Det norske teateret.<sup>423</sup> Foredraget er gjengitt i et nummer av *Grunnskolenytt*. I denne talen ser man også et annet og viktig nivå utspille seg. Ministeren går fra de overordnede mål og deres konkretisering til å sette opp den ønskede personlighetsstruktur elevene eller folket skal ha som resultat av pedagogikken og ideologien. Personlighetstrukturene representerer også grunnkissen over de sentrale normative konstruksjoner i læreplanverket over ønsket personlighetsstruktur som mål eller resultat av opplæringen. I analysen skal jeg ta for meg hvordan flere av disse nivåene utspiller seg i talen "Første time".

"Første time" viser den planlagte og strategiske iscenesettelse hos Kirke-, utdannings- og forskningsministeren. Statsråden legger frem sitt læreplanmanus på samfunnsscenen. Teksten understreker aktørenes forpliktelse på verket. Ministeren er opptatt av å forklare bakgrunnen for stykket, dets hovedideer, og forteller hvordan verket skal konkretiseres og framføres av aktørene i de tusen skolestuer. Ministeren iscenesetter seg overtydelig som lærer.<sup>424</sup> I *Grunnskolenytt* står det at utdanningsministeren innleder foredraget "Første time" med å holde talen fra et gammelt kateter.<sup>425</sup> Talen har en doserende og samtidig inspirert stil.

Hele dette nummeret av *Grunnskolenytt* er et godt eksempel på strategi og taktikk. Bladet viser en taimet og koordinert overtalelse fra departementet. Målet er å skape forpliktelse, begeistring og oppfølging av læreplanen, fremfor å starte en grunnleggende debatt om premissene og ideologien.<sup>426</sup> Om man ser nummeret under ett og først ser på disposisjonen, begynner *Grunnskolenytt* med å framsette loven. Den tar for seg hvordan læreplanen er en naturlig oppfølging, tolkning og presisering. Autoritetsforholdene og forpliktelsene til aktørene understrekes på side 2. På side 3 omtales arbeidsprosessen med utviklingen av læreplanene, og arbeidsgruppene som er nedsatt. Man understreker et ønske om en bred høring og innspill fra så mange som mulig for å fremvise et demokratisk sinnelag. På side 4 får vi overskriften "Historisk begivenhet; Første felles læreplan for grunnskole og videregående opplæring". Her fremsettes sentrale trekk ved den utopiske ideologien; behovet for å se sammenhengen og helheten på bakgrunn av en sterkt skiftende omverden. Her har man også laget en collage av avisartikler som illustrerer positive reaksjoner på og offentlig oppslutning om Hernes reformer og hovedideer; slik som å styrke det kristne verdisynet og få større fokus på verdier inn i skolen. Man ser også bilder av barn med skolesekken på og en blid minister foran PC'en. Så følger Hernes foredrag.

Videre i disposisjonen og etter foredraget til Hernes, er det trykket en utvidet utgave av Alfred Oftedal Telhaugs foredrag "Tekst og kontekst". Telhaug representerer et eksempel på hvordan Hernes knyttet til seg sentrale opinionsdannere ut fra felles ideologiske ståsteder,

---

<sup>423</sup> (G. Hernes, 1992c). Stedet passer symbolsk til den hobbesianske tematikken om autorer og aktører og den Lippmanske forståelsen av teaterrelasjonen mellom politikeren og publikum. Stedet er neppe tilfeldig valgt og brukes aktivt. "Første time" representerer også en den negative holdingen til en kritisk offentlighet som preget Hobbes.

<sup>424</sup> Et karakteristisk trekk ved utopisten og den sosiale ingeniør, er bruken av lærerrollen fremfor rollen som medborger, ifølge Popper. Her ser man rollen både i utfoldelse, i symbolikk og i stilistikk.

<sup>425</sup> (G. Hernes, 1992c s.27)

<sup>426</sup> Sidehenvisninger i dette kapitlet refererer til *Grunnskolenytt* nr. 2 1992.

satte dem i scene eller regisserte dem under egen ideologi.<sup>427</sup> Skolehistorikeren Telhaug gir en historisk analyse og legitimitet til høringsutkastet til Generell del av læreplanen. Telhaug driver med historieskrivning i sanntid i artikkelen og propaganderer i realiteten for det pågående reformprosjektet. Han viser liten historisk distanse eller kildekritisk innstilling. Foredraget til Telhaug er en hyllest til Hernes' ideer, hans arbeidsmetode, stilistikken i læreplanen, hans heroiske kamp mot organisasjonene og styrkning av demokratiet. Den historiske bakgrunnen for læreplanrevisjonen understrekes også i en egen artikkel av Kristin Gunnleiksrud. Teksten hennes er preget av Hernes' dramaturgi og topoi. Hun fremhever kunnskapseksplorasjonen, den hurtige endring og det negative offentlighetsperspektivet, som innebærer at skolen må skape et assosiasjonsgrunnlag som står mot trykket, flimmeret, flommen og mediestøyen. Det presenteres sentrale målformuleringer fra høringsutkastet. Disse utvalgte målformuleringer er sentrale i forhold til gjengivelsen av Hernes' tekst og er og koordinert med den.

Til sist i disposisjonen av *Grunnskolenytt* har man laget studiespørsmål i en egen artikkel. Her presenteres nøye utvalgte spørsmål som skal sikre oppfølging av læreplanenes mål og intensjoner, snarere enn å diskutere dens premisser, perspektiver og hovedarkitektur kritisk. Opplegget minner om en hjemmelekse gitt av læreren – og er laget som en naturlig oppfølging til Hernes' forelesning "Første time". Leseren og publikummeren gjøres til elev.

Studiespørsmålene har ideologisk overtalelse innebygget i seg. De er siktet inn på at den som svarer skal følge opp eller sikre iverksettelse ved svarene sine. Den spør for eksempel i hvilken grad den løpende tekst, målformuleringer, bilder og illustrasjoner til sammen gir den helheten som må prege et slikt dokument. Spørsmålene understreker forpliktelsen på loven, paragrafene og på den helhetlige tenkningen i læreplanen. Spørsmålene understreker og gjør oppmerksom på de estetiske sidenes betydning. Understrekingen av loven og forpliktelsen er også første ledd av Hernes tale "Første time" etter en åpningssang. Studiespørsmålene følger både Hernes og høringsutkastets disposisjon og tankegang i grove trekk.

Studiespørsmålene har til hensikt å lære leseren å konkretisere målene i læreplanen. Etter innledningen, tematiserer studiespørsmålene først det moralske perspektivet, slik det også er fremsatt i ministerens tale. Teksten viser frem en målformulering, som i noe forkortet form går slik at:

\* "Barn og unge må både forstå moralske krav og la dem bli ledende for sin vandel. Normene som gjelder i samfunnet – i yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningsskikk har avgjørende innvirkning på samfunnets kvalitet." [...] (G. Hernes, 1992c s.41)

Så følger oppfølgingsspørsmål av typen:

– På hvilken måte kan man, i de ulike deler og nivåer av opplæringen, legge et grunnlag for god samfunnsetikk, yrkesetikk og arbeidsmoral? (G. Hernes, 1992c s.41)

---

<sup>427</sup> Dette nummeret av *Grunnskolenytt* representerer et tydelig eksempel på hvordan utopisk ingeniørkunst primært vil knytte til seg folk med dogmatisk binding til egne ideer og mål, eller aktører det kan utøve kontroll over. Nummeret inneholder få kritiske innvendinger, men viser harmoni, samstemthet og begeistring, og er som et opplysnings- eller propagandaskrift å betrakte for reformenes ideologi.

Under samme målformulering, men i et nytt studiespørsmål, trekkes det frem en negativ modell over publikum som hevder at mennesket kan handle destruktivt og i strid mot egen samvittighet, på tvers av normer og til skade for seg selv og andre. Dette kombineres med spørsmål om hvordan opplæringen skal forholde seg til at mennesket også kan handle destruktivt og utsettes for destruktivitet. Det er ikke vanskelig å se disse spørsmålene som opplæringsstrategier rettet mot å endre den økonomiske aktøratferd eller selvsentrerte virkelighetsforståelser og forme en bedre og mer moralsk personlighetsstruktur.

Videre fremsettes målformuleringen av typen:

\* ”Den kristne arv utgjør en dyp strøm i vår historie, som forener oss som folk på tvers av trosretninger.” (G. Hernes, 1992c s.41)

Som kombineres med studieoppgaven:

– Diskutér, eventuelt ved bruk av eksempler, hvordan undervisningen kan anskueliggjøre at den kristne arv er en bærebjelke for vårt liv som nasjon og som et europeisk kulturfolk. (G. Hernes, 1992c s.41)

Målformuleringen kombinert med studiespørsmålet har til hensikt å skape en erkjennelse av behovet og nytten av enhet og felles referansegrunnlag hos leseren og i publikum.

\* ”Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket – må være en del av allmenndannelsen – om det ikke skal skape forskjeller i kompetanse som kan slå over i sosiale ulikheter og i udemokratisk manipulasjon...”(G. Hernes, 1992c s.43)

Studiespørsmålene som stilles opp til dette er:

- Hva er eksempler på et felles assosiasjonsgrunnlag?
- Hvordan kan opplæringen danne og utvikle slike felles assosiasjoner slik at den kan virke samlende og fellesskapsbyggende?
- Hvordan kan et felles assosiasjonsgrunnlag bidra til å danne et nasjonalt fellesskap? (G. Hernes, 1992c s.43)

I ”Studiespørsmålene” legges det også opp til å lære leseren eller læreren syntesens plikt for å forme en personlighetsstruktur som benevnes som ”Det integrerte mennesket”. Det skrives i dette kapittelet at man i høringsutkastet nevner en rekke *tilsynelatende* motstridende formål for opplæringen. Så kommer studiespørsmålene:

- Er formålene også motstridende i opplæringen i praksis, og hvordan kan disse utfordringene møtes?
- Hvordan er det mulig å skape et integrert menneske på grunnlag av disse tilsynelatende motstridende formålene?
- Hvorfor er det viktig, nettopp i vår tid, å fremheve både det skapende og det moralske mennesket på samme tid? (G. Hernes, 1992c s.45)

De siste studiespørsmålene gir igjen leseren en påminning om autoriteten og forpliktelsen og gjør oppmerksom på sammenhengen mellom lov, forskrifter og læreplan og spør hvordan forholdet skal være mellom disse og andre nasjonale styringsredskaper, som eksamen sentrale

forsøks- og utviklingsarbeid, godkjenning av lærebøker og læremidler etc. Videre spørres det hvordan man kan sikre sammenhengen mellom de ulike delene av utdanningsløpet både når det gjelder fag, ferdighet og den verdimeslige progresjon. Til sist spør man seg om hvordan man gjennom oppbyggingen kan sikre at fagplanene inneholder felles nasjonalt lærestoff og lærestoff for lokal tilpasning. Studiespørsmålene understreker den gjensidige forsterkningen og taimingen av en rekke medier for å oppnå felles sentralstyrt meningsdanning i opplæringen. Det er idealet om en planlagt og ideologisk tilrettelagt del-offentlighet i utdanningssektoren som fremsettes.

I hele dette nummeret av *Grunnskolenytt* er det oppfølgingen og gjennomføringen som står i fokus snarere enn at man legger opp til en åpen og bred høring som skal få virkning tilbake på arkitekturen og politikken. Man trekker inn en rekke personer og tekstlige virkemidler for å få dette til. Disse skaper kontekst og rammer omkring Hernes' "Første time" tale som er gjengitt i samme nummer av *Grunnskolenytt*.

Talen forsøker å vise at læreplanen er en naturlig oppfølging av Stortingets vedtak og nødvendige presiseringer av lovene. Ved å koble tolkningene sine så tett til loven gjør han den tvingende for aktørene retorisk. Den dogmatiske forpliktelse aktørene har, iscenesettes. Hernes illustrerer hvordan planen kan brukes både for ulike skoleslag og årstrinn i praksis ved å konkretiserer de overordnede mål gjennom undervisningseksempler

Grepet om overbygningen for å endre personlighetsstrukturen i elevene, er et poeng som understrekes. Under overskriften "En konkretisering fra "Det moralske mennesket"" og videre under overskriften "Det skapende mennesket" ser man målene om å endre personlighetsstrukturen til for eksempel en økonomisk aktør konkretisert.

I konkretiseringen av det moralske mennesket, knyttes moral til økonomi, ressurser og fordelingsrettferdighet. Betydning av det moralske mennesket som fundament for velferdsstaten, tematiseres. Innsats og utbytte, økonomiske solidaritet og umoral trekkes frem. En moralsk opplæringsstrategi overfor den økonomiske aktøren gjøres omfattende og forpliktende. Den skal omfatte alle elever og skoleslag:

[...] Men det betyr f.eks. at en i fagopplæringen i arbeidslivet må knytte det praktiske livs oppgaver og valg sammen med bl.a. det som her er vist. For eksempel hvordan skofting eller dagbøter, spising av lasset eller svart arbeid, skattesnyteri eller trygdemisbruk reiser de samme etiske problemer som jeg her har gitt en kortversjon av. Og det bør også knyttes sammen med hvordan de ordninger vi har etablert for å hjelpe hverandre – velferdsordningene frister til mer unnluring jo bedre de blir. (G. Hernes, 1992c s.9)

Under neste kapittel "En konkretisering fra Det skapende mennesket" utledes Marx' beskrivelse av differensieringen og spesialiseringen av samfunnet. Hernes henviser til høringsutkastet til GD som handler om tre tradisjoner for skapende arbeid, søking og opplevelse og utleder den første av dem som er knyttet til praktisk virke og erfaringsmessig læring. Han tematiserer Marx' forståelse av arbeid og fremhever hvordan arbeid gir erfaringslæring, folkelig skjønn og steg-for-steg bevegelse mot det perfekte.

[...] Summen av de manges innsats, der det folkelige skjønn, den daglige erfaring fra håndverk og slit, har stadig gitt forbedringer i alminnelige folks utstyr slik at det nærmer seg

det best mulige. Derfor kan teknisk forbedringer ses på som en omfattende læreprosess om omgivelsene, der innretninger som bedre eller mer effektivt setter folk i stand til å bearbeide eller nyttiggjøre seg sin omverden, over tid velges ut: det som for dem er bedre eller bekvemmere overlever i møtet med det praktiske livs problemer. Langsamt beveger formskiftet seg mot det perfekte. (G. Hernes, 1992c s.10-11)

Man kan tolke denne konkretiseringen og endringen av personlighetsstrukturen via livsnære arbeidserfaringer som et strategisk trekk mot pseudomiljøenes økte makt. Foredraget utleder arbeidets og strevets betydning for utvikling av meningsfull erfaring. Arbeidet setter en i stand til å mestre omgivelsene bedre og står i kontrast til den vikarierende erfaringen som falske ideologier eller den brede offentligheten tilbyr, som analysen har tematisert. Hernes bruker dette som et utgangspunkt for å beskrive at dette ligger til grunn også for differensieringen – at arbeidsredskapen differensieres for å kunne utføre mer spesialiserte oppgaver, som igjen bare kan utføres godt og effektivt av spesialiserte arbeidere. Spesialisten blir det Marx kaller en ”delarbeider”, og hele settet av spesialister som arbeider sammen, blir en ”totalarbeider”.<sup>428</sup>

”Det skapende mennesket” knyttes også til vitenskap, den vitenskaplige forståelse og arbeidsmåte under en egen overskrift. Kunnskapssosiologien preger retorikken til opplæringsmålene. Vitenskap er en ordnende kraft. Den kobles til det nye, til fantasi, oppfinnsomhet og evne til analyse og kritikk av en omskiftelig verden. I forhold til arbeidet som kobles til erfaring, gradvis og sakte forbedring, kommer vitenskapen med en høyere orden av forståelse. Den utvikler fantasi, og oppfinnsomhet, men samtidig kontroll av fantasien og kritisk dømmekraft i personlighetsstrukturen. Man lærer seg å omsette erfaring til innsikt.

Hernes skriver i avslutningen av dette kapittelet at:

”Oppfinnsom tenking innebærer å kombinere det en vet, til å løse nye og kanskje uventede praktiske oppgaver. Kritisk tenking innebærer å prøve om forutsetninger og de enkelte ledd i en tankerekke holder. Undervisningens mål er å trene elevene både til å kombinere og analysere – å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt [...]”. (G. Hernes, 1992c s.13)

Vitenskap kobles til grunnleggende egenskaper ved barnet. Den ligger innenfor barns rekkevidde.<sup>429</sup> Vitenskap handler om å observere. Barn er ofte freidigere og friskere i sine observasjoner enn voksne. Vitenskap handler om å søke og finne forklaringer ut fra evne til å undre seg og til å søke og finne forklaringer på spørsmål. Og ikke minst evne til å se implikasjoner, prøve ut og finne holdbarhet. Ministeren finner barna i stand til dette. Vitenskapelig arbeidsmåte er innen rekkevidde for alle – også barna. Taleren demonstrerer dette gjennom en rekke eksempler. Selv om forskningen kan stivne i rådende oppfatninger, er den en viktig samfunnskorrigerende og nyskapende kraft. Vitenskap er en framgangsmåte for å korrigere forutinntatte standpunkter og utvikle ny forståelse. Den er til for ikke å bli lurt

---

<sup>428</sup> Det er et viktig spørsmål i hvor stor grad tenkningen om læreren som delarbeider og for eksempel skolen som totalarbeider, preger organisasjonstenkningen og hvilke konsekvenser en slik organisk organisasjonstenkning har for lederskapet over skolen, troen på rektors kompetanse og i hvilken grad den innvilger elever og lærere demokratisk innflytelse.

<sup>429</sup> Opplæringsmålene for barn i disse partiene ligner opplæringsidealene for forskeren i *Vivat Academia*.



verken av andre eller egne forutinntatte ståsteder. Selve måten å tenke på, at det er mange spørsmål man ikke har svar på, og at det finnes flere mulige forklaringer er:

[...] god motvekt mot totalitære trosretninger, mot konspirasjonsteorier eller ren og skjær overtro. (G. Hernes, 1992c s.13)<sup>430</sup>

En vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte er et helt sentralt og gjennomgående motiv i læreplanen og en viktig del av en ønsket personlighetsstruktur. Den er egnet til å lære mennesket å fantasere, være oppfinnsom og prøve ut ideer på verden. Den har også utviklende egenskaper for mennesket til analyse, kontroll og skepsis. En skapende og produktiv fantasi i utfoldelse, men samtidig kontrollert og temmet av vitenskapelig arbeids- og tenkemåte, er et sentralt mål for ønsket personlighetsstruktur i læreplanverket.<sup>431</sup>

Taleren trekker frem en rekke begreper, symboler, slagord og årstall for å demonstrere sitt syn. Han understreker betydningen av å lære barn locus communis både nasjonalt og internasjonalt. Talen demonstrerer hvordan tekst er kontekst. Hernes kontrasterer sin egen framlagte ideologi og didaktikk mot pedagogenes. Han skriver at pedagogikk ikke bare er et fag, men en samling motstridende ideologier som forunderlig nok kan leve side om side uten at motsetningene blir registrert eller artikulert.

Tematikken dreier seg nå mot den estetiske dimensjonen av opplæringen han mener pedagogikken ignorerer, og han fremhever fagideologien i den kommandohumanistiske styringen. Musikkundervisningen brukes som eksempelet på et godt oppbygget fag i motsetning til faget tegning. Han fremholder tegning som en vederstyggelighet og underforstått i tråd med pedagogenes idealer. I musikk må man lære seg visse basisferdigheter. Ferdighetene har trinn som man må bevege seg mellom. Individuell trening gir grunnlag for samspill. Noen går bare det første trinn. Andre, slik som Ole Edvard Antonsen, går hele veien og blir rollemodeller for etterkommerne. De som har gått på musikkskolene, blir gjerne til et større og trent musikkpublikum. De forstår tonelære og musikkhistorie og får en klang som sitter i øret resten av livet.

Kontrasten ser man i tegning. Formell opplæring er ikke til stede. Man begynner med fingermaling og slutter med fingermaling. Relativismen som sier at alt er like bra, angripes her av Hernes. Fraværet av stilhistorie og fraværet av en pedagogikk som understreker at egenskaper kan øves og trenes gjennom formell oppbygning, kritiseres. Stilhistorie og formalia finnes ikke i tegnefaget, og Hernes knytter så de holdninger som ligger der til et generelt forfall i offentlighetens estetikk – til en del av de miserable omgivelsene hva angår

---

<sup>430</sup> Dette er parallelt med Hobbes' understrekning av vitenskapelig rasjonalitet som avgjørende for temning av drømmene og for å forme samfunnets fornuft mot overtroen.

<sup>431</sup> Tenkningen representerer altså en form for planlagt rasjonalitetsutvikling i samfunnet via trening i vitenskapelig tenkning og arbeidsmåte. Som planlagt prosjekt vil det betinge en overrasjonalitet hos lederne for å lykkes, ifølge Popper. Fordi teorien dermed impliserer at ikke alle er like rasjonelle, er det naturlig i forlengelsen av tenkningen at man tar i bruk ikke-rasjonelle midler i styringen av dem som har begrenset rasjonalitet. Følelser og begjær og spill på irrasjonalitet må involveres i styringen.<sup>431</sup> Det er her retorikken og estetikken kommer inn i som en del av statsstyrelsen. Den vil være knyttet til å skape oppslutning, enhet og lojalitet til utopien. Bruken av kulturarven, sangen, assosiasjonene etc i talen her viser en slik dynamikk mellom tro på rasjonalitetsutvikling i samfunnet og samtidig bruk av patetiske og kunstneriske virkemidler i styringen og opplæringen.

stil og form som preger design og arkitektur. Hovedpoenget hans er at ideologien i undervisningen av musikk og tegning er vidt forskjellig uten at forskjellen er begrunnet eller gjort klar. Den generelle læreplanen skal vekke til live og stille slike debatter.

Paradoksalt nok fortsetter talen med en krass og svært negativ innstilling til debatt og kritisk offentlighet. Taleren krever at folk heller skal være inspirerte, konstruktive og videreutvikle ideene hans. Ministeren diagnostiserer publikum og den norske folkesjelen i rollen som kritikere. Han skriver under overskriften ”Til debatten”:

Et dokument kan møtes med to holdninger: Man kan

- 1.søke feil
- 2.søke muligheter

Og i Norge har vi en sterk tradisjon der en får intellektuelle premier for å si noe småkløktig kritisk: Den norske folkesykdom er dømmesyken. Den er en sjaber genre – enkel, billig og ofte tarvelig.

Motsatsen til dette er: Å ta en idé som er halvt utviklet og spørre: Hva ligger i den? Og enn mer: Hva ligger i den av muligheter? Hvordan kan den utvikles og bearbeides, foredles og kultiveres, konkretiseres og presiseres? Det er det som er utfordringen som ligger i læreplanens generelle del – særlig når den skal oversettes til praksis i skolen – i læreplaner, undervisningsopplegg, praksis og bøker. (G. Hernes, 1992c s.15)<sup>432</sup>

I ”Første time” og i et senere innlegg som heter ”Foran høringen” i samme nummer av Grunnskolenytt, setter ministeren også opp egne regler og idealer for hvordan demokratiske høringer må foregå.<sup>433</sup> Retorikken til Hernes demoniserer modellen over en kritisk offentlighet. Teksten viser fram paradoksene og de forventede motsetningene som vil komme gjennom høringen blant potensielle kritikere i seks punkter som han fordummer. Her er et par eksempler på noen av punktene:

Det er interessant å tenke igjennom hvilke reaksjoner som vil komme gjennom høringen. Det man kan være helt sikker på, er at de vil bli motstridende. Her er noen eksempler.

- 1) Den generelle delen er for lang – men det er for lite om X, Y og Z. Alle vil ha minst én kjepphest som burde vært ridd lenger. Summen av dem ville bli en atskillig lengre generell del. Det er omtrent som med statsbudsjettet: Alle mener budsjettet sprenger alle rammer, men min post må økes.
- 2) Noen vil mene at planen er for utførlig og vidløftig, men at den samtidig er for komprimert og tett og må leses flere ganger. Idealet er en øverlandsk hustavle utformet som en russisk slektsroman. [...] (G. Hernes, 1992b s.37)

Det listes opp en rekke uttrykk som er tjenlige og presise analysekategorier til å forstå planen. Statsråden demoniserer så begrepene og brukerne av slike ord. Retorikken har som mål å

---

<sup>432</sup> Sitatet er et eksempel på kravet til dogmatisk tilknytning som ifølge Popper kommer med idealismen og utopisme.

<sup>433</sup> ”Foran høringen” var først et innlegg i *Norsk Skoleblad* (G. Hernes, 1992a).

demonisere konkurrerende opinionsledere og å skille dem fra deres publikum. Tilhengerne av konkurrerende ledere gjøres til flokkdyr.<sup>434</sup>

En slik liste over motstridende krav kunne forlenges. I tillegg kan man vente at noen vil jakte på den stygge, den klebende karakteristikk [sic.]. ”Kunnskapssentrert”, ”skoleflinkhet”, ”instrumentalistisk”, ”antroposentrisk”, ”faktaorientert”, ”evalueringsfiksert”, ”næringslivsrettet”, ”teoretiserende”, ”målstyringsfiksert”, ”effektivitetspreget”, ”konkurransbundet”, ”behavioristisk”, ”EF-tilpasset”. For ikke å snakke om det styggeste av alle ord: ”positivistisk”.

I norsk offentlig debatt fungerer slike ord som medlemskort. De stemples av guruene og avgjør hvem som hører til hvilken flokk. De kan nesten bæres som merker på jakkeslaget. Ved å overta opinionsledernes stygge ord, slipper man å tenke selv – man har noe å vise for seg som er deres. (G. Hernes, 1992b s.37)

Den negative innstillingen til motstridende meninger og debatt, understrekes av at talene til Hernes, og regien i *Grunnskolenytt* nærmest insisterer på en lese måte og forpliktende oppfølging av forslagene, som om læreplanen allerede var vedtatt av Stortinget. Og det var den ikke på dette tidspunktet.

Den kommandohumanistiske styringsideologien avsluttes i talen ”Første time” med beskrivelser av GDs mål om å utvikle humanisten som realiserer seg for fellesskapet. GDs brede omnikompetente innretning har målsetninger om å gi tilsvarende bred personlighetsstruktur

Å være humanist vil si å ha en bred interesse for alt som går for seg innenfor hele det menneskelige virkefelt. Og det må den generelle del gjøre, fordi mottoet for skolens virke må være: ”Homo sum: Humani nil a me alienum puto”; Jeg er et menneske, intet menneskelig skal være meg fremmed.”(G. Hernes, 1992c s.15)

Det er i begrenset grad en individualisme som ligger i dette ideal. Humanisme innebærer å forplikte seg på samfunnslegemet fra sin plass. ”Første time” avslutter med en klassisk *communicatio*: Å forme et forpliktende *vi* og en delt situasjon. Avslutningen fremmer skjebnefellesskapet. Det appelleres til organisk solidaritet, betydningen av arbeidsdelingen og at alle fra hver sin plass har fedrelandet i sine hender. Hernes knytter det opp til *kairos* – til et sterkt påtrengende *nå*, for å vekke følelsene. Retorikken fører leseren og publikum frem med kraft til syntesen i slutten av læreplanen:

Denne oppgaven må vi gå til sammen. For nå er det faktisk slik at vi, hver på vår plass, har fedrelandet i våre hender. *Nå* er det øyeblikk da det er *vi* som har makten. Og må ta ansvaret inn over oss for det slik at vi etterlater det til etterslekten litt bedre enn det vi selv fikk i arv.

Utdanningsverket kan gi de mest spennende arbeidsplasser fordi det utvikler unge sinn og vi selv vokser ved det. Og norsk skole har en særlig stolt herkomst. Men den tradisjon for likhet og humanitet vi har i vårt land, er hverken noe medfødt eller selvsagt. Det må læres og forsvares på nytt og på nytt.

---

<sup>434</sup> Poppers teori hevder at utopismen og den sosiale ingeniør vil tolke motstridende meninger som irrasjonelle eller inkompetente når de ikke er i tråd med visjoner, mål eller plan. Et viktig normativt demokratisk poeng i Poppers teori er at debatt og kritikk nettopp innebærer motstridende ståsteder, at dette er relevant, fruktbart og at man må innrette seg på å lære av dem. Man ser her den helt karakteristiske vendingen i den sosiale ingeniør, hvor han ikke opptrer som likemann, men inntar rollen som lærer og pedagog i stedet. Popper holder dette som en udemokratisk figur i politisk styring.

Norge er et lite land. Men det menneskesyn og det medansvar som knytter seg til vår skoletradisjon gir oss en mer sentral plass i verden, om vi bygger den om og bygger den ut.

For det vi kan formidle er nettopp verdien av å realisere seg selv til beste for hverandre. Og mer enn noe annet er *det* som ligger i å være et opplyst folk. Eller som det heter seg helt til slutt i den nye læreplan:

”Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling”. (G. Hernes, 1992c s.15-16)<sup>435</sup>

Hernes appellerer til stolthet over herkomst, tradisjon og den likhet landet er preget av. Avslutningen viser fram et ikke ubetydelig overmott: Om Norge, som gjennom sine utdanningsreformer, vil få en mer sentral plass i verden om utdanningen bygges om og ut. Til sist ser vi syntesen – den organiske solidariteten – om den for opplæringen å få til at den enkelte realiserer seg, – ikke for seg selv eller i kamp om ressurser, posisjoner eller roller, men til det beste for hverandre og på måter som kommer fellesskapet til gode. Slik er man et opplyst folk.

## Oppsummering av kommandohumanismen

Analysen av sentrale utdanningstekster har vist at *Med viten og vilje* markerer introduksjonen av utopisk ingeniørkunst som styrings- og endringsstrategi i norsk utdanningssektor. Den markerte troen på en omfattende reformstrategi med ”helhetlig” og enhetlig styring av utdanningssektoren og tilsidesetting av deltakerdemokratiske tradisjoner i utdanningssektoren. Den representerte troen på en visjonær strategi, helhetlig planlegging, bruk av instrumentelt byråkrati og definerte ideelle roller i organiseringen av universitetene.

Det empiriske fundamentet for diagnosen av hele utdanningssystemet var svak. Dette gjelder særlig overfor videregående opplæring og grunnskolen. Kunnskapsgrunnet var for en stor del modellbasert. Analysen har påvist betydningen av modeller fra maktutredningstiden med mikromodeller fra rasjonell- aktørteori. Man ser også makromodeller fra Marx som bakenforliggende modeller for konstruksjonen av retorikken. Man ser også at retorikken er formet over topoi fra Weber, offentlighetsteori, mediekritikk og statsvitenskap. Topoiene stiliseres mer slående i utdanningstekstene og gjentas overfor ulike skoleslag mer og mer kraftfullt.

Krigstilstanden mellom rasjonelle aktører og organisasjoner i kamp om knappe ressurser er en underliggende modell i retorikken. Man ser også de selvsentrerte virkelighetsforståelser i friksjon med hverandre som en underliggende modell for ulike tekster og taler som beskriver tilstanden i samfunnet eller ved universitetene. Dette ser man i *Vivat academia* og senere i ulike taler som tar for seg tilstanden også i lavere utdanning. Dette er bakenforliggende argumenter for å kreve overordnet og enhetlig styring, med mer makt til en ”seende” ”interesseløs” ledelse på bekostning av andre viktige aktører. Via Popper har analysen

---

<sup>435</sup> Dette er klassisk patriotiseretorikk. ”Patriotisme” betyr som kjent å være tro mot fedrene. Hernes uttrykker her idealet om Fader Stat, hvilket ifølge Popper er typisk for tenkningen om den arresterte stat og gullalderen. Man ser også den organiske tenkningen, fellesskapsretorikken og antiindividualismen som ligger i å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode.

kritisert kunnskapssynet, de sosiale konstruksjonene og maktrelasjonene som denne retorikken bygger på. Den har argumentert for at den underkjenner og holder ute viktige aktører og kompetanse og overdriver betydningen til lederskapet.

*Med viten og vilje* fokuserte på målstyrt ledelse av sektoren og gav teoretisk den administrative og faglige ledelsen omfattende makt versus undervisnings- og forskningsansatte, slik analysen har vist. Foruten å skulle ha makt i utformingen av visjonen og de høyere mål, skulle faglig ledelse også ha makt over konkretiseringen og planleggingen av undervisningen. De skulle stå for motiveringen, makten over ressursene, dempe konflikter og vinne støtte for definerte mål og oppgaver, på en slagraftig måte. Dette representerer tro på planlegging, styring og kontroll over utviklingen mot bestemte mål i fremtiden som er karakteristisk for utopisk ingeniørkunst. Hernes har særlig vært knyttet til natur- og samfunnsvitenskapelige modeller for å diagnostisere, styre og oppnå politisk endring. *Med viten og vilje* viser klart slike holdninger.

Troen på sentralstyrt meningsdanning kommer til og presiseres i forlengelsen av en slik tenkning. Man ser i disse tekstene også den betydning han legger til humanioras sentrale rolle i diagnosen og styringen.<sup>436</sup> *I Vivat academia* og i talene omkring grunnskolen og videregående opplæring, ser man et kommandohumanistisk lederskap både utvidet og presisert, eksemplifisert og stilisert. Lederskapet får faglige oppgaver i å koble sammen ulike kunnskapskulturer fra humaniora og realfag. Syntetisering av kunnskap fremholdes som et sentralt ledelsesideal. Man må ta i bruk en større kulturstrategi for å oppnå felles mening, følelse, identitet og språk ved universitetene og senere i nasjonen og via det øvrige skoleverket. Ledelse innebærer å skape en samlende offentlighet, ta i bruk helter, symboler, ritualer og forbilder for å få til samling og felles oppfattelse av verdier ved universitetene og senere i skolen.

Lederskapsforpliktelsen som ligger i å fabrikkere enighet, understrekes. Humanioras sentrale egenskaper i å utvelge, utdype og vedlikeholde assosiasjonsfellesskaper, gir det en nøkkelrolle i styringen. Universitetet og senere nasjonen beskrives som assosiasjonsfellesskap. Lederskap innebærer å hente opp verdier, bilder, språk og sentrale assosiasjoner fra fortiden og ta dem i bruk i styringen. Lederskap over kulturen, felles tro og identitet fremmes. Det går en direkte linje fra denne tenkningen til de sentrale myndighetens styring og kontroll over utdanningen på 1990-tallet. Ledelse innebærer å foreta utvalg av bilder, myter, lignelser og assosiasjoner i læreplanverket og fagplaner. Særlig fortidens artefakter og verdier fokuseres som kraftfulle. Kulturarven representerer det beste av en kulturell darwinistisk seleksjonsprosess og fokuseres gjennomgående i det senere læreplanverket. Dette representerer bruk av humanistiske disipliner og retoriske ideal i formidlingen for ledelse og for lærerens videreformidling. Ideologien representerer klare trekk av den arresterte stat og gullaldertenkning i styringen.<sup>437</sup>

---

<sup>436</sup> Dette er sentrale poenger hos (N. Volckmar, 2004), (R. Slagstad, 1998) og (R. Slagstad, 2000)

<sup>437</sup> Telhaug analyserte tidlig de restaurative trekkene ved Hernes utdanningspolitiske tenkning. Telhaug fremsatte det som kamp mot moralsk forfall, relativismen og postmodernismen. Han har fremholdt at selv om det ikke

Styrings- og ledelsesmodellene opptrer sammen med bestemte diagnoser av basis. Ulike influx problemer legges til grunn. Det ene er det offentlighetsteoretiske perspektivet som fremhever forfallet i meningsdanningen. Fellesmeningen er bare en skygge av hva den har vært. Denne *law of decay* legger årsaken til massemedias og medieteknologiens fragmentering av assosiasjonene og fellesmeningen. Diagnosen danner bakgrunn for utdanningens mål og lederskapets forpliktelser i på ny å hente opp eller skape felles assosiasjoner og språk. Medieteknologien og globaliseringen av meningsdanning har redusert betydningen av geopolitisk suverenitet – av sted og tid. Det lokale har forvitret i den globale meningsdanningen. Man må ta det igjen nasjonalt. En nasjonal suverenitet kan gjenvinnes ved det utopiske, og ved å forstå nasjonen som en sinnstilstand eller som assosiasjon. Man må ta kontroll over referansene, verne om kulturarven, det som er norsk, og formidle det gjennom opplæringen. Patriotismen og det særlige fokuset på den nasjonale kulturarven i læreplanverket virker bl.a. å ha slik bakgrunn. Skolen har en nøkkelrolle i å forme eller opprettholde assosiasjonsfellesskap. Den skal konkurrere med, for ikke å si utkonkurrere, den store offentligheten med bedre kunnskap, fortellinger og bilder. Fokuset på følelsen, bildet, opplevelsesdimensjonen og fortellingen i de ulike fagplaner virker bl.a. å ha slik diagnostisk bakgrunn. Fokuset på arbeidet og betydningen av praktisk erfaring, kan også ses i lys av å ville kompensere for pseudomiljøenes økende makt.

Basisproblemer ved den store produksjonen, distribusjonen og spredningen av kunnskap trekkes opp både i *Vivat academia* og i talene omkring læreplanverket. Også forfallet ved ”kunnskapsekspløsjonen” får sin reformstrategi i å ta kontroll over overbygningen. Det dreier seg om nasjonens lærebygninger. Det betyr lederskap over basiskunnskapen som skal læres, de grunnleggende teoretiske lærebygninger og systemer for tolkning og handling. Slik kunnskap får epistemiske egenskaper og som funksjon å kontrollere eller beherske kunnskapskaoset. Dette er argumenter som først anføres mot universitetene. Siden blir de strategier, stilisert og beregnet også for grunnutdanningen og videregående opplæring. Lederskap må bestå i å velge ut basiskunnskaper, grunnleggende lærebygninger med sammenheng og fremdrift for å gi folket, elever og studenter muligheter til tolkning og forståelse av den komplekse omseggripende kunnskapsekspløsjonen. Politiske myndigheter må skape et intelligent design og oppbygning av kunnskap i nasjonen og knytte dette til viktige demokratiske problemstillinger som å gi folket muligheten til å forstå og tolke det som skjer i en kompleks samtid og å utvikle samfunnets rasjonalitet. Lederskapet over landets lære blir sentralt i et slikt perspektiv. Læreplaner, lærebøker og fagplaner, deres oppbygning, sammenheng og disposisjon blir viktig. Politikeren blir nasjonens overlærer.

Retorikken i disse utdanningstekstene trekker også opp basisproblemer ved den moderne spesialiseringen og differensieringen. Den moderne økonomien gir en spesialisering og en spesialistidentitet som er nødvendig, men samtidig truende. Lederskapet må kompensere for spesialiseringen og spesialistidentitetens farer. Ledelsen må sikre kunnskap, emner og felleskultur på tvers av fag og velge ut elementene til en generalistkompetanse eller

---

dreier seg om å skape en tro kopi av fortiden, må Hernes forstås i lys av å gi nytt liv til eldre tiders moral, ideer og mål, som han oppfattet som fortrenge. Se for eksempel (A. O. Telhaug, 1992) og (A. O. Telhaug, 1995)

allmenndannelse. Man må få til en høyere grad av nasjonalt fellesstoff parallelt med at spesialiseringen tiltar i grunnutdanningen og videregående opplæring.

Lederskap innebærer at man via styring av overbygningen, også kan foreta endring av personligheten som en motstrategi. Man må bøte på det som oppløses av basis ved å endre personlighetsstrukturen, som det formuleres. Man ser en grov skisse over en slik tenkning presentert i *Vivat academia* hvor målet om å skulle forme det nye mennesket via *humaniora* fremsettes. På bakgrunn av visse basisproblemer både av økonomisk, epistemisk og meningsdannende art, fremsettes karakterdannelse og formingen av en ny public spirit via *humaniora* som styringsstrategi. Hernes presiserer sentrale sider ved en ønsket personlighetsstruktur og understreker *humanioras* egenskaper i formingen av en slik struktur gjennom en identitets-, rasjonalitets-, konsument- og produsentbegrunnelse.

Formingen av personlighetsstrukturen er en tenkning som utbygges en hel del i læreplanverket som skulle følge. Her ser man bilder av ønsket personlighetsstruktur satt frem som normative modeller og mål. Noen av dem, slik som "Det skapende mennesket" eller "Det allmenndannede mennesket", ble som analysert, presentert alt i talene omkring høringsutkast til læreplanens generelle del. Her fremsettes disse personlighetsstrukturene som direkte svar på problemer i forholdet mellom basis og overbygningen. "Det skapende mennesket" f.eks. fremsettes bl.a. versus spesialisering/differensiering og i lys av marxistisk teori. Det allmenndannede mennesket tematiseres versus betydningen av felles assosiasjoner for samvirke og forståelse. I det innerste av personlighetsstrukturen må det utvikles en tett, harmonisk og allsidig sirkel som får utvikle seg tilpasset den enkelte. En slik integrert indre sirkel i personlighetsstrukturen får syntetiserende egenskaper og tematiseres via basisproblemer som talentspredning, fagdifferensieringen, spesialisering og egoisme. Utviklingen av en harmonisk indre sirkel i personlighetsstrukturen blir viktig. "Det integrerte mennesket" skal sørge for en integrasjon av de problemene den moderne basis og overbygningsproblematikk medfører. Vi er med slike perspektiver inne i helt sentralt tankegods i konstruksjonen av læreplanverket.

## Del 4. Analyse av L-97

### ***Kommentarer til lesingen***

L-97 er en kompleks og rik tekst. Den kan tolkes på mange måter og nivåer og er ikke enkel å fange i én analysemodell. Den er beregnet på mange forskjellige lesere, slik som lærere, elever, byråkrater, jurister, økonomer, politikere, foreldre, lærebokforfattere og -forlag. Den har også mange ulike funksjoner og bruksområder. Samtidig som den skal bidra til å sikre politisk flertall, skal den inspirere og instruere skolen og lærerne. Den skal ha legitimitet i folket. Den må egne seg både som grunnlag for å planlegge undervisningen og utarbeide lærebøker, og som utgangspunkt for samarbeid mellom skole og hjem. Læreplanen må møte reelle samfunnsutfordringer, tolke sin samtid og situasjon riktig og presentere relevante løsninger. Den skal stimulere til god undervisning, og gi muligheter for pedagogisk kontroll og pålitelige og relevante vurderinger. L-97 er særpreget i sin utformet på grunn av sitt språk og sin billedbruk. Dette har blitt møtt med ulike reaksjoner. L-97 har en kompleks resepsjon ved sin stilistikk, sine mange intenderte lesere, mål og funksjoner. Resepsjonen av den spriker fra begeistring og entusiasme til kritiske oppfattelser av den som detaljstyrt og nærgående på den ene siden, og for visjonær og virkelighetsfjern på den andre.<sup>438</sup> Jeg skriver dette kort, bare for å nevne kompleksiteten en slik tekst har, og analysenivåene man kan gå inn på.

Som det vil fremgå, leser jeg ikke L-97 via en tradisjonell læreplananalyse. Jeg har foretatt en lesning innenfor de teoretiske rammer min analyse hittil har valgt og i lys av de modellene jeg har presentert fra Hernes forfatterskap, som jeg mener er underliggende og kan forklare viktige valg og konstruksjoner i L-97.

Læreplanverket består av tre deler. ”Generell del” (GD) er den første og viktigste delen og er valgt som analysens hovedsiktemål. GD tar for seg visjoner, overordnede mål og verdier for opplæringen i grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Den står øverst i målhierarkiet i opplæringen og danner utgangspunktet for de to andre delene. Den andre delen i læreplanverket heter ”Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen”. Den er også kalt ”Broen” fordi den presiserer og fortolker sammenhenger mellom GD og læreplaner for fagene i grunnskolen. Til sist har man ”Læreplaner for fagene” som inneholder detaljerte mål og hovedmomenter som er valgt ut til undervisningen og arbeidsmåtene i opplæringen.

Det hersker enighet i forskningslitteraturen om at GD i all hovedsak ble skrevet av Hernes selv. Ministeren var også med å øve innflytelse, styring og kontroll over ”Broen” og utformingen av fagenes oppbygning og innhold både i videregående opplæring og i

---

<sup>438</sup> I sluttevalueringen av L-97, kommer det frem at læreplanen generelt er godt likt og mye brukt for eksempel blant lærerne. Men de skriver også at når man kommer inn på den konkrete bruken, så er de kritiske og negative, fordi de oppfatter den som vag, uklar og motsetningefull. (P. Haug, 2003 s.87)



grunnskolen.<sup>439</sup> En slik utforming av styring kan kobles til lederskapsmodellen. ”Reformlederskap” og ”Politikk, arkitektur, identitet” fremholdt betydningen av både å ha kontroll over den overordnede arkitekturen og over detaljene. ”Reformlederskap” fremholdt at modellen som sa at ledere kunne konsentrere seg om overordnede beslutninger og delegere detaljene, tok feil. Detaljer var ikke bagateller, og kontroll over dem var vesentlig. Lederens haugeblikk over enkelhetene ble fremholdt som et sentralt suksesskriterium for reformer.

Modellen som danner forutsetning for et slikt lederskap, er som analysen viste, preget av en retorisk iscenesettelse av taleren som innebærer at lederskapet har en særegen tilknytning til utopien, visjonen eller til en overlegen kunnskapsposisjon. Jeg analyserer hvordan myndighetene gis en slik overordnet posisjon via retorikken og estetikken i L-97 under overskriften ”Myndighetenes makt og mystikk”. Analysen viser hvordan skolen, lærere og rektorer gis underlegne kunnskapsposisjoner. Konstruksjonene er preget av en retorisk og estisk maktbruk med hensikt å få til en klar rollefordeling og effektiv styring.

Den kommandohumanistiske strategien om sentralstyrt meningsdannelse via humanistiske disipliner som er pregende for L-97, er kompleks å analysere. Perspektivet om å styre troen, språket og bildet får et rikt og omfattende utslag i læreplanverket. L-97 inneholder både argumentasjon for legitimiteten av et slikt perspektiv og bruker samtidig humanistiske innsikter i sin pedagogiske, estetiske og retoriske formidling. Jeg analyserer kort kulturstrategien, den estetiske og retoriske ideologien og uttrykket i L-97 under overskriften ”Det estetiske og retoriske lederskapet”. Strategien som krysser gjennom læreplanverket, er knyttet til en rekke temaer og motiver og er derfor ikke helt lett å holde under en overskrift. Av avgrensingshensyn har jeg forsøkt å begrense analysen til GD og i mindre grad gått inn i fagene.

Jeg vil understreke at L-97 ikke tar i bruk kulturarven og den estetiske og retoriske makt utelukkende instrumentelt, slik den gjør det for eksempel i fremmingen av egen styringsideologi. Estetikken og retorikken innebærer også idealer i seg selv. De er der for å trene opp elevene og gi dem innlevelse, estetiske standarder og stilhistorie og for å utvikle språkfølelse og allsidighet.

Idealet om et faglig lederskap gjennomsyrrer L-97. Politiske myndigheter tok grep om hele kunnskapshierarkiet i L-97. De formulerte de overordnede læreplanmålene i opplæringen og konkretiserte samtidig ned i detalj i fagene. Man forskriftsfestet undervisningsmetoder og prosentmengden som skulle brukes på ulike trinn. L-97 ville skape sammenheng, oversikt og progresjon i opplæringen. Den representerte troen på at en statlig planlagt og detaljert lærebygning kunne gi tolkningsrammer, forståelse og kontroll overfor for eksempel kunnskapseksplorasjonen som kom med fagene, media og moderne informasjonsteknologi. Den tverrfaglige ideologien som var fremme i talene om læreplanverket, er identifiserbar. L-97 fokuserer på emner og momenter på tvers av fagene, og argumenterer for undervisningsmetoder som egner seg til å nå tverrfaglige mål. Vektleggingen på fortellingen i

---

<sup>439</sup> Dette dokumenteres i siste del av analysen.

alle fag i skolen, skulle gjøre fagene i stand til å konkurrere med massemedias virkemidler om ungdommen.

En slik dialektikk bringer oss til det største temaet i denne analysen av L-97. Det er formingen av personlighetsstrukturen som en motstrategi mot en negativ samfunnsutvikling eller for å nå målet om et bedre samfunn i fremtiden. Målene om endring av personlighetsstrukturen i L-97, representerer strategiske svar på de problemer som modellene utleder i overbygning og basis. Samtidig er samfunnsproblemene også uttrykk for eller resultat av ulike sider ved den personlighetsstrukturen man har i dag. Jeg viser hvilke samfunnsdiagnoser og utviklingslover som kommer til uttrykk i læreplanverket, og hvordan de danner bakgrunnen for ulike mål om endringen av bestemte sider ved personlighetsstrukturen.

Normative modeller over personlighetsstrukturen danner hovedoverskriftene i GD. De ulike kapitlene fremmer ulike trekk ved personlighetsstrukturen som svar på ulike problemer ved basis og overbygning. Dette er temaer for analysedelen jeg har kalt ”Modelleringen av mennesket”.

## **Myndighetenes makt og mystikk**

I den retoriske analysen må man forutsette at begynnelsen er særlig vektlagt av retorikeren. L-97 begynner med to bilder. Hva forteller de to første bildene noe om?

Billedestetikken og layouten på forsiden av læreplanverket peker mot ideenes verden. Forsiden er himmelstrebende og abstrakt. Vi ser en optimistisk blå layout som smelter sammen med blåfargen på himmelen i et fotografi av skulpturen *Levende sjel* av Lise Amundsen. Skulpturen er abstrakt utformet med geometriske elementer og peker mot det høye og utopiske. Sjelen står på en pjestall. I Lise Amundsens utforming minner sjelen om en engel som strekker seg mot himmelen. Forsidebildet peker mer presist også mot den betydning læreplanverket gir kristne ideer i styringen, skoletenkningen og kulturarven. Av forsiden går det frem at bildet/ideen/visjonen kopieres og mangfoldiggjøres. Dette er subtilt gjort ved at rammen er skjøvet litt tilside slik at vi ser rammen på et nytt bilde under som er helt likt det øverste. Forsiden er laget slik at vi ser at ideen eller bildet er i ferd med å spre seg. Forsiden viser målet om felles utopi, bilder og assosiasjoner.

Forsidebildet henger sammen med underteksten ”Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen” og ”Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement”. Underteksten sammen med bildet understreker autoritetsforhold. Læreplanverket og departement gir assosiasjoner til himmelen, det høye og til ideenes verden. Maktens opphøyethet understrekes. Høyde er et klassisk assosiativt sted å plassere makt, noe som ble understreket i avhandlingskapittelet ”Maktens estetikk”. Her ser man innsiktene i strategisk bruk. Forsidens komposisjon gir positive og opphøyede konnotasjoner til myndighetene og styringsdokumentet og knytter dem til de overordnede ideene. Bildet symboliserer modellen over lederskap ut fra den overordnede visjonen eller ideen.

En slik tolkning støttes om man blar om til neste side. Her ser vi et bilde og modell av publikum som gir negative assosiasjoner, knytter dem til det lave og til krigstilstanden. Bildet heter *Lyttende verden* og er malt av Arne Ekeland (1968). I bakgrunnen av bildet ser man en opprørske mengde som hytter det som kan minne om hender, våpen eller stokker i været. Det minner om streik, borgerkrig eller revolusjon. Assosiasjonene peker mot en krig om ressursene eller en kamp om forståelsen. Man får assosiasjoner til publikum som pøbel eller arbeidere i nød. De virker sinte og forvirrete. Publikum plassert oppe i bildet, er fremstilt i kaos og opprør. De hører ikke hjemme der. Nederst i forgrunnen i bildet ser vi fire ansikter som ikke er i opprør. Den ene holder hånden til øret og symboliserer at de fire lytter. De står i kontrast til den opprørske folkemengde oppe i bildet og i bakgrunnen. Bildet er tvetydig. Det synes å representere en negativ publikumskonstruksjon, men samtidig en pedagogisk optimisme. Publikum kan roe seg hvis de lytter, eller hvis man klarer å fange deres oppmerksomhet. Det lyttende publikum er regissert slik at de ser oppover og til siden. Om man følger blikket deres, ser det ut som om de ser opp på teksten ”Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen”. Billedmessig synes forsiden sammen med publikumskonstruksjonen på neste side å uttrykke opplysningsmodellen.

Estetikken understreker kunnskapssosiologiske maktforhold mellom myndigheter og publikum. Sammenstillingen gir assosiasjoner som positivt fremstiller myndighetenes styring over utdanningen og publikum. Den plasserer publikum i underlegne avmaktsposisjoner. Den fremhever de overordnede ideenes betydning i styringen og myndighetenes tilknytning til dem.

Det tredje bildet i læreplanverket finner vi på forsiden av *GD*. Bildet uttrykker sammen med forordet som følger, en variant av in-flux som myndighetene og opplæringen skal få under kontroll. Det er *law of decay* som uttrykkes, sammen med introduksjonen av et marxistisk scenario. Bildet heter *Sommervind og lekende barn* og er malt av Nikolai Astrup. Maleriet er eutopisk i konstruksjon og uttrykker en harmonisk gullalder. Det er et idyllisk naturlandskap vi ser. Det sosiale fellesskapet er tradisjonelt og i harmoni med naturen, produksjonsforholdene og arbeidsformene. Maleriet spiller på nasjonalromanske naturfølelser. Det er blomster og grønne trær, bekker, fjell og gårder som føyer seg harmonisk inn i landskapet og ser typisk norske ut. I landskapet ser vi en familie med fortidens arbeidsdeling representert. Mor står og holder et lite barn i hendene. Hun er plassert nærmest hjemmet i bildet. Foran mor ser vi barn gående på rekke. De holder hverandre i hendene og er i en bevegelse bort fra mor. Fremst i søskenflokket går den eldste med en gjeterstav eller vandrestav i hånden. Han er på vei mot far som arbeider i åkeren. Forordet på neste side fremholder at den moderne utviklingen har drevet oss ut av en slik gylden fortid

Bildet er knyttet til forordet på neste side som Hernes har forfattet. Det tar for seg at barns levekår er grunnleggende endret, at store omstillinger i arbeidsliv har skjedd i løpet av noen generasjoner, at foreldre tilbringer store deler av sin tid utenfor hjemmet, og at barns tilknytning til arbeidslivet er svakere. Trykket fra mediene mot barn har samtidig økt. På bakgrunn av slikt scenario, ser man at *Sommervind og lekende barn* representerer en gullalder for arbeidet, barna, familien og meningsdanningen, som man er drevet ut av ved den moderne utviklingen. Eutopien sammen med forordet argumenterer for nødvendige reformer og for at staten må ta større del av ansvaret for barna ved familiens svekkede betingelser i det moderne samfunnet. Det er topoi fra de økonomiske modellene og medietekstene som er smeltet sammen og er bakenforliggende modeller. Bildet begynner en argumentasjonsrekke som fortsetter i "Forord" og "Innledning" i *GD*. Sammenstillingen av tekst og bilde argumenterer restaurativt. Den peker mot en gullalder med sentrale verdier som man har gjeninnsatt. Særlig kulturarven, verdiene og fellesskapet fra det gamle samfunnet idylliseres og uttrykkes i billedform og tekst. Og nettopp bruken av kulturarven representerer en ortodoks meningsstrategi mot spesialiseringen og fragmenteringen gjennom store deler av teksten i L-97.

Disse første tekstene argumenterer for spenningsforholdene mellom basis og overbygning. Troen på at man gjennom formingen eller bruken av overbygningen, skal kunne imøtekomme problemene som springer ut av basis enten det er heterodoksi eller spesialisering, er pregende gjennom læreplanverket. L-97 viser frem troen på en overordnet intelligens i formingen av et nasjonalt arbeids- og meningsfellesskap. Det virker som om de sentrale myndigheter selv står utenfor basis og overbygningens problemene, kan erkjenne dem mer suverent enn andre og

komme med relevante løsninger. De første bildene og tekstene viser ideologien om at det er myndighetene som skal komme med de overordnede visjonene, diagnosen, vise frem scenarioene og utfordringene. Som i talene omkring læreplanen, understreker også læreplanverket formelle autoritetsforhold, slår fast sin formelle makt og har dette som en sentral del av sin overtalelsesstrategi.

Også språkbruken i læreplanverket understreker politikken og myndighetenes epistemiske overordnethet. Den fremhever den formelle rollen de skal ha som autor. Den gir aktørstatus til skolen, rektorene og lærerne. GD fremholder forpliktelsen til aktørene om å arbeide under tekstens perspektiv, målsetninger og å gjennomføre den korrekt på skolescenen. *Styringsdimensjonen* understrekes påfallende i forordene til L-97.<sup>440</sup> Aktørene i utdanningssektoren gis begrenset rom til å være autorer selv. Det gis en begrenset autorisasjon til den lokale ledelse og personalet ved skolene. Ord som *rektor* og *lærer* tas ikke i bruk i innledningene. De er betegnelser som tradisjonelt har hatt frihet eller autoritet til å tolke læreplanverket faglig. I stedet understrekes myndighetenes makt som arbeidsgiver. Aktørene i skolen har rolle som personale, altså primært som arbeidstakere.<sup>441</sup> De første setningene i læreplanverket kommer i forordet av Reidar Sandal og begynner med:

Læreplanverket for grunnskolen er fastsett med heimel i lov og gjer nærmare greie for måla og prinsippa for opplæringa. Kommunane og leiinga og personalet ved skulane har enkeltvis og samla ansvar for at opplæringa er i samsvar med læreplanverket. (KUF, 1996 s.4)

Aktørenes forpliktelse til å gjennomføre den overordnede autoren tekst tematiseres tydelig. Forordet til læreplanverket fremhever de ansatte i skolen som rettssubjekter og understreker deres forpliktelse til å følge loven.

Læreplanverket er eit forpliktande styringsdokument for opplæringa i grunnskulen. Skulane skal planleggje og gjennomføre opplæringa innanfor ramma av læreplanverket. Arbeidet lokalt skal hjelpe til med å få god samanheng mellom det sentralt fastsette og det lokalt utforma innhaldet i opplæringa. Det skal sikre måla frå den generelle delen og byggje på prinsippa og retningslinjene for opplæringa i grunnskulen og læreplanane for faga. Lokale tilval og konkretiseringar skal utfylle og utdjupe det felles innhaldet og levandegjere og tilpasse det til røynsler og føresetnader hos elevane. Dette arbeidet krev samarbeid, og det gir rom for å vise fagleg skjønn, slik at ein sikrar den nødvendige tilpassinga. (KUF, 1996 s.5)

I forordet argumenteres det for den dogmatiske forpliktelsen. Aktørene skal gjennomføre sentralt fastsatte mål og konkretiseringer. Forfatterne bruker arbeidsgiver/arbeidstakerdimensjonen og jussen og setter frem ulike rettigheter til elevene samt en serie plikter til de ansatte og skolen for å oppnå målene. Det understrekes at lokale valg og konkretiseringer kun skal *utfylle* eller *utdype* det felles innholdet og gjøre det effektivt ved å

---

<sup>440</sup> Gudmund Hernes og Reidar Sandal har hvert sitt forord i L-97.

<sup>441</sup> I maktutredningen erkjente Hernes denne sosiale konstruksjonen som maktutøvelse. Han skriver:

Vårt dagligspråk er heller ikke nøytralt i forhold til den sosiale virkelighet, men kan favorisere bestemte interesser ved å farge premissene for beslutninger. [...] I det økonomiske liv benyttes betegnelsen "arbeidsgiver" og "arbeidstaker", ikke "arbeidskjøper" og "arbeidsselger". Språket har makt over tanken fordi det gjøres vanskelig å tenke i andre baner. Språket kan brukes til å utelukke andre fra meningsberettigelse og deltakelse. (G. Hernes, 1975 s.92)

tilpasse det til erfaringer og forutsetninger hos elevene. Det faglige skjønnet gis begrenset rom og myndighet. Læreplanverket forsøker gjennomgående å styre en rekke pedagogiske forhold som planlegging, gjennomføring, innhold og metoder for undervisningen ut fra et slikt perspektiv og i tråd med det jeg tidligere analyserte som kommandohumanisme.

Fremvisningen av loven i layouten har videre funksjoner.<sup>442</sup> Loven står over alle aktørene i utdanningssektoren. L-97 fremlegges som lovtolkning. Det gjør at lære- og fagplanene ikke skal være gjenstand for frie fortolkninger, forhandlinger eller kamp. Deltakelsesdimensjonen blir tilsidesatt ved et retorisk grep. Forordene i L-97 erstatter kritikk og debatt om grunnleggende verdier og pedagogiske valg i utdanningen med styring, juss og rolleplikt. Måten å etablere sosial arkitektur i teksten virker å springe ut av *teatri mundi*-toposet.

Hernes understreker i sitt forord den demokratiske plikt til å følge læreplanen. Han skriver at teksten er et resultat av at demokratiske og politiske prosedyrer har vært gjennomført korrekt. Det har vært høringer og arbeidsgrupper, man har bearbeidet innspill og tolket prinsipper og dokumenter, og at Stortinget har sluttet seg til prinsippene og dokumentene.<sup>443</sup>

Den generelle delen av læreplan for grunnskole og videregående opplæring har vært ute til en bred høring. Teksten i læreplanen er bearbeidet etter høringsrunden for så å bli lagt fram i Stortinget. Stortinget har sluttet seg til den reviderte planen uten endringer. Den generelle delen av læreplanen danner dermed et forpliktende grunnlag for læreplanene for fag i grunnskole og videregående opplæring. (KUF, 1996 s.11)

Til sist i sitatet knytter Hernes også GD til styring av fag, slik det ble fremhevet at myndighetene burde gjøre i talene omkring høringsutkastet til GD. Hernes kom til å bruke GD til å utøve fortolknings- og sensurmakt av hva som var korrekt utledning av læreplanen i fagplanene. GD ble brukt til å utøve kontroll over formingen av fagplanene, disposisjonen og redigeringen av dem allerede fra tidlig i læreplanprosessen. GD var en styringstekst også i den forstand at den delvis ble brukt også til å styre fagenes tekster, dets innhold, form,

---

<sup>442</sup> L-97 var også preget av noen mer vidtfavnende juridiske strategier. Man gjorde L-97 til en forskrift. Det innebærer prinsipielt sett et straffbart forhold for ikke å følge den og for ikke å nå læreplanenes mål for en lærer. De mange urealistiske og uklare mål og visjoner som lå til grunn for en slik forskrift, innebar i realiteten en absurd juridisk situasjon for skoleverket av nærmest sovjetisk karakter. Målstyring og visjoner er problematisk å forskriftsfeste da de i hovedsak tar utgangspunkt i at man skal nå overordnede, store og uklare mål i fremtiden. I en pedagogisk situasjon vil det være uklart hvem som har ansvar for at f.eks. mål om å utvikle elevenes evner åndelig og kroppslig slik at de kan bli gagnlige og selvstendige mennesker, ikke blir nådd. Er det elevforutsetningene, dårlige lærebøker, lærerne, rektor eller bevilgende myndigheter som har ansvaret? Om man skulle trekke en parallell til legeyrket, hadde det vært juridisk uholdbart å gjøre det straffbart for legen å ikke nå målet om å redde liv, uavhengig av sykdommens karakter, kroppens status, tilgjengelige medisiner og pasientens egne handlinger. Forskriften ble også fjernet etter noen få år. Symbolsk handlet forskriften om å gjøre læreplanen så tydelig forpliktende for aktørene på skolescenen i utdanningssektoren som mulig. Hvilken *status* teksten gav seg selv og fikk institusjonelt, fikk betydning for dens makt og avmakt retorisk. L-97 argumenterer for sin juridiske status og forsøker å vinne autoritet, understreke plikten og oppnå styringseffekter gjennom slikt statusarbeid.

<sup>443</sup> Den politiske og faglige prosessen med læreplan- og fagplanarbeidet var høyst kontroversiell og fikk mye kritikk. Tiden hadde vært knapp og teksten, ble i liten grad endret som resultat av høringene. Hernes selv fremhevet numerisk makt som sentral reformstrategi. Forordet i GD fremstiller prosessen som om den var preget av deltakerdemokratisk tradisjon. Det var imidlertid bare i navnet og ikke i gavnet. Dette er gjenstand for analyse i avhandlingens siste kapittel. Retorisk brukes den politiske prosessen her som et argument for å binde aktørene.

sentrale begreper, undervisnings- og arbeidsmetoder. GD ble også brukt til å binde aktørene som skulle være med å forme de ulike fagplanene fortolkningsmessig og retorisk.<sup>444</sup>

Gjennom språklige uttrykk knyttes begreper med høyere epistemisk verdi til myndigheter og styring enn til skolenivå og ansatte i skolen. I ”Maktens estetikk” fremholdt Hernes at makt knyttes til *opp*. Av forsidebildet så vi innsiktene realisert i billedlig form. Myndighet og styring ble via bildet ført opp til det høye, himmelen, ideene og en ordnet geometri. Analysen viste også hvordan publikum ble plassert nær kaos, konflikt, streik eller krig i det neste bildet. Slike sosiale maktkonstruksjoner får også sine språklige paralleller. I forordene kan vi se at L-97, departement eller ministere knyttes til begreper som: *lov, overordnet, oversikt, prinsipp, sammenheng, struktur, enhetlig, felles, mål, sentral fastsettelse, bro mellom etc.* Aktører som kommune, ledelse og personal ved skolene knyttes derimot til begreper med mer underordnet epistemisk verdi, slik som: *lokale forhold, enkelte, individuelle og lokale tilpasninger, lokale tilvalg, nærmiljø, lokal utforming, utfylle, utdype, levendiggjøre og tilpasse, faglig skjønn, tilpasse til røynsler og føresetnader hos elevane etc.*

”Opplæringen”, som er det overordnede pedagogiske begrep gjennom hele læreplanverket, har også en slik maktdimensjon ved seg.<sup>445</sup> Begrepet etableres tidlig i teksten og som understrekning av makt og kunnskapshierarki. Sandal og Hernes argumenterer retorisk for at det er de overordnede målene og læreplanverket som kommer med helhet og sammenheng til kairos, som sørger for struktur, gir felles kunnskaps, verdi og kulturgrunnlag, motiverer og legger til rette for helhetlig og samordnet innsats for læringsmiljøet. Dette vokser ikke ut av lokalmiljøet, skolene, lærerne og elevene selv. Den sentrale bidragsyteren til det pedagogiske kairos er myndighetene og læreplanverket og aktører som lojalt følger opp og formidler deres verk. I teksten blir opplæringsbegrepet og oppfostringsbegrepet til et besjelet maktsubjekt som gir kommandoer og imperativer til skolen, rektor, lærer og elever. *Opplæringen* får en diskursiv kommanderende rolle av forfatterne. For å gi noen eksempler fra ”Innledningen” i GD, er typiske formuleringer slik:

Opplæringens *mål* er å ruste [...], Den *skal* gi [...]. Den *må* lære de unge [...], Opplæringen *skal* kvalifisere for produktiv innsats [...], Opplæringen *må* gi rom [...] (KUF, 1996 s.15) (egen kursivering).

En imperativ tone preger språket i GD. I teksten beordres skolen, elevene og læreren til humanitet, verdier, kulturarv og visjoner. Det inviteres i liten grad til at også de grunnleggende verdier, visjoner og kulturarvens innhold skal være gjenstand for kontinuerlig debatt og forhandlinger. L-97 fastslår verdiene, kanon og kulturarvenes innhold og krever at aktørene formidler eller tilegne seg dem som et resultat av de formelle vedtakenes innhold.

---

<sup>444</sup> Dette dokumenteres i neste del.

<sup>445</sup> Også begrepet *oppfostring* brukes en del som overordnet begrep. Det virker motivert mer av hensyn til stilistiske variasjon enn at det synes å ligge noen påfallende distinksjoner der. Også *opplysning* er et begrep som tas i bruk med slike makttimplikasjoner.

## **Det estetiske og kulturelle lederskapet**

I *Vivat Academia* ble kultur definert som et script for en livsform. I teksten anbefalte Hernes å ta i bruk en større og koordinert kulturstrategi for å gjenreise og styre universitetet. Læreplanverket er langt på vei uttrykk for den samme kulturstrategi. Også i L-97 understrekes betydningen av ritualer, syklus, verdier, helter og symboler. I teksten foretas utvalg av dem og de settes sammen. Hernes' utvidelse av maktbegrepet til at makt også handlet om følelser og makten til de dype strukturene i språket, bildet og kulturen, som han fremmet i "Maktens estetikk" og i f.eks. "Var det stormannsgalskap?", kom altså til uttrykk i formingen av læreplanverket.<sup>446</sup> L-97 er særpreget ved sitt språk og sin billedbruk i norsk læreplanhistorie. Disse er et praktisk utslag av ideologien om et estetisk og retorisk lederskap. Som det fremgikk av talene omkring læreplanen, stod det sentralt i styringsfilosofien å foreta utvalg av hvilke fortellinger og bilder som var sentrale i kulturen. De var viktige i den felles meningsdannelsen. Ledelse innebar bl.a. å velge hvilke bilder norske elever skulle ha sett, og velge ut fortellinger som kunne utkonkurrere mediene. I de ulike fagplanene angis det da også en rekke bilder og fortellinger elevene skal ha sett eller lest i ulike fag og på ulike trinn.

L-97 er en fyldig og omfattende tekst å analysere i slik sammenheng. Det trekkes opp en stor katalog av bilder og fortellinger som myndighetene mener er, eller bør være, felles. Det ligger naturligvis makt i utvalget. Men utvalget synes ikke entydig og peker i mange retninger. Noen bilder viser design. Andre viser fotografier, malerier, scener fra filmer, skulpturer og artefakter fra en rik kulturarv. Mange av disse bildene har egen kraft og mening. De hviler nærmest i seg selv, bringer med seg kontekst, peker ut egen retning, har egen dannende kraft og er ikke lett anvendbare selv i maktens øyemed. De er kanskje valgt som gode bilder og som noe av det beste kunsthistorien har frembrakt, ut fra toposet om at de representerer det beste utvalget slik den darwinistiske metaforen om kulturarven ville illustrere. Valgene synes også motivert av at bildene representerer estetiske standarder, og at de har til hensikt å utvikle den estetiske dømmekraften. Andre bilder er valgt for å markere historiske fenomener og sentrale hendelser i f.eks. den nasjonale historien.

Man ser også mer komplekse sammenstillinger av bilder som sammen med hverandre og/eller med teksten gir nærmere spesifiserte modeller, fortellinger og samfunnsscenarioer. En slik bruk av bilder er mest fremtredende i GD. Bildene her har gjerne flere funksjoner i overtalelsen. Teksten forsøker for det første å være eksemplarisk i forhold til hvordan bilder skal brukes i formidlingen. De skal tydeliggjøre et innhold, vekke følelser, bære fortellinger og være en del av den ideologiske formidlingen. Bruken av bildet *Friheten fører folket* av Delacroix (L-97 s. 18) kan være et eksempel. Det er et klassisk mesterverk som vekker sterke følelser. Det peker mot en sentral hendelse i europeisk og nasjonal historie. Under *Friheten fører folket* ser vi et fotografi av den undertegnede protokollen fra Eidsvoll i 1814. Den layoutmessige sammenstillingen viser sammenhengen mellom revolusjonsideene fra Frankrike og den norske grunnloven (selv om bildet egentlig representerer julirevolusjonen). Sammenstillingen argumenterer for europeiske røtter i vår

---

<sup>446</sup> L-97 viser også relevansen av Poppers teori som hevder at idealisme og utopisme leder til estetisme og instrumentell bruk av også irrasjonalitet i styringen.



egen kulturarv. Den vekker samtidig patriotiske eller nasjonale følelser hos leseren ved koblingen.<sup>447</sup> Den knytter assosiasjonene videre til sentrale sider ved læreplanverkets ideologi. Layouten inngår som en del av argumentasjonen for idealisme, dens virkning og betydning. Tittelen *Friheten fører folket* understreker ideen og ledemotivets betydning for folkets handlinger. Den viser samtidig frem ideenes transformering av virkeligheten gjennom revolusjon.

Bilde og tekst er på slike måter lagt opp til å forsterke hverandre gjensidig i GD, og dette virker å være gjennomtenkt. Flere av bildene er fortettet, peker i mange retninger og kan ivareta mange motiver. De kommuniserer også mangetydig med teksten.<sup>448</sup> Men sentrale bilder, særlig i GD, formidler klart hovedelementer fra sentrale modeller, samfunnsscenarioer og fortellinger som Hernes la som premiss for utdanningsreformene.<sup>449</sup>

I GD ser man f.eks. modellen om vitenskapens samfunnsformerende funksjon uttrykt – å gå fra visjon og planlegging, til eksperiment og gjennomføring. I kapitlet ”Det skapende mennesket” og i forbindelse med overskriften ”Vitenskapelige arbeidsmåte og den aktive elev”, er det satt sammen en billedrekke som argumenterer visuelt for slik samfunnsmessig læring.<sup>450</sup> Først viser bildene en modell av et fly laget av den omnipotente, visjonære vitenskapsmannen og kunstneren Leonardo da Vinci. Ved siden av ser vi et fotografi av Brødrene Wrights eksperimenter med flygning. Til sist ser vi et moderne passasjerfly fra SAS fly høyt på himmelen der flyet har blitt et samfunnsmessig gode.

Noen bilder peker mot større argumenter i ideologien, slik som til samfunnskontrakten, samfunnslegemet og opplysningen. I fotografiet av skulpturen *Ode til lyset* på s. 41 i kapitlet ”Det samarbeidende mennesket”, ser man på høyresiden en slags abstrakt skulpturell Leviatan komme opp av landskapet. Den står foran et blindesenter. Tittelen hyller lyset. I teksten som står til, er samfunnskontrakten tematisert, rettighetene og pliktene i fellesskapet,

---

<sup>447</sup> Særlig den kristne og nasjonale kulturarven tas i bruk i billedbruken. Kristne bilder og symboler, nasjonale malerier og bilder, eventyr, helter og landskaper settes frem i læreplanverket for å vekke nasjonalfølelse, patriotisme og gi nasjonal identitet. Billedbruken har eutopiske trekk og fremstiller fortiden som gullader både som arbeids- og meningsfellesskap. En slik bruk av nasjonale og religiøse verdier og symboler for å vekke følelser understøtter Poppers teori om at idealisme og utopisk ingeniørkunst spiller på stammens psykologi og magi som en del av styringen. Billedbruken i GD og *Broen* i L-97 neglisjerer det flerkulturelle samfunnet og har nesten ingen symbolske eller billedmessige referanser til moderne fleretnisitet, Det samiske er med, men som en del av nasjonal kulturarv.

<sup>448</sup> Den restaurative billedbruken er særlig uheldige sett fra et kjønnsperspektiv. Bruken av fortidens bilder tar også fortidens fordommer og kjønnsroller med seg. Dette er i tråd med Poppers teori om at gjerne ignorerer fortidens mangler og feil i gullaldertenkningen. Man tar derfor fortidens feil og mangler med seg videre ute å være klar over det. I bildene knyttes menn til kroppsarbeidet, jorden, pløgen og smien (se f.eks. L-97 s.9, s.31 og s.28). Man ser dem som erobrere (Amundsens planting av det norske flagg på Sydpolen L-97 s. 30). Menn knyttes til høyere abstrakt tankevirksomhet slik som Leonardo da Vincis arbeidstegning av fly, eller bildet av Evklids bevis for Pytagoras' læresetning (L-97 s. 23). Menn knyttes også til de høyeste religiøse verdier (som Kristi gjenkomst i glassmaleriet i Ishavskatedralen s.14 ). Kvinner fremstilles gjennomgående i forbindelse med tradisjonelt kvinnearbeid, matlaging, barn, kjøkken og hus i L-97. Det er så og si uten unntak. Kvinnene er brud i hvitt slør eller prinsesse (se f.eks. L-97 s.20 *Salomos høysang* og L-97 s.51 *Kvitebjørn Kong Salomon*). De fremstilles som gallionsfigurer og fruktbarhetsfigurer (se f.eks L.97 s. 59 *Damer i blest*). De får også ornamental bruk. I så og si alle bildene er kvinner og piker fremstilt i skjørt. For kort å nevne noen av bildene, ser man kvinner i arbeidsskjørt (L-97 s. 40 og s.45), i kokette ballerinaskjørt (L-97 s.21) og stuepikeskjørt (L-97 s.70). Bare i kroppsovføingsfaget ser man kvinner i bukser. Der har til gjengjeld en av dem falt nederst i bakken og fomler i snøen.

<sup>449</sup> Jeg kommenterer ulike bilder til ulike topos i den videre analysen, men under andre tematiske underskrifter.

<sup>450</sup> (KUF, 1996 s.24-25)

og en opplæring som innebærer trening av ansvar, medvirkning og sensitivitet for andre hos elevene.

Også språket er utformet med vekt på formen og estetikken i L-97. God klang, rim og rytme preger språket gjennomgående og særlig i GD der Hernes er forfatter. Som han siterte fra Bjørnson i "Maktens estetikk", var selve takten halve makten. De musikalske sidene ved språkets er mye i bruk.. Hernes er glad i rimet, bruker malende vokaler og melodiose variasjonstroper. Samtidig ser man gjerne bruk av litt arkaiske ord og vendinger slik som *vandel* og *forretningsskikk*.<sup>451</sup> Et eksempel er:

Barn og unge må både forstå moralske krav og la dem bli ledende for sin vandel. Normene som gjelder i samfunnet - i yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningsskikk - har avgjørende innvirkning på samfunnets kvalitet. (KUF, 1996 s.18)

De musikalske sidene ved språket var altså viktig i utformingen. Men også musikken i seg selv ble et stort tema gjennom læreplanverket og som en del av didaktikken i de ulike fagene. Det henger antagelig sammen med den betydning Hernes gav musikkens formende kraft, som man finner i talene omkring læreplanverket og f.eks. i "Maktens estetikk". Musikken fremheves som en del av personlig utvikling og samtidig som en sosial, samfunns- og fellesskapsbyggende kraft. Musikken inngår i flere fag og som del av oppbygningen av en nasjonal kanon. Her er eksempler på noen av disse poengene:

Opplæringa i faget tek sikte på at elevane skal få oppleve, bli kjende med og forstå musikk både som kunstnarleg uttrykk, som samfunnsuttrykk og som samværsform. Kunnskap om og røynsle frå desse sidene ved faget skal hjelpe elevane til å utvikle eit ansvar for musikalsk og sosialt fellesskap og gi dei eit grunnlag for eigne musikkval seinare i livet. (KUF, 1996 s.236)

Betydningen av å stimulere fantasien ved å anvende kunst, bilder, toner og ord fremheves også i de overordnede opplæringsmålene i GD.

Opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst.(KUF, 1996 s.15)

I fagplanen for norsk, er språkopplæringen beskrevet som et middel til å gi en felles kunnskap, en felles kultur og felles verdier. Estetisk opplæring og innforlivelse i felles former i språket betraktes som en sentral del av en slik felles nasjonal meningsskapning. De mange funksjoner kulturen og estetikken skal ha i opplæringen, kommer godt frem her. Målene kunne også stått som en representant for sentrale sider ved den strategi og praksis L-97 selv fremviser i bruken av kultur og estetikk.

Læreplanen for norskfaget skal vere eit middel til å gi elevane eit felles kunnskapsgrunnlag, verdigrunnlag og kulturgrunnlag som femner om dei alle. Faget skal utvikle gleda ved god form, forteljing og formidling, sansen for ord og uttrykk og evna til ryddig, variert og smidig framstilling. (KUF, 1996 s.113)

---

<sup>451</sup> Språket og billedbruken i L-97 ble godt mottatt av mange parter.

Språkformen kommuniserer bredt, men ikke særlig presist til en pedagogisk tekst eller et målstyringsdokument å være.<sup>452</sup> Språket er nostalgisk og tidvis arkaisk i formen. L-97 virker å stole mer på den slående formen, utvalget av bilder, fortellinger og lærestoff for å få pedagogiske effekter, fremfor betydningen av å ha et presist, praktisk og anvendelig pedagogisk språk eller presise realistiske mål. Toposet fra Pontoppidan om å forme folkespråket som en del av samfunnsstyringen og nasjonsbyggingen, synes å være et sentralt motiv. Den gammelmodige språkføringen synes også å være motivert av å ville kommunisere på tvers av generasjoner og ulike grupperinger, som ble benevnt av Hernes som det kunnskapssolidariske motivet. Forming av folkespråket kan altså antagelig knyttes til topoi i forbindelse med Hernes' analyse av Nordahl Rolfsens og hans lesebok. Her understreket han at vakre bilder, felles språk og forestillinger var forutsetninger for å kunne leve sammen, og lette kommunikasjon og læring.<sup>453</sup> Tenker man seg dette også sett i lys av de økonomiske modellene, innebærer felles estetikk, språk og kommunikasjon at transaksjonskostnadene, dvs. selve kostnadene ved å foreta bytte mellom aktørene i samfunnet, vil gå ned. Læreplanverket ser felles kultur, assosiasjoner og estetikk som gunstig for en rekke samfunnsmessige funksjoner; for effektiv læring og som et mottrekk mot heterodoksi. Det er også en betingelse for forståelse mellom grupper og generasjoner. Læreplanverkets språk og billedbruk er et strategisk forsøk på å skape eller vekke fellesfølelsene, gjenskape fellesformer for kommunikasjon og fremheve eller forme *locus communis*. Den forsøker selv å være eksemplarisk i hvordan dette skal foregå og er utformet deretter.

---

<sup>452</sup> Det er naturlig å rette noen kritiske innvendinger mot denne estetiske språkstrategien i GD. Språket i læreplanverket er i liten grad selv preget av å være presist eller praktisk pedagogisk. Dette har antagelig redusert styringseffektiviteten til teksten selv om troen på estetikk i overtalelsen og som en del av den politiske styring av skolen og fagene, synes stor. Som målstyringsdokument er GD upresist og har uklar verdi. Koritzinsky har kalt den for et verdi- og visjonsdokument snarere enn et målstyringsdokument, og dette er treffende sagt (T. Koritzinsky, 2000 s.91) GD uttrykker grunnleggende verdier og store visjoner gjennom sin estetiske språkbruk som kan gis mange fortolkninger når de må presiseres nærmere i praksis. GD står samtidig øverst i teksthierarkiet i læreplanverket. Slik har antagelig estetikken og følelsene som vekkes i GD, virket subversivt i forhold til detaljstyringen som ligger i fagplanene og lavere i hierarkiet i læreplanverket.

Mange aktører kan finne legitimitet for sitt politiske eller pedagogiske ståsted i GD som har den overordnede status i læreplanverket. Den urealistiske mengden av lærestoffmål og detaljeringen i fagplandelen i L-97 har sannsynligvis redusert styringens effektivitet og legitimitet. Helhetsperspektivene blir undergravd av den store detaljstyringen, og detaljstyringen blir på sin side undergravd av visjonene og helhetsperspektivene. Sluttevalueringen av L-97 skriver at ambisjonsnivået og omfanget skaper avmakt blant lærerne, at de må velge bort og at læreplanen dermed mister mye av sin styringsfunksjon. (P. Haug, 2003 s.87-88)

<sup>453</sup> GD viser også flere bilder som opprinnelig kom fra Nordahl Rolfsens lesebok.

## **Modelleringen av mennesket**

Hernes understreket i sitt vitenskapelige forfatterskap modellenes makt og betydning. Han gav dem mange funksjoner teoretisk. En viktig side var modellenes evne til å tolke en komplisert verden og samtidig omforme den ved deres normative egenskaper. De kunne være grunnlag for å forme scenarier og fortellinger. Som vist, er talene omkring læreplanverket rike på bruk av modeller fra økonomi, offentlighetsteori, humaniora og statsvitenskap. Talene viser hvordan de fikk sine mer elegante, mer slående uttrykk og dannet viktige forutsetninger for opplæringstenkningen og utdanningsretorikken. Læreplanverkes generelle del er preget av utstrakt, men ofte underforstått bruk av modeller og med mange slike funksjoner. De gir fortolkninger av verden som aktørene i skolen inviteres til å se igjennom og med bestemte utfordringer og problemstillinger. Idealmodeller har også en viktig motiverende rolle. Hernes fremholdt at modeller kunne trekke opp et skille mellom hva man ønsket og hva man hadde. Hernes kalte selv metoden for ekskursjoner og utforskninger av en platonsk verden av idealtyper, hvor verden bare var en skygge av hva den kunne ha vært.

GD er i hovedsak organisert i syv hovedoverskrifter som er fremsetninger av slike normative modeller over mennesket.<sup>454</sup> De er: ”Det meningsskapende mennesket”, ”Det skapende mennesket”, ”Det arbeidende mennesket”, ”Det allmenndannende mennesket”, ”Det samarbeidende mennesket” og ”Det miljøbevisste mennesket”. Til slutt har man ”Det integrerte mennesket”. Overskriftene uttrykker strategien om å endre personlighetsstrukturen som en del av styringen. Fremsetningen av ønsket personlighetsstruktur skjer i dialektikk med opptegningen av ulike samfunnsscenarioer og basisproblemer. Man ser også at modellene danner utgangspunkt for utledning av dystopier, kritiske samfunnsbeskrivelser og aktørforståelse som opplæringen skal imøtekomme.

Jeg skal i den videre analysen ta for meg sentrale mål og modeller over personlighetsstrukturen som er presentert i L-97s generelle del. Jeg ser opplæringen av elevene og forming av visse personlighetstrekk i dem som direkte svar på sentrale basis- og overbyggningsproblemer som er lagt til grunn som forutsetninger for reformene. Man må også se dem i lys av ønskede fremtidstilstander – altså i lys av i lys av sentrale visjoner og normative mål som er analysert. De mest sentrale kunnskaps- og opplæringsstrategiene i L-97 kan ses i dette lys. Jeg analyserer samtidig retoriske virkemidler som tas i bruk i formidlingen av mål, ideologi, personlighetsstrukturen og opplæringsstrategiene.

## **Den allmenndannede personlighetsstrukturen**

Hernes ønsker en personlighetsstruktur som behersker spesialisering og omstilling. Betydningen av ortodoksi - å ha varige holdninger og brede kunnskaper blir en viktig konstruksjon i personligheten for å beherske fremtiden. De varige holdningene og de livslange kunnskapene skal gi en personlighetsstruktur som behersker in-flux - de skiftende i

---

<sup>454</sup> Lippmann understreket at en sentral del av stasstyringen mot alle de ulike små og store evolusjonene som ligger i moderne differensiering og kompleksitet, kunne ligge i å ordne den og gjøre den forståelig og styrbar ved å beskrive ideelle sosiale mønstre hvor hver aktør eller person har vel definerte funksjoner og rettigheter. Hvis alle oppfylte sin funksjon rett og pliktoppfyllende, og den neste mannen gjorde det samme, ville man sammen lage en harmonisk verden. En slikt syn preger også læreplanverket.

omgivelsene, den ukjente fremtiden og omstilling som et stabile livsinnslaget. Man må legge systemet til rette for denne type evig omstilling og forme holdninger og et system som muliggjør re-spesialisering

Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet. Opplæringen må både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent fremtid. Den må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt. [...]

Grunnutdanningen vil ikke lenger strekke til for livslang yrkesutøvelse. Omstilling og dermed kunnskapsfornyelse vil være det stabile livsinnslag. Den kunnskap de voksne har fått i grunnutdanningen, må derfor både vedlikeholdes og fornyes. Utdanningsverket må være åpent, slik at det blir mulig å vende tilbake til opplæring gjennom hele livet og fra alle yrker, uten store formelle hindre. Samfunnets ansvar er å se til at det ikke utvikles forskjeller i mulighetene, slik at lik rett til utdanning kan bli reell. (KUF 1996, s.15)

Kunnskapssynet og allmenndannelsen er de viktigste virkemidler for å beherske spesialiseringen – av å få bred, solid og varig kunnskap til å beherske omstilling og å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. I kapitlet om ”Det allmenndannede mennesket” får vi presentert overskriftene ”Konkret kunnskap og helhetlige referanserammer” og ”Felles forståelse i et spesialisert samfunn”. Målene om en felles meningsdannelse mot spesialiseringens og offentlighetens heterodoksiske karakter kommer mest presist og konsentrert til uttrykk her.

Kunnskapssynet i L-97 er i seg selv svar på basisproblemer. Kunnskapen må være helhetlig, ordnende og komme til ved gjennomtenkt progresjon, gi sammenheng og oversikt. Læreplanen har fokus på grunnleggende referanser i fag og akademiske klassikere for å kunne tolke ny informasjon og søke nye innsikter. Fokus på overordnet kunnskap, tverrfaglighet og på å bringe frem innsikter på tvers av fag, disipliner og delområder er en viktig kunnskapsstrategi:

I opplæringen må kunnskap alltid utgjøre et gjennomtenkt utvalg som presenteres med progresjon, slik at det gir oversikt og skaper sammenheng. [...]

Særlig viktig er de grunnleggende referanserammene i de forskjellige fagene. Disse er avgjørende både for å tolke ny informasjon og for å styre letingen etter nye fakta. Mangler referanserammene som kan gi flommen av inntrykk og delkunnskaper mening, blir det hele lett bare flimmer.

Ordnende kunnskap må til for å lære å lære og for å bruke det en vet, til å få grep på det en ikke kan. Det er helhetlige rammer som gir mønster for nye biter som skal føyes til mosaikken. For å gi overblikk og sammenheng er det derfor også viktig å planlegge og samarbeide om undervisningen på tvers av fag, slik at relevansen av fagene for hverandre trer fram og mer helhetlig forståelse utvikles. (KUF, 1996 s.36)

Vi ser ”kunnskapsekspløsjonen” er stilisert her i form av begreper som understreker en truende kunnskapssituasjon og in-flux; *flimmer*, *flom av mening*, *biter*, *mosaikk* og *del*.

Opplæringen er også et mottiltak mot spesialiseringens heterodoksiske effekter. Dette vitner overskriften "Felles forståelse i et spesialisert samfunn" om. Dystopien om opplysningens oppløsning virker også å være bakenforliggende. Et sentralt mål er at opplæringen må opplyse folket på ny. En normativ modell over personlighetsstrukturen på bakgrunn av en slik diagnose innebærer at man må ha en felles dannelse. Personligheten må innforlives i felles bakgrunnsinformasjon. L-97 gir en slik allmenndannet personlighetsstruktur en rekke positive samfunnseffekter: Den gir demokrati, likhet, økonomisk og smidig kommunikasjon, felles blikk, hørsel og tenkning.

Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket - må være en del av den allmenne dannelse - om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter. [...]

De som ikke har del i den bakgrunnsinformasjon som tas for gitt i den offentlige debatten, vil ofte være ute av stand til å fatte poenget eller gripe sammenhengen.

Nykommere i et land, som ikke deler de felles referanserammene, blir ofte outsiders fordi andre ikke kan ta for gitt hva de vet og kan - de trenger stadig ekstra forklaringer.

Slike plattformer for forståelse spenner over historiske hendelser («9. April»). Grunnlovens maktfordelingsprinsipp, klassikerne i litteraturen («Lille Marius»), kulturelt fellesgods («kamelen og nåløyet»), tegnene som brukes på værkartet osv. Besitter man ikke de felles forståelsesformene som gjør det lett å tolke og formidle - og dermed kommunisere smidig - kan man bli fremmedgjort i eget land.

Uten overgripende referanserammer blir det vanskeligere for vanlige samfunnsmedlemmer - ikke-spesialister - å ta del i beslutninger som griper dypt inn i deres liv. Jo mer spesialisert og teknisk vår kultur blir, desto vanskeligere blir det å kommunisere på tvers av faggrenser. Felles bakgrunnskunnskap er derfor kjernen i et nasjonalt nettverk for kommunikasjon mellom medlemmene av et demokratisk fellesskap. Det er felles referanserammer som gjør det mulig å knytte det en ser, leser eller hører til et sams, underforstått tenkesett. De gjør det mulig å begripe komplekse budskap og å tolke nye ideer, situasjoner og utfordringer.

Opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen - den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige. Opplæringen må derfor gi gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. (KUF, 1996 s.36-37)

Det underforståtte tenkesettet av assosiasjoner og referanserammer som trengs i personlighetsstrukturen, tolkes vidt og omfattende. Perspektivet medfører en omfattende politisk rolle overfor assosiasjonene, referansene, deres sammenheng og oppbygning i personlighetsstrukturen. Argumentene for felles bruk eller skapning av assosiasjoner og referanser er gjennomgående i læreplanverket og danner forutsetninger også for sentrale sider ved fagplanenes organisering, innhold og detaljer. Det dreier seg om alt fra tradisjoner, ritualer og høytider, til teknologi, kjennskap til lover, litterære klassikere, tegn på værkartet og kjente ord og uttrykk.<sup>455</sup> Til teksten på s. 37 er det satt opp ett maleri som heter *Bukkene*

---

<sup>455</sup> Disse læreplanmålene bekrefter Poppers teori at idealisme og utopisk ingeniørkunst resulterer i autoritær tenkning omkring kommunikasjon fra myndighetene. Styling og ensretting av folkets meninger blir et samfunnsmessig mål eller konsekvens.

*Bruse* av Gerhardt Munte. Koblingen av tekst og bilde argumenterer for betydningen av nasjonale eventyr, myter, og landskaper som en del av folkets felles meningsdannelse. Bildet peker også mot det konservative eller historiske innhold L-97 særlig vektlegger i formingen av personlighetsstrukturen.

### **Det meningsfylte mennesket**

Den første menneskemodellen i GD heter ”Det meningsøkende mennesket”. GD presenterer først og fremst kulturarven som svaret på en dypere søken etter mening i mennesket. Den får en helt sentral meningsskapende rolle i personlighetsstrukturen. Det innebærer vektlegging av kristendom og humanisme, fortidens former og dens artefakter i formingen. Kulturarvens vektlegging, henger antagelig sammen med Hernes’ elitistiske, konservative og kritiske innstilling til moderne offentlighet og populærkultur slik analysert i f.eks. ”Det media-vridde samfunnet”. Her var den moderne offentligheten knyttet til mangel på innsikt, særinteresser, fragmentering av fellesmeningen og utvikling av narsissistiske personlighetstrekk.<sup>456</sup>

Læreplanverket har altså en større ortodoks strategi i meningsdanningen som et resultat av sitt kritiske blikk på offentligheten og samtiden. Den ortodokse meningsstrategien innebærer særlig å gripe til en sammenfletting av topoi og former fra fortiden. Særlig kristendom, humanisme og utvalgte elementer fra en nasjonal kulturarv får en nøkkelrolle i formingen av verdier, identitet og fellesmening i personligheten.

I ulike taler om læreplanen hevdet Hernes at folkets blikk var rettet mot jorden. Man måtte ta det igjen ved å forme overbygningen, hvelve en himmel over deres hverdag og løfte deres ånd til felles sfære. Folket skulle opplyses. De første bildene i GD argumenterer for og understreker kristendommen og det kristne verdigrunnlagets sentrale rolle i overbygningen. I innledningen til GD ser vi på s. 14 et stort glassmaleri fra Tromsdalen kirke som heter *Ishavskatedralen* (1971), og som er laget av Victor Sparre. Bildet har pyramideform og viser Kristi gjenkomst. Hovedmotivet av gjenkomst er et restaurativt tema som passer til reformenes vekt på å restaurere kristendommens plass i overbygningen og i kulturarven. Øverst i bildet ser vi Guds hånd som tre lysstråler skytes ut fra. Dette symboliserer Guds inngripen i historien og passer godt som et bilde på kristendommens betydning som kulturarv og som en grunnleggende verdi og forståelsesform i nasjonen.

Det sterkeste lyset går igjennom Jesu Kristi’ legeme. Bildet symboliserer at lyset seirer over mørket. Bildet passer slik sett med den religiøse opplysningsmetaforikken og de Pontoppidanske topoi Hernes anvendte i f.eks. ”Synspunkter på lærebøker og forlag; om folket som enfoldig vandret i det lille lys de hadde, men som sikrere kunne fortsette sin gjerning jo mer lyset vokste, eller innsikten i sannheten ble mer fullkommen. Nederst i bildet ser vi menneskene med det lille lys rundt seg ta imot det store lyset fra oven, jublende med

---

<sup>456</sup> Ifølge Popper var Heraklits argument om at alt er i forandring og i bevegelse, truende for tanken om samfunnets stabilitet og orden. Hernes’ teori om kunnskapseksplosjonen, og mediekritikken hans, minner om et slikt argument. I en eutopisk tenkning innebærer forandring forfall. Man kan se L-97s ortodokse argumenter som en motstrategi til forfallet. Læreplanen innebærer mål om retur til gamle dyder, meninger og moral. Å gripe til kristendom og den konservative forståelsen av kulturarven i meningsdanningen minner om en slik reaksjon.

hendene strakt opp mot himmelen, Kristus og Gud. Det viser glede og tilbedelse. Bildet viser en kristen utopi i form av Jesus' gjenkomst.

Bildet kan også tolkes som ledd i et argument ved utopisk ingeniørkunst. Det viser fram betydning av styring, hierarki og autoritet overfor leseren. Dette er makens estetikk i praktisk bruk. Poenget understrekes av at bildet knyttes til målstyringsideologien i teksten. Under bildet så står det uthevet i gul tekstboks at:

Mål i denne sammenheng er:

a) noe en arbeider mot

b) noe en kan vite om en nærmer seg eller ikke. (KUF 1996, s.14)

Samlet sett er siden konstruert slik at de religiøse elementer og følelser som uttrykkes og vekkes i *Ishavskatedralen*, knyttes til mål og målstyringstanken og den utopiske reformfilosofien. Bildet er også knyttet til teksten "Innledning" på neste side. "Innledning" legger fram hovedtankene, helheten og oversikten som retorisk preger hele utdanningsverket og de samlede reformer. Pyramiden i *Ishavskatedralen* spiller på oversikt, det høye, på ideer og struktur, og på at lyset kommer ovenfra fra de øvrige makter til publikum der nede.

Både elementer fra den økonomiske retorikken og det retoriske temaet legges frem i innledningen slik at det passer til bildet i teksten. Kristus' opplyste kropp gir assosiasjoner til innlemmelse og til en kollektiv kropp. Innlemmelsens mirakel er tematisert i de videre bilder. I kristendommen er metaforen om kroppen og om å være en del av den symbolisert og ritualisert gjennom nattverden hvor man blir innlemmet i det kirkelige trosfellesskap ved å drikke Kristi blod og spise hans legeme symbolisert gjennom å drikke vin og spise brød. Temaet om innlemmelse via nattverden tas opp i den videre billedbruken. Det er temaet for bildet *Mirakelet fra Amsterdam* (1980) av Anne-Lise Hoff om man blar om en side til s. 17.<sup>457</sup>

På samme måte som *Mirakelet i Amsterdam* tar for seg innlemmelsens mirakel, tematiseres innlemmelse i fellesmeningen i nasjonen via kunnskap, kristne og humanistiske verdier og den nasjonale kulturarven. "Det meningssøkende mennesket" fremhever troen på verdiene og idealenes betydning og at opplæringen må levendegjøre dem i folket. En slik strategi vil gi en robust personlighetsstruktur som kan takle endringer, kriser og konflikter.

Oppfostringen må følgelig begrunne samfunnets idealer og verdier, og levendegjøre dem slik at de blir en virksom kraft i folkets liv. Den må gi livstro og alvor som kan bære gjennom de tilbakeslag, kriser og konflikter som livet gir. Og den må gi raushet ved feilslag slik at en blir

---

<sup>457</sup> Mirakelet i Amsterdam skjedde i 1345 og handler om den døende fisker Ijsbrand Dommer, som fikk den siste olje hos en katolsk prest. Sykdommen medførte at mannen hadde det med å kaste opp. Presten instruerte hjemmet om at hvis mannen kastet opp vandringsbrødet måtte alt samles opp og kastes inn i flammene. Så skjedde, men brødet ville ikke brenne. Kvinnen som kom ned på kjøkkenet neste dag, så hostiet sveve uskadet over flammene. Hun pakket det inn i et rent klede og gav det til presten. Neste dag dukket hostiet igjen opp i møblet hun hadde oppbevart det i. Hun gav det på ny til presten, men det dukket opp neste dag igjen etc. Presten kom til konklusjonen om at nattverdsbrødets mirakel skulle bli kjent. Amsterdam som hadde vært en forholdsvis ukjent by, ble etter mirakelet et pilegrimssted hvor man valfartet for å ta del i mirakelet med det mest velsignede av alle sakramenter. Byen ble til på denne måten, og bildet fremhever slik sett innlemmelsens mirakel og som fundament for å bygge et fellesskap.



tatt på alvor også når en mislykkes, og kan tilgis og reise seg. (KUF 1996, s.19)

GD gir overordnede epistemiske verdier til den kristne kulturarven både i tekst og bilde. Det første bildet i "Det meningssøkende menneske" er et steinkors plassert i et jærlandskap. Bildet av steinkorset som springer ut av jorden, symboliserer antagelig de kristne verdienes sentrale plass i kulturarven og i den nasjonale historien. Steinen symboliserer varighet og soliditet ved de kristne verdier. Teksten fremhever at oppfostringens *skal* baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier. Mens meningsdanning i offentligheten og massemedia i retorikken omkring læreplanveket ble forbundet med problemer, vikarierende erfaring, fragmentering eller kollisjon i virkelighetsbeskrivelser etc., gis særlig kristne og humanistiske verdier i kulturarven den rette orden, perspektiv og retning.

Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden. (KUF 1996, s.17)

Om vi går til neste avsnitt, kan vi se hvordan disse verdiene også får fundamental betydning overfor et vidt spekter av ønskede trekk ved personlighetsstrukturen.

Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskenes kår. (KUF 1996, s.17)<sup>458</sup>

Retorikken slår kristne og humanistiske verdier sammen til det den kaller en sammenflettet tradisjon. Strategien synes å representere syntesens plikt, som Hernes fremholdt som et ledelsesideal, og som han tolket som konfliktdempende. Syntesen innforliver og oppløser sentrale motsetninger og dilemmaer i meningsdanningen mellom humanisme og kristendom. De religionskritiske innsiktene er knapt til stede.<sup>459</sup> Sammenflettingen av kristne og humanistiske verdier blir lignende en mirakelmedisin skal gi sunn samfunnsrasjonalitet, den skal ordne livsførselen, gi opplysning og organisere viktige meningsdimensjoner i samfunnslivet.

De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker. De begrunner den demokratiske rettsstat som rammen rundt jevnbyrdig politisk deltakelse og debatt. De framhever nestekjærlighet, forbrødring og håp, vektlegger muligheten for fremgang gjennom kritikk, fornuft og forskning, og betoner at mennesket selv er en del av naturen ved sin kropp, sine behov og sine sanser. (...) Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn. Sosial fremgang søkes i fornuft og opplysning, i menneskets evne til å skape, oppleve og formidle.

Samlet gir denne sammenflettede tradisjon uvisnelige verdier både til å orientere livsførselen og til å ordne samfunnslivet etter. (KUF 1996, s.17)

---

<sup>458</sup> GD har en ensidig fremstilling av kristne og humanistiske verdier og bruker dem ukritisk som del av overtalelsesstrategien i å forme fellesmeningen. Ved siden av å fastlå verdiene, knytter den så og si utelukkende honnørord, sterke symboler og positive verdier til f.eks. kristendommen. En sentral retorisk strategi synes, ved siden av selve fastsettelsen av verdiene, også å være å styre hvordan man skal se og oppfatte nettopp disse verdiene ved å gi dem så ensidig positive verdier.

<sup>459</sup> Disse trekkene ved generell del er særlig blitt kritisert av Galtung i "Høringsutkastet til læreplan: Om å lese det uskrevene" (J. Galtung, 1993).

Sammenflettingen av tradisjoner gis viktige harmoniserende funksjoner retorisk. Kristendommen blir ved sammenflettingen med humanisme ikke lenger én trosretning som skiller. Den iscenesettes som noe høyere. I stedet for å være én trosretning som står i konflikt med eller ved siden av andre trosretninger, får den en overordnet epistemisk rolle som forener. Kristendommen forener folkeslag. Den forener fornuft og sanser. Den står bak forbrødring og demokrati. Kristendommen gjøres rasjonalitetsfremmende, opplysende og sentral for framgang og fornuft.<sup>460</sup> Den sørger for stabilitet og varighet (*dyp strøm i vår historie, arv og uvisnelige verdier*). Varighet og tid understrekes også av bildet til venstre for teksten som viser det gamle mosegrodde steinkorset på Jæren fra 1100 tallet.

Syntesen og sammenflettingen har antagelig som motiv å gi felles tro også for å unngå religionskrigen.<sup>461</sup> Dette er et topos som er mye fremme i Hernes' retorikk, og som vist er den også fremtredende i billedbruken slik som i *Lyttende publikum* og *Friheten fører fanen*. Den var også et sentralt topos fra Hobbes i statsstyringen. "Det meningssøkende mennesket" argumenterer for kristendommens overordnede epistemiske og sammenbindende rolle. Samtidig minner den oss om religionskrigen: at tro kan være kilde til konflikt. Retorisk knyttes ikke troens konfliktpotensial eksplisitt til kristendom slik at syntesen sprekker. Det er ulike epoker, vekslende sed og skikk, forskjellige samfunn og ulike moralsyn som knyttes til konfliktpotensialet.<sup>462</sup>

Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie - en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger. Den preger folkets livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst. Den binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider, men lever også i våre nasjonale særdrag: i begreper og bekjennelser, i byggeskikk og musikk, i omgangsformer og identitet [...]

Samtidig må de unge lære at skiftende epoker har hatt vekslende sed og skikk, og at forskjellige samfunn har ulike regler for rett livsførsel. De unge må forstå at moralsyn kan være en kilde til konflikt, men at de også gjennomgår endringer, slik at det gjennom refleksjon, kritikk og dialog kan dannes nye modeller for samfunnsforhold og samkvem mellom menneske. (KUF 1996, s.17)

Som man kan se av sitatet, er tenkningen omkring kristendommens meningsdannende potensial i disse sitatene betydelige. Hernes trekker frem den kristne tro og tradisjons omfattende virkning på doxa og gjør det til et foreskrivende ideal, snarere enn å være kritisk til det. I teksten finner man viktig argumentasjon for kristendommens evne til å påvirke forestillingene, normene, språket og kunsten. Hernes vil vise at kristendommen påvirker handling, organiserer, skaper rytme, høytider og binder oss sammen med andre folkeslag. Han fremhever også dens estetiske dimensjon slik som at den har nedfelt seg i byggeskikk og musikk, i begreper og bekjennelser. Kristen tro og tradisjon får en overordnet og avgjørende sosial og organiserende meningsfunksjon i samfunnet.

---

<sup>460</sup> Modellen bak bruken av kristendom som rasjonalitetsfremmende, er antagelig basert på topoi fra Weber som effekt som Hernes fremholdt i "The Logic of The Protestant Ethic"

<sup>461</sup> Dette synes å være et særlig sentralt motiv for KRL-faget som ble formet senere.

<sup>462</sup> Særlig erfaringene med KRL-faget og den overordnede rolle kristendommen fikk i formingen av toleranse, dialog og fellesmening skulle vise seg å ikke lykkes med å forene trosretninger, men snarere være konfliktfremmende mellom ulike trosformer og religioner.

Hernes som kommunikativ strateg er som vist preget av en tenkning omkring en taimet, og koordinert offentlighet omkring meningsdannelsen. Denne tenkningen preger ham også i hvordan han ser på den opplæringen. Foruten en omfattende bruk av kulturelle og religiøse artefakter, skal de ansatte være forbilder for elevene. GD krever tett samspill mellom hjem, skole og samfunn som omgir elevene:

Opplæringen må altså klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler. Disse kan anskueliggjøres med utgangspunkt i Bibelen, men også ved eksempler fra andre religioner, fra historie, fortellinger og biografier, fra sagn, lignelser, myter og fabler.[...] Elever må treffe valg som prøves mot de normer skolen og samfunnet bygger på. Og skolens ansatte bør foregå med sitt eksempel. Det må være et tett samspill mellom fostringen i hjemmene, skolens opplæring og samfunnet som omgir den. (KUF 1996, s. 19)

Også den nasjonale kulturarven får rollen av å binde nasjonen sammen i et meningsfellesskap. Kulturarvens identitetsskapende funksjon fremheves. Nasjonal identitet gjøres til et overordnet mål i læreplanverket. Det bakenforliggende toposet for strategien er idèen om den globale meningsdannelsen fra mediene som krever et vern om egen kulturarv og en identitet som står imot.

Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner - den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden. (KUF 1996, s.17)

En nasjonal identitet vil potensielt kunne ha diskriminerende og konfliktskapende egenskaper overfor mennesker fra andre nasjoner eller kulturer eller mot de mange grupper i det flerkulturelle samfunnet som etter hvert karakteriserer Norge.<sup>463</sup> ”Det meningssøkende mennesket” forsøker å overkomme slike dilemmaer ved å sette opp visse dyder og egenskaper ved personlighetsstrukturen. Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse. ”Det meningssøkende mennesket” søker altså å forene dilemmaene med nasjonal identitet og kulturarv versus toleranse og åpenhet ved å fremme bestemte ønskelige trekk i personlighetsstrukturen. Det er et motsetningsfullt ethos som settes opp.

Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige. Man den må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. Åndsfrihet innebærer ikke bare romslighet for andre syn, men også mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning. Toleranse er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet. Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep. (KUF 1996, s.20)

Lærerrollen som utledes av motivet om å la overbygningen forme fellesmeningen og personlighetsstrukturen, har mange retoriske idealer for effektiv kommunikasjon som underliggende mønster. Læreren må kjenne kunne fellesstedene og kunne bruke dem aktivt i formidlingen. Særlig overfor kulturarven og fagene ser man konstruksjonen av en inkompetent elev med mangelfulle forestillinger om saksforhold og sammenhenger som

---

<sup>463</sup> Kamil Øzerks skarpe læreplananalyse av L-97 viste hvordan den var et ekskluderende paradigme kulturelt og særlig for samer og språklige minoriteter. Se spesielt kap. 19 (K. Z. Øzerk, 1999).

trenger læreren, fagene og kulturen. Det underliggende toposet av kultur, elev og lærer virker å være *barbarenes invasjon*. Dette toposet fremholdt kulturen som foranderlig, men samtidig med en fast felles kjerne hvor hovedoppgaven vis-à-vis elvene (som barbarer uten skikk og manerer, men med rå kraft og vitelyst), var å formidle det som var utviklet og kultivert, og at lærerne ikke kunne få los-sertifikat før de kjente det kulturelle farvannet de skulle lose elevene gjennom.

Den gode lærer kan sitt fag - sin del av vår felles kulturarv. Slik fagkunnskap kan en ikke vente at barn og unge skal utvikle på egenhånd. Forestillinger barn danner seg om saksforhold og sammenhenger, kan være både mangelfulle og forkjærte. En lærer må derfor beherske faget godt, både for å kunne formidle med kyndighet og møte de unges vitelyst og virketrang. (KUF 1996, s.30)

Konstruksjonen av elever som kraftfulle og motiverte, men samtidig uvitende overfor kulturarven er en vesentlig konstruksjon i læreplanverket. Det står:

Elevene kommer til skolen med lærelyst: med behov for å bli tatt på alvor, med trang til å bli løftet og utfordret, med ønsker om å prøve krefter og bruke muskler. (KUF 1996, s.31)

Under overskriften "Fra det kjente til det ukjente" setter GD frem et læringssyn som fremmer betydningen av bruk av kulturarven, men hvor man samtidig aktivt må ta i bruk de bilder, inntrykk og forestillinger som folket allerede har.

Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente - de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk.

Opplæringen må derfor knyttes til egne iakttagelser og opplevelser. Ferdighetene til å handle, til å gjøre nye erfaringer og tolke dem, må ta utgangspunkt i den forestillingsverden barn, unge og voksne møter utdanningen med - både lokale erfaringer de har høstet, målføret i deres nærmiljø og felles impulser de har fått gjennom massemediene. (KUF 1996, s.29)

GD argumenterer for at man gjennom opplæringen retorisk skal beregne publikum rett. Under overskriften "Tilpasset opplæring" på s. 29, ser man en modell av en opplæring hvor læreren har blikk for den enkelte og kan tilpasse beregne sitt fag og stoff til utviklingstrinn og alderstrinn. Teksten krever solidaritet med og omtanke for dem som har særlige vansker. Kravet til den utstrakte bruken av kulturarven og det detaljerte og omfattende lærestoffet L-97 legger opp til at elevene skulle lære, stod i strid med tilpasset opplæring som ideal og var et ekte dilemma ved reformene. I retorikken ser man igjen eksempel på at motsetningene syntetiseres og bagatelliseres..

Men selv i en felles kultur er det store variasjoner mellom individer etter sosial bakgrunn, kjønn og lokalmiljø. Det som er et slående eksempel eller et treffende bilde for én elev, kan være meningsomt for en annen. Det elevene har tatt med seg fra hjem, bosted eller tidligere skolegang, avgjør hvilke forklaringer og eksempler som skaper mening. Elever som kommer fra andre kulturer, har ikke samme del i den norske fellesarven. Den gode lærer bruker derfor mange og ulike bilder for å vise felles mønstre, og henter stoff og illustrasjoner fra de opplevelser ulike barn har hatt og de forskjellige erfaringer unge har gjort. Og den gode skole legger stor vekt på å utvide elevenes felles assosiasjonsgrunnlag fordi det gjør det lett å kommunisere tett. (KUF 1996, s.30)

Læreren stilles overfor en krevende rolle i læreplanverket som formidler av kultur og fag og i tilpasningen til den enkelte. Læreren må foruten å bruke kulturarven som inventar og beregne den enkelte, også beherske dispositio – strukturen, tilretteleggingen og føringen. Læreren skal ha logos – fagkunnskap og ethos – engasjement. Læreren skal også være i stand til å vekke pathos både hos seg selv og hos publikum.

Men fagkunnskap er ikke nok for å være en god lærer – det kreves også engasjement og formidlingsevne. En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget [...] De må kunne tenne og fortelle, men også tilrettelegge, gi struktur og føringer for unge under læring og på søking. [...] Ved sitt engasjement og sin entusiasme må de gi elevene trang til å ta etter og våge seg utpå. (KUF 1996 s. 31)

Læreren må kunne tenne og fortelle. Elevene skal bevegges, læring og opplevelse må smelte sammen. Hernes fremholder betydningen av *elocutio* – veltalenheten og den stilistiske kunnskap hos læreren for å skape mening i personlighetsstrukturen.

Å forklare noe nytt innebærer å forankre det til noe kjent. Dette oppfylles ved at læreren bruker uttrykk, bilder, analogier, metaforer og eksempler som gir mening for eleven. Ny kunnskap må hektes tett sammen med den som alt sitter - det eleven vet, kan og tror fra før. Mye av dette er felles for elevene, i vår brede kulturarv, og gir klangbunn for kommunikasjon, samtale og læring. (KUF 1996, s.30)

Teksten fremhever betydningen av retorikerens ethos i overtalelsen.

Læreren avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer. [...] Lærers viktigste læremiddel er de selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart, og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles følelsesmessig og sosialt. Fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå fram tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles. Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem. Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer. (KUF 1996, s.31-32)

Autoren Hernes gir læreren som aktør på skolescenen mange roller som skal beherskes og et krevende manus å følge, som vi har sett av sitatene. Det kommer tydelig til uttrykk i teksten som følger. Læreren skal i formingen av elevenes personlighetsstruktur være fagkyndig og forbilde med en rekke funksjoner. Læreren skal være forteller, retoriker, beherske følelsene og forme elevenes motivasjon, utholdenhet og anstrengelser, og dessuten gi dem sterke opplevelser, gi tillit og nærhet. Det er et utopisk og omnikompetent ideal som synes å være delvis utledet av lederidealene til Hernes som igjen virker underliggende for konstruksjonen av læreren som normativ modell.

Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme. Omsorg og omtanke formidles ikke alene ved leveregler. Læreren må bruke både variasjonene i elevenes anlegg, uensartetheten i klassen og bredden i skolen som en ressurs for alles utvikling og for allsidig utvikling.[...] Elevenes hug til å prøve seg må møtes av lærere med en fortellerglede og meddelelsesevne som vedholder de unges lyst til å komme videre. Lærerne må vise vei til ferdigheter som er innen rekkevidde, og til stoff som er overkommelig. Og de må være forbilder: Ved sitt engasjement og sin entusiasme må de gi elevene trang til å ta etter og våge seg utpå. [...] Den

viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner. En god lærer øker også deres utholdenhet til å orke anstrengelse og motbakker, og ikke straks vike unna om de ikke får det til med en gang. En lærer er derfor både igangsetter, rettleder, samtalepartner og regissør. [...]Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem. [...]Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. [...] Men lærerne skal fungere ikke bare som instruktører, veiledere og forbilder for barn - de skal virke sammen med foreldre, arbeidsliv og myndigheter som også utgjør vesentlige deler av skolens brede læringsmiljø. Samtidig har skolen en sentral oppgave i utviklingen av et godt oppvekstmiljø. Gode lærere har derfor åpenhet overfor og trening i å engasjere foreldrene og lokalt arbeids- og organisasjonsliv for skolens formål. (KUF 1996, s. 31-34)

Ved beskrivelsen av læreren ikke bare som retoriker og idealist, men også som leder av et arbeidsfellesskap, er vi også over i et annet stort tema i læreplanverket som gjentas mange steder. Perspektivet henger nøye sammen med underliggende bruk av økonomiske modeller i formingen av læreplanverket. Som det gikk frem av opprøpsingen av kravene til lærerrollen, skulle læreren øke elevenes utholdenhet, få dem til å orke anstrengelse og motbakker, og til ikke å vike unna i møte med problemer. Man kan se fremdyrkningen av slike trekk ved personlighetsstrukturen også i lys av økonomiske modeller. Vi er med skiftet til et mer økonomisk tema også over i et av de store paradoksene i læreplanverket.

### **Det skapende mennesket**

GD er som vist ortodoks i kampen mot heterodoksien. Et konservativt kunnskapssyn, bruk av kulturarven, kristne verdier, felles referanser og assosiasjoner står sentralt som motstrategi. Læreren gis forpliktelsen som forbilde, retorisk aktør og idealist i fremmingen av fellesmeningen på skolescenen. Eleven plikter på sin side å tilegne seg fag, den nasjonale kulturen, de kristne og humanistiske verdier. Dette er viktige og vesentlige sosiale konstruksjoner i læreplanverket. Det er naturlig å knytte dette motivet til betydningen av overbygningen i formingen av personlighetsstrukturen. Jeg har tidligere i analysen også knyttet bruken av kristendommen og særlig dens følelsesvekkende og identitetsskapende funksjoner til Hernes resepsjon av Weber og protestantismens paradoksale rasjonalitetsfremmende effekt på samfunnet.<sup>464</sup>

---

<sup>464</sup> Popper ser en moderne variant av den arresterte stat i kunnskapssosiologien, hvor man ikke utelukkende vil arrestere forandring. I noen tilfelle ønskes forandringen tvert i mot velkommen. Paradokset med Hernes' utviklingsoptimisme versus hans konservative innretning, kan sies å havne innunder en slik kunnskapssosiologisk variant. Popper skriver at kunnskapssosiologisk tenkning vil mene at man kan forutsi forandringene og bringe dem under rasjonell kontroll ved sentralisert planlegging i stor skala. Hernes' planlegging av styring, organisasjon, fellesmening og arbeidsfellesskap via læreplanverket og fagene ligner en slik posisjon. Popper ser denne posisjonen som et kompromiss mellom Platons vilje til å arrestere forandring og Marx' tese om forandringens uunngåelighet. Ifølge Popper medfører dette at statens makt blir svært utvidet. Kompromisset vil, ifølge Popper, bare være tilsynelatende rasjonelt. Ved nærmere undersøkelse viser Popper at kunnskapssosiologien opptrer i allianse med irrasjonalisme og mystisisme. Den vil være mystisk fordi å skulle planlegge rasjonalitetens vekst i samfunnet vil betinge en overrasjonalitet. Overrasjonalitet vil være mystisk ifølge Popper, fordi rasjonalitet er noe som dannes sosialt gjennom kritikk og møte med andre. Rasjonalitet er også ydmykhet og innsikt i rasjonalitetens begrensninger. Noen få vil opphøye seg til å ha privilegert innsikt, og resultatet blir en elitisme med noen få visjonære begavede som kan planlegge rasjonaliteten til andre. Fordi ikke alle kan bli like rasjonelle, må man også appellere til følelser og begjær i styringen av den alminnelige

Parallelt med konservatismen er Hernes på mange måter en progressiv utviklingsoptimist i læreplanverket. Dette er et paradoks. Der retorikken i ”Det meningssøkende menneske” og ”Det allmenndannede mennesket” representerer ortodokse strategier i meningsdanningen, bærer andre og sentrale deler av læreplanverket preg av utviklings- og teknologioptimisme og dette kan synes paradoksalt. Et godt eksempel på disse trekkene ser man i det kapitlet som heter ”Det miljøbevisste mennesket”:

Vårt livsmiljø er blitt stadig mindre bestemt av naturforhold, og mer bestemt av menneskenes eget virke. Velferden avhenger av evnen til å utvikle nye ideer, til å bruke avansert teknologi, til å skape nye varer og til å løse tradisjonelle problemer med mer fantasi og fornuft. I løpet av få år kan nye produkter radikalt endre menneskenes liv, som glødelampen eller bilen, PC-en eller antibiotika. Det er ofte kort vei fra oppdagelse til anvendelse - som når laserstråler brukes i CD-spillere, operasjonskniver eller laserskrivere. (KUF 1996, s.44)

Forklaringen på motsetningen mellom Hernes’ konservative innretning og hans teknologi- og utviklingsoptimisme, ligger i hans kunnskapssyn og retoriske forståelse av kreativitet og nyskaping. Kunnskapssynet i ”Det skapende mennesket” minner om det retoriske kunnskapssynet som har som poeng at fellesstedene både er uttrykk for det kjente og samtidig basis for kreativitet og oppfinnsomhet.<sup>465</sup> Dette var et sentralt poeng hos Hernes i *Vivat academia*: å gripe tilbake til forbilder og fortid kunne gi driv og retning til fremtiden. I GD står det:

Menneskets særtrekk er at det både kan fatte det tidligere slektledd har tenkt og følt, bruke det de har frembrakt og formet - og samtidig overskride de begrensninger som fortiden satte ved nybrott og oppfinnsomhet.

Oppfostringen skal fremme både lojalitet overfor det nedarvede og lyst til å bryte nytt land. Da må den gi både praktisk ferdighet og innsikt - trene både hånd og ånd. (KUF 1996, s.21)

Det stilles krav til undervisningen i å gi historiefortellinger som understreker fortiden og kulturarven som et reservoar for oppfinnsomhet og utvikling, slik at dette poenget ikke skal overses av skolen og lærerne. Dette skal stimulere elevenes personlighetsstruktur til respekt for fortiden, og samtidig til innsats, fantasi og nyskaping.

Undervisningen må derfor vise hvordan oppfinnsomhet og skaperkraft stadig har endret menneskenes levekår og livsinnhold, og under hvilke historiske vilkår det har skjedd. Fortidens små og store landevinninger gir ikke bare respekt for det mennesker før oss har frambrakt. De viser også at fremtiden er åpen, og at dagens unge kan forme den med sin innsats og sin fantasi. Kulturarven er ikke ensidig rettet mot fortiden, men en skapende prosess, der ikke minst skolen er en viktig deltaker. (KUF 1996, s.21)

Kulturarven og den klassiske kunnskapen danner grunnlaget også for visjonære ferdigheter og for å trekke linjer mellom ulike områder. Faktisk viten kan stimulere drøm og fantasi i personligheten.

---

borger. Popper holder en slik overdreven rasjonalitet for å være uvitenskapelig og ikke i tråd med den vitenskapelige metodens sosiale sider. Hernes’ omnipotente ledelsesidealer slik som beskrevet en rekke steder i analysen, rammes av en slik kritikk. Læreplanverkets appell til følelser, estetikk, patriotisme og religion ved siden av de rasjonelle opplæringsmålene, rammes tilsvarende.

<sup>465</sup> (R. Silverstone, 1993 s.183)

Men kreativitet forutsetter også læring: at en kjenner elementer som kan kombineres på nye måter og har innarbeidet ferdigheter og teknikker til å virkeliggjøre det en har forestilt seg eller fabulere over. Faktisk viten kan stimulere både drøm, fantasi og lek – og evne til å oppdage felles mønstre på ulike områder. (KUF 1996, s.22)

Sentrale topoi fra idealismen er formaterende for retorikken i ”Det skapende mennesket”. Fantasiens og drømmens betydning mot vanetenkningen og for nyskapingen fremholdes. Barna gjøres til forbilder ved sin evne til fantasi og forestilling. Barnekulturens verdi fremheves ved akkurat dette:

For barn og unge er verden ny og derfor ikke selvfølgelig. De kan famle og spørre om det voksne tar for gitt, og har fantasi og forestillingsevne i rikt monn. Virkeligheten setter få grenser for deres tanker. Barns nyfikenhet er et forbilde for alle som skal utvikle seg og lære. (KUF 1996, s.21)

Hernes setter overskriften ”Tre tradisjoner” for å anskueliggjøre kunnskapsgrunnlaget det er snakk om, som skal danne basis for personlighetsstrukturens utvikling, nyskaping og kreativitet. Den første er folkets prøving, feiling og famling knyttet til praktiske virke og læring gjennom erfaring. Man kan betrakte denne kunnskapstradisjonen som selve ethoset i den samfunnsmessige personlighet og som det er viktig å få innforlivet gjennom opplæringen.

Den første av dem er knyttet til praktisk virke og læring gjennom erfaring. Mange av de ting som er en del av menneskenes velferd, er ikke resultat av store sprang, men av en lang serie forbedringer i små skritt, [...] Samfunnets fremgang avhenger ikke bare av ekstraordinære bidrag fra noen begavede få, men fra utallige ytelser over lange perioder fra et stort antall alminnelige hverdagsmennesker. [...]

Opplæringen må formidle hvordan levekårene stadig er brakt framover gjennom generasjoners prøving og feiling, ved famling og forsøk i det praktiske liv. Det gjelder også sosiale oppfinnelser: konstitusjonelle styreformer, kollektive ordninger som fagforeninger eller lovverk om miljøvern. Viten om denne del av kulturarven og historien gir både trygghet i tradisjon og beredskap til å gjøre forandringer. (KUF 1996, s.22)

Hernes gir skolefagene og vitenskapen en overordnet epistemisk verdi i denne formingen i tråd med egen tenkning om vitenskapens fremskutte og overordnede verdi i samfunnsstyringen og samfunnstenkningen. Skolefagene sammen med vitenskapen utgjør et viktig logos. Modellen for denne siden av personlighetsstrukturen er forskeren. Skolefag og vitenskap knyttes til trening i tenkning, i å gjøre seg forestillinger, kunne observere og eksperimentere. Skolefag og vitenskap skal innebære øvelse i å kunne uttrykke seg klart – i argumentasjon, drøfting og bevisføring. Utviklingen av klart språk, fornuft og rasjonalitet i personlighetsstrukturen – altså logos legges i hovedsak til skolefagene og til vitenskap.

Utviklingen av både et nasjonalt og et privat pathos knyttes også til en kulturell kunnskapstradisjon. Formbevissthet, opplevelse og innlevelse i kunst, kultur og estetikk blir et viktig opplæringsideal i læreplanverket. Opplæringen via den kulturelle tradisjon går igjen som mål i alle fagene og handler om å bli innforlivet i den nasjonale kulturarven og fortiden identitets- og følelsesmessig. Med kunsten kan man få evner i personlighetsstrukturen til å rykkes ut av vaneforestillingene, få anskuelser utfordret og brudd med gamle former. GD ser kunstens funksjon som utviklende for følelse, innlevelse, uttrykkskraft og som formidling ved kropp og sinn i idrett, kunst, språk, teater, sang, musikk og dans.



Egenskapene den kulturelle tradisjonen har til å vekke fantasien og innbilningskraften, preger Hernes' forståelse. Estetikken kobles til det visjonære; at man kan få utviklet og trent fantasien og forestillingsevnen gjennom kunsten. Den gir evnen til å bryte med det gjengse, med vaneforestillingerne og med tilstivnede anskuelser, og til å vekke tankene for utopien og for de nye ideene:

Samtidig gir fri fabulering og fantasi, undring og diktning åpninger for å skape livaktige, eventyrlige verdener østenfor sol og vestenfor måne - og ved det gjøres virkelighetens verden mer mangesidig og fantastisk for alle. Mer enn det: I møtet med skapende kunst kan en rykkes ut av vaneforestillinger, utfordres i anskuelser og få opplevelser som sporer til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatninger og til brudd med gamle former. (KUF 1996, s.23)

Anskueliggjøringen av de tre kunnskapstradisjonene i kulturarven har til mål å utvikle en harmonisk personlighetsstruktur.

Ved allsidig anskueliggjøring av alle tre tradisjoner fremmes en harmonisk personlighetsutvikling. Derfor må opplæringen trene blikket og øve sansen for de opplevelsesmessige sidene ved alle fag: at naturen har sine lover, men også sin skjønnhet og storhet; at kunstnere kan prøve å fange og tolke den; at gode ideer kan vekke sterke følelser og at innsikter kan gis en vakker form, enten det er ved språklig drakt eller ved oppstillingen av en formel. (KUF 1996, s.24)

Vitenskap og vitenskapelig arbeidsmåte får aller mest plass i "Det skapende mennesket". De får overordnede og epistemiske egenskaper i verden. Vitenskapen forener og innforliver de sentrale elementene ved alle tradisjoner og er en viktig kunnskapssyntese i GD. Vitenskapen vinner ny kunnskap, den innebærer å kombinere kunnskap, utvikler fantasi og er egnet til å løse nye og uventede oppgaver, bryte opp ortodoksi og kontrollere tanken.

Menneskene har opp gjennom historien bygget en felles arv av kunnskap som er nedfelt i ulike vitenskaper. Denne kunnskapen er formet for å ordne, begripe og mestre en mangesidig og kompleks virkelighet. Forståelse og teorier er utviklet i et samspill mellom menneske, samfunn og natur, der tanker og framgangsmåter er prøvd mot kompliserte omgivelser. Slik er redskapene våre, både de tankemessige og tekniske, stadig blitt bedre og mer virkningsfulle. Slik vil de i fremtiden forbedres ved ny forskning. [...]

Innenfor forskningen styrer rådende oppfatninger det en søker av fakta eller sammenhenger. Samtidig er forskning en framgangsmåte for å korrigere forutinntatte standpunkter, rådende teorier og gjeldende begrep - og for å utvikle nye. Vitenskapelig metodikk består av prosedyrer for ikke å bli lurt - verken av seg selv eller andre. (KUF 1996, s.24-25)

Vitenskapen gis viktige egenskaper i utviklingen av personlighetsstrukturen i forlengelsen av slik tenkning. I GD knyttes for eksempel problemløsningsmetoden først og fremst til utvikling av vitenskapelige evner og ikke til demokratisk kompetanse eller deltakelse. Under overskriften "Den vitenskapelige arbeidsmåte og den aktive elev" iscenesettes barn som naturlige forskere. Vitenskapelig arbeidsmetode får i oppgave å utvikle fantasi, evne til kombinatorikk, analytiske evner og samtidig skepsis. Den skal også utvikle nyskapende og

eksperimentelle egenskaper i personlighetsstrukturen, evne til undring, observasjon og kontroll av egne forklaringer.<sup>466</sup>

Utdanningen skal ikke bare overføre lærdom - den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap.

Oppfinnsom tenking innebærer å kombinere det en vet, til å løse nye og kanskje uventede praktiske oppgaver. Kritisk tenking innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder. Undervisningens mål er å trene elevene både til å kombinere og analysere - å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt.

Vitenskapelig arbeidsmåte utvikler både kreative og kritiske evner, og er innen rekkevidde for alle. Barn og unge er naturlig nysgjerrige, fabulerende og eksperimenterende. [...]

Øvelse i vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte krever trening av tre egenskaper:

- evnen til undring og å stille nye spørsmål,
- evnen til å finne mulige forklaringer på det en har observert, og
- evnen til gjennom kildegranskning, eksperiment eller observasjon å kontrollere om forklaringene holder.

Både ved eksempler og praksis bør opplæringen gi erfaring med disse trinnene i forskning - som nettopp svarer til barns og unges naturlige vitebegjær: å gjøre iakttagelser, å søke og finne forklaringer, å se implikasjoner og prøve holdbarhet. (KUF 1996, s.24)

GD tegner en epistemisk idealmodell av vitenskap som er gjenkjennelig fra vitenskapssynet til Hernes. Den fremmer et utopisk elevsyn i lys av forskeren. Opplæring i vitenskap og vitenskapelig metode blir helt vesentlig i formingen av personlighetsstrukturen og den samfunnsmessige ordningen av kunnskapskaoset.

### **Det arbeidende og samarbeidende mennesket**

Det økonomiske politikkbegrepet hos Hernes definerte politikk som fordeling av knappe ressurser; hvem som skulle få hva når. Aktørene var definert som nyttemaksimerende og/eller egoistiske. Disse to tankene synes å være underliggende modeller for både samfunnsbeskrivelse, utfordringer for formingen av personlighetsstrukturen og for sentrale opplæringsmål.

I ”The Logic of *The Protestant Ethic*” knyttet Hernes det egoistiske drivet til to mål for individet som begge var hedonistiske. Det handlet både om å oppnå gevinst eller belønning, men også å unngå slitet og anstrengelsen. Den protestantiske arbeideetikken i personlighetsstrukturen virker å være en forent løsning. Den vil teoretisk sørge for vilje til arbeid og anstrengelse. Samtidig sørger en protestantisk arbeidsetikk for at aktøren ikke vil være opptatt av den økonomiske gevinsten. Dette er viktig under et politikkbegrep som definerer politikk som strid om eller fordeling av knappe midler. Den protestantiske arbeidsetikken vil være virksom mot krigstilstanden fordi aktørene ikke vil kreve et utbytte i

---

<sup>466</sup> Opplæringsmålene understreker Poppers påstand om at utopiske ingeniører vil ha tendens til å ville reproducere seg selv. Målet om at alle barn skal bruke vitenskapelig arbeidsmåte, at den er innen rekkevidde for alle, og at elevene skal utvikle typiske utvikle personlighetstrekk av forskeren, representerer en slik reproduksjon.

kamp mot hverandre lenger. Arbeidsetikken vil skaffe til veie mer ressurser gjennom sin økte arbeidsevne og -glede. Samfunnet vil få mer ressurser til solidarisk fordeling og viktige samfunnsoppgaver.

Læreplanverket er gjennomgående opptatt av å fremme initiativet i eleven, dyrke drivet, utholdenheten og viljen i individet. Personlighetsstrukturen skal ikke unngå anstrengelsen.

Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer. Barn starter på et stort eventyr som med hell og omsorg kan vare et livsløp. Skolen må lære dem ikke å være redde, men å møte det nye med forventning og virkelyst. Den må skape trang til å ta fatt og holde fram. Den må opparbeide vilje til å komme videre, og utvikle energi til å motstå egen vegring og overvinne egen motstand. (KUF 1996, s.21)

GD understreker at man kan fremdyrke arbeidsetikken via en rekke felt – via arbeid, med vitenskap, kunst og kultur. Den kulturelle tradisjon betraktes f.eks. som formaldannende i slik retning:

Alle bør få sjansen til å erfare både det slit det kan koste og den fryd det kan vekke å gi følelser form, tanker uttrykk og kroppen anstrengelse. Det gir også teft for eget talent, der alle kan finne noe de kan mestre og overraske seg selv med. Øvelse av ferdigheter for både kunst og sport gir sans for disiplin, syn for eget verd og verdsetting av andres innsats. Mestring gjennom strev, øvelse av følsomhet og evnen til å uttrykke følelser, kan oppnås både i lek og virke, i glede og alvor. (KUF 1993, s.23)

Overfor motivet om å oppnå økonomiske gevinst i aktørene, er teksten opptatt av å etablere et rikere og mer normativt arbeidsbegrep i tradisjonen fra Marx. GD argumenter for arbeidet og teknologiens dype meningsskapende funksjon, snarere enn kun å se dem som rene midler til utkomme:

Arbeid er ikke bare et middel til å skaffe seg utkomme. Det er et særtrekk ved mennesket at det både utprøver, uttrykker og utvikler sine evner i arbeid. [...]

Teknologi er framgangsmåter menneskene har utviklet for å nå sine mål, arbeide lettere og samarbeide bedre. [...] Teknologi [...] er både siviliserende og inspirerende. Den er siviliserende fordi den gjør det mulig å leve med mindre slit og sykdom, og fordi den frigjør tid fra livsopphold og matstrev til overskudd og kultur. Den er inspirerende fordi den er et skapende uttrykk for samspillet mellom ånd og hånd for å møte behov og lengsler. Teknologi er ofte et uttrykk for medfølelse, som ønsket om å hjelpe til å mette eller helbrede, til å forlenge eller lette livet, til å ta hånd om barn eller heve levekårene. (KUF 1996, s.26-27)

Også billedbruken i læreplanverket understreker arbeidet og teknologiens dype meningsskapende og samfunnsbyggende funksjon. Det er eutopiske fremstillinger og idyller omkring arbeidet som preger billedbruken. ”Det arbeidende mennesket” trekker både i tekst og bilde opp et bredt spekter av hva arbeid er, hvordan arbeid er særtrekk ved mennesket og bestemmer vårt forhold til hverandre og til naturen. Arbeids- og teknologibegrepet gjøres rikt og inspirerende og virker å ha til hensikt å oppdra til arbeideetikk, arbeidsglede og teknologioptimisme.

Troen på også en idealistisk strategi hvor religiøse og humanistiske ideer skal kunne temme egoismen i den økonomiske aktør, preger også GD. Kristendom og humanisme skal fremme

uegennyttig og skapende innsats. Paradokset med den protestantiske arbeidsetikken synes å være grunnlaget for denne overtalelsesstrategien.

Samlet gir denne sammenflettede tradisjon uvisnelige verdier både til å orientere livsførselen og til å ordne samfunnslivet etter. De fremmer uegennyttig og skapende innsats, og de tilskynder rettskaffen og høvisk handling. (KUF 1996, s.17)

Samfunnsmodellene og dystopiene fra "Det media-vridde samfunnet" og "Media, vridning struktur og drama", hvor den vikarierende erfaringen hadde økt på bekostning av ekte erfaringer, er stilisert flere steder i læreplanverket. Mediene og offentlighetenes påvirkning på samfunnets overbygning, sammen med svekkingen av arbeidets grunnleggende meningsskapning hos de unge, er en sentral diagnose i L-97. Fremmedgjøringen har økt. Ungdom beskrives som passive tilskuere utsatt for motstridende verdisyn. Ungdomskulturen beskrives som narsissistisk, innadvendt og selvbeskuende.

I tidligere tider skjedde en større del av oppfostringen ved at barn og unge direkte tok del i de voksnes praktiske virksomhet for å løse felles oppgaver. Nå skjer storparten av opplæringen i skoler - i spesialiserte institusjoner med undervisning som oppgave. De unge står i stor grad utenfor arbeidslivets prosesser, og har i liten grad ansvar for eller kontroll over dem. Deres økende bruk av massemedier både setter dem i en passiv tilskuerrolle og utsetter dem for motstridende verdisyn.

Innsnevringen av de unges kontakt med samfunnet utenfor skolen, og reduksjonen av deres omgang med de voksne, forsterkes av en ofte innadvendt og selvbeskuende ungdomskultur. Denne ungdomskulturen utheves ved at skolene atskilles fra resten av samfunnet og ved at elevene deles i skoleklasser etter alderstrinn. Barn og unge gis liten anledning til å treffe avgjørelser med umiddelbare praktiske virkninger eller med følger for andre, slik at de kan lære av egne tiltak. Innslaget av indirekte erfaring har økt på bekostning av den direkte. (KUF 1996, s.40)

Opplæringsstrategien overfor narsissismen får en rekke utslag i form av beskrivelser og opplæringsmål. Erkjennelsen av samfunnskontrakten samt utvikling av solidariske egenskaper er viktig i personlighetsstrukturen. L-97 opplyser om menneskenes gjensidige avhengighet av hverandre i samfunnet og krever mange steder at slik erkjennelse skal formidles gjennom opplæringen. GD påpeker skjebnefellesskapet. Trusselen om spesialiseringens farer for den organiske solidariteten fremstilles både i tekst og bilde.

Praktisk trening hos elevene i et arbeidsfellesskap representerer en viktig opplæringsstrategi. Trusselen fra den ytre internasjonale konkurranse mot nasjonen, den kollektive trussel som ligger i naturens bæreevne og de indre trusler av spesialisering og fragmentering er til stede i retorikken.

Man kan se disse ytre og indre trusler mot samfunnskroppen, fellesmeningen og arbeidsfellesskapet som stiliserte Hobbesianske topoi. I *Makt, normer og sanksjoner* fremholdt Hernes at det i bunn og grunn ikke var noen særlig forskjell på det økonomiske og det normstyrte mennesket. GD ønsker å fremme drivet og produktiviteten. Samtidig er motivet om temmingen av egoismen dominerende. Retorikken setter individuell produktivitet i sammenheng med det å frembringe fellesgoder og akseptere den samfunnsmessige og solidariske fordelingen av overskuddet. Om opplæringen står det i "Innledning":

Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi [ ...] Den må lære de unge å se framover og øve evnen til å treffe valg med fornuft. Den må venne dem til å ta ansvar - til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og å bedømme dem med etisk bevissthet. [...] Opplæringen må spore den enkelte til driftighet og til tett samvirke for felles mål. Den må lære elevene framferd som gjør det lettere for dem sammen å nå resultatene de sikter mot. (KUF 1996, s.15)

Ved begynnelsen av L-97 blir vi minnet om krigen om ressursene i maleriet *Lyttende verden* som gir assosiasjoner til streik, revolusjon og klassekamp – altså krigen om fordeling og ressurser. Denne dystopi er begynnelsen på et økonomisk drama som er gjennomgående i L-97. Læreplanverket understreker betydningen av å se mennesket som et moralsk vesen, men også med et destruktivt potensial.

Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og rett. Men mennesket kan også handle destruktivt: i strid med sin samvittighet, på tvers av normer og mot bedre vitende, til skade for egne og andres tarv. (KUF 1996, s.19)

Som kontrast til samarbeid og den solidariske fordeling av utbyttet av arbeidet, fremvises egen nytten og det urettferdige bytte mellom aktørene i kapitlet ”Det arbeidende mennesket” og i billedform. På s. 33 ser vi bildet *En glad gutt* av Alf Rolfsen som også var trykket i Nordahl Rolfsens lesebok. Bildet handler om Øyvind i Bjørnsons fortelling *En glad gutt og scenen hvor Øyvind urettmessig mister bukken sin til en utpekulert jente for en smørkringle*. Bildet tematiserer et urettferdig bytte mellom den smarte jenta og den naive gutten som har latt seg friste. Bildet står i sammenheng med overskriften ”Læring som lagarbeid”. Dette avsnittet tar for seg nødvendigheten av fellesskap og organisasjon og av at alle kjenner sin plass i helheten. Bildet har en moralsk funksjon i forhold til teksten og illustrerer hva som skjer når byttet mellom aktører ikke er rettferdig.

Læreren får i oppgave å være leder for et arbeidsfellesskap. Førruten å fremdyrke viktige dyder som arbeidsglede og flid i elevenes personlighetsstruktur, gis læreren under overskriften ”Læring som lagarbeid” også oppgaven å oppdra til fellesskap omkring arbeidet og fremdyrke en erkjennelse av at man er gjensidig avhengig av hverandre. Skolen skal betraktes som et samfunn i miniatyr. Klasserommet og læringsmiljøet skal ses på som et gunstig sted for å fremdyrke samfunnsolidaritet. Man må gjøre seg konkrete, solidariske erfaringer med hverandre. Ved denne utviklingen av samarbeidsevner og en solidarisk bevissthet i personlighetsstrukturen, ser man også fremdyrkingen av en mer kompetent arbeider i elevrollen. Utviklingen av metakognitive egenskaper som å skulle planlegge, evaluere og utføre eget arbeid understrekes også som viktig hos eleven.

Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. I klasserom og verksted må det være ro og ryddighet nok til at de kan fungere som seriøse arbeidsplasser. Og rammene må være faste nok til at de viltre eller vimsete får sjanse til å konsentrere seg.

Et arbeidsmiljø virker godt når alle tar inn over seg at de former vilkårene for hverandre, og at de derfor må ta hensyn til andre. Framgang avhenger derfor ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid. Her har også elevene ansvar for planlegging, utføring og vurdering av arbeidet. (KUF 1996,

s.33)

Teamundervisning og prosjektarbeid fremheves som metoder for å nå slike mål. Prosjektmetoden er, ved siden av kunnskapstilegnelse, egnet til å dyrke frem rasjonell atferd slik som evne til planlegging, sette seg klare mål, utvikle redskaper og kunne evaluere seg selv. Teamorganisering og samarbeid om undervisningen er antagelig tenkt som mottiltak mot spesialiseringen og kunnskapsekspløsjonen. Ideen om selve lærekollegiet eller læringsmiljøet som en totalarbeider virker å være bakenforliggende. Det blir viktig å sette sammen de ulike lærernes særegenheter og spesialiteter til en totalitet som samtidig kan takle både kunnskapsekspløsjonen og spesialiseringen.

Læreplanverket bruker også modellen strategisk til å ville innføre strengere kontroll over lærernes arbeidstid med krav om mer tid på skolen. Lederrollen i skolen ligner på Hernes' forståelse av politisk og vitenskapelig lederskap. Lederen skal være selve hodet på totalarbeideren som skal kunne samordne innsats og samspill mellom de ulike kompetansene til en helhetlig innsats.

Med mer utstrakt bruk av teamundervisning og prosjektarbeid blir lærerne viktigere både som partnere og arbeidsledere. Det krever både felles tid på skolen og samordning av virksomhet på tvers av tradisjonelle klasseinndelinger.

Opplæringens personale skal også fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling. Dette blir med dagens skoleutvikling ikke bare en større oppgave - den blir også mer mangfoldig ved at nye yrkesgrupper knyttes til skolens virke. Den sammensatte lærerstab er en rikdom fordi lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre både faglig og sosialt.

Samtidig er samordningen av innsatsen og spillet mellom kollegene avgjørende for de resultater som nås. Dette stiller nye krav til skolens ledelse. Lærernes mulighet for å yte sitt beste forutsetter overskudd og trivsel, og en arbeidsgiver med sans for læreryrkets egenart og særpreg. (KUF 1996, s.34 )

Arbeidet og arbeidsfellesskapet ses på som gunstig i kampen mot den vikarierende erfaring, som er forsterket av narsissisme og mangel på ekte arbeidserfaring. Etter en passasje hvor ungdommens moderne narsissisme og pseudomiljøenes økende makt er fremsatt, står det:

Det er derfor vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. Den må organiseres slik at elevenes virke får konsekvenser for andre, og slik at de kan lære av konsekvensene av egne avgjørelser. Endringene i barns og unges oppvekstkår gjør at de samværsformer og arbeidsmåter som anlegges i oppfostringen, får større betydning for elevenes vekst. Erfaring fra praksis og fra fagopplæring i arbeidslivet er forbilledlig og bør benyttes også i det øvrige skoleverket. (KUF 1996, s.40)

Vi minnes på den underliggende samfunnskontrakten flere steder gjennom læreplanverket. I "Det meningssøkende mennesket" fremvises for eksempel en moralsk samfunnskontrakt som fundament for utdanningsreformenes målsetninger. Teksten likestiller medlemmene i samfunnslegemet i verdi, understreker talentspredning og fremhever den individuelle variasjonen som viktig for samfunnets et rikt samfunn.

Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen

vokster, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig. Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser. (KUF 1996, s.15-17)

Økonomisk moral i personlighetsstrukturen gjøres fundamental for samfunnets økonomiske funksjonalitet og overlevelse i forlengelsen. Den gjensidige avhengigheten understrekes, sammen med betydningen av organisk solidaritet og tillit.

Barn og unge må både forstå moralske krav og la dem bli ledende for sin vandel. Normene som gjelder i samfunnet - i yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningsskikk - har avgjørende innvirkning på samfunnets kvalitet: om oppgaver løses med fagkunnskap til gagn for andre, om arbeidet organiseres slik at det hindrer skade og fremmer helse, om teknologien er sikker, om produktene holder mål og om avtaler er åpne og ærlige. Vårt velferdssamfunn selv bygger på en moralsk kontrakt: på den ene side ved at alle skal bidra til ordninger som løfter og hjelper oss selv når vi behøver det, og på den annen side ved å utvikle andre etter deres evner og støtte dem når de blir rammet. (KUF 1996, s.18-19)

Særlig i kapitlet ”Det samarbeidende mennesket” understrekes samfunnspakten. Kapitlet begynner med et bilde som viser det aller nærmeste fellesskapet mennesket har. Bildet *Eftasvæl* (1916) av Jean Heiberg viser fellesskapet rundt bordet og måltidet. Samarbeid og solidaritet understrekes billedmessig gjennom hele dette kapitlet. Vi ser samarbeid mellom generasjoner i form av et fotografi av Lars Safstrøm på s. 42 som viser et yngre menneske som tar seg av en eldre, svak kvinne i rullestol. Man ser samarbeidet mellom søsken og mellom sterk og svak i Per Ungs bronsestatue *Brødre* 1975 på s. 43. Vi får se samarbeidet gjennom dansen og erotikken på s. 44 i Henri Matisse sitt bilde *Dansen* fra 1910.

På s.41 ser vi et viktig og meningsbærende fotografi. Det viser en 20 meter stor skulptur i stål som heter *Ode til lyset* (1965-68). Tittelen passer godt til GDs opplysningstopos. Opplysningsretorikkens sosiale konstruksjoner av type seende/blind, lys/mørke kommer i spill i billedbruk og tittel her. Skulpturen hører hjemme på *Storedal kultursenter for de blinde* i Sarpsborg, får vi vite. Skulpturen er i seg selv en abstrakt figur og minner om en menneskekropp. Om man sammenligner bildet av skulpturen med bildet på forsiden av *Leviatan* til Thomas Hobbes, ser vi påfallende paralleller. Man ser samme type form på kroppen, samme landskap og samme måten kroppen kommer ut av landskapet, selv om man mangler kongens ansikt og folket i kroppen. *Ode til lyset* virker å være en moderne symbolsk representasjon av Leviatan og samfunnskroppen.

Under overskriften ”Plikter og ansvar” fremsettes pliktene i fellesskapet og ansvaret for å bidra. Teksten synes å ha en underliggende hobbesiansk modell. Den fokuserer på plikter og ansvar, på orden og ryddighet, og på at elevene må læres sosial følsomhet og ansvar for andres tarv. Retorikken advarer mot krigstilstanden i miniformat – at konflikt og uorden får prege læringsmiljøet- Man skal få erfaring med at orden og styring virker og har betydning også for ens egeninteresse.

Elever og lærlinger bør ta del i et bredt spekter av aktiviteter der alle får plikter for arbeidsfellesskapet: øvelse i å tre fram for andre, presentere et syn, legge planer, sette dem i verk og gjennomføre et opplegg.

Det innebærer at elevene fra første dag i skolen - og stadig mer med økende alder - må få

plikter og gis ansvar, ikke bare for egen flid og framgang, men også overfor andre elever og de øvrige medlemmer av skolefelleskapet. Slike oppgaver omfatter hele registret fra fadderordninger, støtte og omsorg for yngre eller andre elever, ansvar for orden og ryddighet, innsats ved klassetilstelninger og samlingsstunder, hjelp ved bespisning osv.

Formålet med dette er å utvikle innlevelse og følsomhet for andre, å gi praksis i å vurdere sosiale situasjoner og å fremme ansvar for andres tarv. De som ikke er stimulert tilstrekkelig fra hjem eller nabolag, må få mulighet til vokster i et læringsmiljø der elevene tar ansvar for hverandres utvikling. Medvirkning i utvikling av et sosialt fellesskap bidrar til personlig vekst, særlig når det medfører samarbeid mellom mennesker på ulike trinn eller med ulike anlegg og ressurser. Elevene bør derfor komme med i praktisk arbeid, der de dels er ytere og dels mottakere av tjenester. De bør komme i vane med å ta ansvar i dagens samfunn som forberedelse til deltakelse i morgendagens.

Alle har et felles ansvar for et læringsmiljø med omtanke for andres behov og respekt for læring. Både den enkeltes hverdag i skolen og muligheter senere i livet kan bli ødelagt hvis konflikt og uorden får sette sitt preg på miljøet. Alle elever har rett til opplæring i ryddige og rolige former, og har selv medansvar for dette. (KUF 1996, s.41-42)

GD setter erfaring og erkjennelse av styring som sosialt ansvar i personlighetsstrukturen som et viktig opplæringsmål. Man skal erfare å styre og å bli styrt, å dirigere og å bli dirigert. Man skal erkjenne at det er saker bare kollektivet kan løse. GD argumenterer for at staten må ha en mer dominerende rolle og kompensere for familiens svekkede betingelser som arbeidsfellesskap. Under overskriften ”Livskunnskap fra fellesskap i skole og opplæring” skriver Hernes at opplæringen må omfatte:

Mye av den livskunnskap de unge må få med seg fra opplæringen, ervervet de før gjennom plikter i storfamilie og deltakelse i arbeidsliv.

Dagens opplæring må også omfatte

- erfaring i å treffe avgjørelser med direkte og synbare konsekvenser for andre. Det innebærer både trening i å lage og følge regler, i å treffe beslutninger i flokete situasjoner og øvelse av ”kriseferdigheter”, dvs. evne til å handle i møte med uventede vansker eller ukjente oppgaver. Samlet er dette en trening i sosialt ansvar.
- erfaring fra arbeid der gjensidig avhengighet krever disiplin, og der egen innsats påvirker resultatet av andres. Dette fordrer utvikling av ferdigheter til organisering: evne til å samordne virksomhet, lede aktiviteter, følge direktiver, foreslå alternative løsninger.
- erfaring fra skolens virksomhet: kjennskap til hvordan problemer som oppleves som personlige, allikevel er delt av flere, og derfor bare kan løses i fellesskap eller ved organisatoriske endringer. (KUF 1996, s.42)

Sammen med erkjennelsen av gjensidig avhengighet, og erkjennelsen av organisering og styringens nødvendighet, får man også trusler presentert. GD trekker frem farene som inntreffer om man ikke samarbeider.<sup>467</sup> I ”The Dilemmas of Social Democracies” fremholdt Hernes

---

<sup>467</sup> For Hobbes var trusselen om å dø et like sterkt motiv for handling som å tilfredsstille appetitten og å oppnå ressursene. Trusselen om å dø og krigstilstanden var et sentralt grunnlag for å se at man hadde egeninteresse av å legge bånd på seg og erkjenne styringens nødvendighet. Argumentene fremholdt at man måtte ha en suveren som muliggjorde tillit, garanterte at man fikk sin rettferdige del av ressursene og at kontrakter som ble inngått ble holdt. Hobbes tok også for seg betydningen både av å forhindre borgerkrigen samt å kunne skape en effektiv samfunns kropp som kunne gå til krig og beskytte samfunnsmedlemmene mot ytre trusler slik som andre nasjoner.



farene ved verdensmarkedet og spesialiseringen. De medførte spesialistidentitet fremfor solidaritet med samfunnslegemet og egen klasse. Farene ved slike identiteter var at små grupper kunne ramme hele samfunnslegemet.

Farene ved spesialiseringen fremholdes flere steder i GD. Den ytre trussel fra verdensmarkedet mot det nasjonale samfunnslegemet understrekes i kapitlet ”Det allmenndannede mennesket” og under overskriften ”Internasjonalisering og tradisjonskunnskap”.<sup>468</sup> Betydningen av å være konkurransedyktig som nasjon for å overleve internasjonal konkurranse og kunnskapsutvikling understrekes. Utviklingen av en velkvalifisert endringsdyktig arbeidsstyrke samt å forene den nasjonale egenarten også med en internasjonal orientering fremmes som opplæringsstrategi:

Strømmene mellom nasjonene - av tanker og teknologi, av penger og produkter, av utstyr, materiell og maskiner - er blitt stadig mer omfattende, sterke og uavvendelige. Vår natur rammes av andre lands forurensninger, vårt arbeidsliv er underkastet verdensmarkedets konkurranse, moderne massemedia formidler et trykk av nyheter og opplevelser som treffer alle på samme tid.

Det stiller flere utfordringer til opplæringen: Å forene teknisk kyndighet med menneskelig innsikt, å utvikle en arbeidsstyrke som er høyt kvalifisert og endringsdyktig, og å forene internasjonal orientering med nasjonal egenart.

Det bygges uavbrutt nettverk av kunnskap som binder organisasjoner og bedrifter, land og kontinenter sammen. Norges evne til å gjøre seg gjeldende og komme med i dem for å utvikle velferd og bevare miljø, avhenger av de bidrag landet kan yte internasjonalt, og som andre vil ønske å bruke. Det fordrer også god kunnskap om andre lands kultur og språk. (KUF 1996, s.38)

Farene ved spesialiseringen understrekes i billedbruken. Til høyre for sitatet ser vi et mørkt og dystert bilde som illustrerer spesialiseringen i form av to kirurger som foretar en laseroperasjon av et øye. På høyre side ser vi et fotografi av monumentet *Sverd i fjell* av Fritz Røed (1983) som viser oss tre gigantiske sverd satt ned i et glissent og steinete norsk landskap. Det er et monument til minnet om slaget ved Hafrsfjord. Det skal minne oss om borgerkrigen. Samtidig regnes slaget ved Hafrsfjord også som slaget som til slutt samlet Norge til ett rike. Det symboliserer nasjonal krise og nasjonal samling på samme tid.

Å forme en nasjonal identitet i personlighetsstrukturen mot globaliseringskreftene og mot identitetsfarene den enkelte kan representere som spesialist, er et sentralt og overordnet mål i GD. Teksten argumenterer også for at en nasjonal identitet har betydning for kunnskapsolidaritet på tvers av generasjoner og grupper. En nasjonal identitet er forventet å redusere transaksjonskostnader. Også stammens psykologi understrekes som en positiv effekt av nasjonal identitet. Man ser mål om å knytte tette bånd, - ha felles opplevelser, sanger og sagn.

På den annen side fordrer den økte spesialisering og kompleksitet i verdenssamfunnet fortrolighet med hovedstrømmene og felleselementene i vår norske kultur. [...] Og når omstillingene er store og endringene raske, blir det mer maktpåliggende å markere historisk

---

<sup>468</sup> Vi ser her bruken av kriser i retorikken som Hernes fremholdt som en sentral ledelsesteknikk i ”Reformledelse”.

forankring, nasjonal egenart og lokal variasjon for å befeste identitet - for å bevare miljøer med bredde og styrke.

God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn. Da blir det også lettere for elever som skifter bosted å finne feste på nytt, fordi flytting blir en bevegelse innenfor et kjent fellesskap. Båndene mellom generasjonene blir tettere når de deler erfaringer og innsikt - eller opplevelser, sanger og sagn. Nykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydelige for dem. (KUF 1996, s.39)

Det mest dramatiske scenario som understreker skjebnefellesskapet og hvor retorikken bruker trusselen om samfunnets død som virkemiddel, finner vi i ”Det miljøbevisste mennesket”. På samme måte som GD skaper en sammenflettet tradisjon å orientere livsførselen etter, skapes det her en sammenflettet krise. GD krever erkjennelse av begrensede ressurser, samarbeid på tvers av landegrenser og en etisk fostring i personlighetsstrukturen som er solidarisk utover det nasjonale.

Vårt levesett og vår samfunnsform har dype og truende virkninger for miljøet. Dette driver fram konflikter mellom grupper og mellom land. [...] Verdenskommisjonen for miljø og utvikling har pekt på de problemer som ligger i sammenflettede kriser - f.eks. i bedret helse og økningen av verdens befolkning; i moderne teknologi med overforbruk av ressurser og skade på liv; i økonomisk vekst som forurenser og ødelegger naturen; i fattigdom og forarming.

Samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi stiller vår tid overfor særlige kunnskapsmessige og moralske utfordringer for å sikre en bærekraftig utvikling. Denne må ta utgangspunkt i de begrensninger natur, ressurser, teknologisk nivå og sosiale forhold setter, og de konflikter som utløses når miljøhensyn skal prioriteres. Politisk må utviklingen styres mot en bane som er forenlig med biosfærens evne til å tåle virkningene av menneskenes virksomhet. Og i en bærekraftig utvikling må etisk fostring til medmenneskelighet og solidaritet med verdens fattige være et bærende prinsipp. (KUF 1996, s.46)

På samme dobbelside ser vi illustrert naturens mektige krefter mot menneskene. Bildet heter *Nordlandsbåt til havs* (1980). Det er malt av Karl Erik Harr og viser fiskere i liten båt som ror i stormhøye bølger. Situasjonen krever samarbeid for å overleve. Himmelen er truende, og det bygger opp til et større uvær. Teksten til venstre for bildet tar, som analysert, for seg konflikter mellom grupper og land og de potensielt katastrofale resultat av ressursbruken og de faretruende virkninger på miljøet. Bildet symboliserer at vi alle er i samme båt og teksten trekker oss fra en nasjonal organisk solidaritet og over til mål om også å ha en global solidaritet.<sup>469</sup> De potensielle motsetningene mellom en nasjonal og global solidaritet tematiseres ikke.

---

<sup>469</sup> For å trekke noen spekulative linjer her: I Æsops fabel om kroppen og lemmene, hvor lemmene gjør opprør mot kroppen, er den moralske konklusjonen i Mentz Schuleruds norske oversettelse fra 1970 tallet: ”Vi er alle i samme båt”.

## Den integrerte menneske og den integrerte stat

I talene til universitetet understreket Hernes via Rokseth at krigstilstanden oppstod ved at humanisten ikke var seg sitt ansvar bevisst og løp fra syntesens plikt. Det virker som dette har inspirert utformingen av retorikken i L-97. Syntesen har viktig betydning som retorisk figur i GD. Den brukes til å forene den rekke motstridende elementer til større helheter og harmoniske sosiale konstruksjoner.<sup>470</sup>

Gjennom læreplanverket ser man en helt særpreget bruk av syntesen.<sup>471</sup> Styringens omnikompetanse og rolle som en sammenbindende og ordnende kraft understrekes i språkbruken og estetikken i læreplanverket, som tidligere analysert.

Kunnskapssynet og det overordnede vitenskapelige idealet får også syntesens karakter over seg i læreplanverket og forsøker å forene ulike elementer fra forskjellige kunnskapstradisjoner.

Gjennom en syntetiserende retorikk kobles tradisjonelle motsetninger som opplysning, kristendom og humanisme sammen til en sammenflettet tradisjon med uvisnelige verdier i kulturarven, som opplæringen skal baseres på, og som livsførselen og samfunnslivet skal ordnes etter. Deres konfliktfylte motsetninger prinsipielt og historisk fortrenses i læreplanteksten. Bruken av syntesen i den religionsspesifikke sammenhengen synes å være motivert av én av hovedlinjene i Hernes som innebar at reformlederskap måtte bestå i å styre eller unngå forståelseskonflikter. Sammenflettingen er ment å ha harmoniserende funksjoner.

Sluttkapitlet i GD er kalt ”Det integrerte mennesket”. Det bærer både i tittel, tekst og billedbruk preg av syntesen. Bildet som tar halve siden på førstesiden til ”Det integrerte mennesket”, heter *Brevet* (1943) og er laget av Kai Fjell. Bildet viser to jenter som nærmest smelter sammen til én drakt og én kropp i felles lesning av et brev eller en bok. Bildet er kanskje ment å peke mot den enhetlige offentligheten og troen på de mer tradisjonelle medienes ordnende kraft,

---

<sup>470</sup> Jeg tenker ikke på syntese som en generell term for komposisjon, slik som i klassisk retorisk tradisjon. Jeg tolker syntesen i moderne betydning som en større sammenføyning mellom motstridende elementer, hvor man gjerne har uledet visse elementer fra motsetningene i sammenføyningen.

<sup>471</sup> Syntesen er en problematisk figur. Det er vanskelig å yte retorisk motstand mot syntesen sett fra delens perspektiv. Syntesens skjuler motsetningene og dilemmaene. De vil gjerne komme til syne ved realiseringen. Dette er godt analysert av Koritzinsky i forbindelse med Hernes retorikk:

Her er vi ved eit viktig punkt hos Hernes: han evna til å kombinera ting, få dei til å gå opp i ei høgare eining innanfor retorikken. [...] Til dømes skal ein både lære omsorg for andre, og stikka ut eigen kurs, ein skal bli fortruleg med vår kristne og humanistiske arv, og lære om og få respekt for andre religionar osv. osv. Ved å formulera dette i slike paradoksale både - og - formuleringar, ser det ut som det blir teke omsyn til alt. Men dette er den mest urovekkjande delen av Hernes retorikk. Han vil alt som er godt. Ingen kritikk kan formuleraast, fordi han alt har teke det inn i resonnementet. Men når alt er med, vil noko nødvendigvis vera viktigare enn noko anna. Desse prioriteringane blir løynde i det harmoniserande, retoriske meisterstykket. [...] Men det er eit endå meir påfallande motsetningsforhold mellom retorikk og realitet. [...] Vi opplever ei hardhendt nedskjering. Vi har mindre, i nokon fag ingen pengar til gjesteforelesarar. Vi sit på møte og diskuterer dei store orda frå departementet om Noregsnett, spisskompetanse og internasjonalisering med vekselvis latter og gråt i halsen. Vi har ikkje ein gong midlar til det heilt elementære i grunnskuleutdanninga. Studentgruppene og klassene blir større. Praksisdelen blir skoren ned. Vi må stryke alt utover det reint obligatoriske. Denne kombinasjonen av visjonær retorikk og hardhendt realitet blir etter kvart ein stor slitasje for dei som arbeider her. (T. Koritzinsky, 1995 s.212-213)

slik som boken som Hernes fremholdt som idealmodell som media. Billedbruken virker også å symboliserer målet om å samle til ny fellesmening.

Ved siden av sluttsyntesen i GD på s. 50 ser man et fotografi av Gustav Vigelands steinskulptur *Felleskap mellom generasjoner*. Vi ser en far som omfavner tre barn, og hvor de nærmest smelter sammen ved farerens omfavning. Bildet kan godt uttrykke toposet om *Fader Stat* symbolsk i dette perspektivet. Tittelen peker antagelig også mot det kunnskapsolidariske topos som innebar solidaritet mellom generasjoner. Menneskene smelter organisk sammen i skulpturen. Det peker også muligens mot den organiske solidaritet.

I gul tekstboks øverst på første side av dette kapitlet ser vi sammenfallet av ulike opplæringsmål for formingen av en personlighetsstruktur som GD kaller ”Det integrerte mennesket”. Man ser her den indre sirkel eller kjernen i den ønskede personlighetsstrukturen som skal holde sammen de motstridende krefter i basisen og overbygningen.

Opplæringen skal fremme allsidige evner og egenart, evne til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet. (KUF 1996, s.49)

Hernes oppsummerer på nesten to tredjedeler av neste side en rekke motstridende formål som må innforlives i personlighetsstrukturen via opplæringen. Han kaller disse for *tilsynelatende* motstridende i lys av syntesen.

Her er eksempler:

Opplæring har en rekke tilsynelatende motstridende formål:

- å bibringe vår kulturs moralske fellesgods, dens omtanke for andre - og gi evne til å stikke sin egen kurs;
- å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv - og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn;
- å bryte med selvopptatthet og tro på den sterkeste rett - og gi styrke til å stå alene, gå på tvers og ikke legge seg flat eller bøye av for andres meninger;
- å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter - og evne til å virke og arbeide i lag;
- å fremelske den enkeltes særpreg, de forskjeller som gjør hvert individ til et fond for andre - og å formidle de felles kunnskaper og ferdigheter som gjør at vi lett kan fungere med andre og sammen bidra til samfunnets vekst; [...](KUF 1996, s.49-50)

Motivet bak å syntetisere disse motsetningene i en integrert personlighetsstruktur, synes å være reguleringer av ulike økonomiske interesser og den økonomiske aktøren som Hernes fremholdt som en sentral del av lederskaps- og styringsfilosofien sin i ”Reformlederskap”. I retorikken foretar Hernes en sammenkobling av makro- og mikroøkonomiske modeller i læreplanmålene og forsøker å forme en personlighetsstruktur som svarer på problemer ved dem.

Særlig slutten av kapitlet ”Det integrerte mennesket” synes å ha som mål å forene individualisme, neoklassiske økonomiske målsetninger om å realisere seg selv og eget talent. Samtidig understrekes det at realiseringen skal komme fellesskapet til gode. Sluttsyntesen tar for seg at den enkelte skal realisere seg for fellesskapet og for et velfungerende samfunn i utvikling.

En tydelig hovedlinje i oppfostringen må være å forene økt viten, kyndighet og ferdighet med sosiale krav, etisk orienteringsevne og estetisk sans. De unge må integreres både personlig og i samfunnslivet på en moralsk sammenfelt måte. Opplæringen skal fremme moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verden de lever i. Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling. (KUF 1996, s.50)

Selv om overskriften på avslutningskapitlet i GD er ”Det integrerte mennesket”, ville kanskje en like relevant overskrift for sluttmålet med opplæringen vært ”Den integrerte stat”.<sup>472</sup>

Sett i lys av økonomiske topoi virker sluttsyntesen å være modellert over rasjonell aktørperspektiver eller mikroøkonomiske teorier som har som mål at individet skal forfølge egne evner og utvikle driv og vilje. Talentspredningstoposet innebærer at man slik sett får bred, ulik og spesialisert kompetanse i nasjonen, fordi folk har ulikt talent om de forfølger det. Man får delarbeidere til en kompleks og moderne økonomi. Syntesen understreker samtidig orienteringer utover eget talent og spesialisering ved å fremheve at realiseringen av en selv skal komme fellesskapet til gode – at selvrealiseringen ikke er til for egen del, men skal sørge for et samfunn i utvikling. Opplæringsmålene krever økt viten, utvikling av kyndighet og ferdighet *sammen* med sosiale krav og etisk orienteringsevne. Slik blir den integrerte personlighetsstrukturen en kompetent delarbeider som også har samfunnsbevissthet. Samfunnet blir i sammensetningen av slike sosialt bevisste og kompetente delarbeidere en velfungerende totalarbeider med organisk solidaritet mellom medlemmene, satt sammen av en overordnet intelligens.

---

<sup>472</sup> Poppers kritikk av utopisk ingeniørkunst som en ideologi som ser individet og fellesskapets interesser som ens og med tendens til å se individet i lys av staten eller fellesskapets beste, er relevant i kritikken av utdanningstenkningen. Han ser kollektivismen som et ærlig forsøk på å skape en stat hvor både individet og staten er lykkelig. Politikeren blir medisinsmannen som skal lege det syke samfunnslegemet for å oppnå rettferdighet og lykke for stat og individ. Politiske myndigheter via læreplanen får en lignende rolle i L-97. Popper fremhever at Platon hadde unike egenskaper som sosiologisk diagnostiker og kunne uttrykke frustrasjonen og frykten til medlemmene ved et åpent, abstrakt og uklart samfunn. Slike narrativer er også underliggende for L-97. Popper argumenterer derimot for at medisinen er farlig. De historiske reaksjonene på det åpne samfunnet innebar et politisk lederskap hvor gamle dyder og religion ble brukt i kamp mot åpenheten og dens ulykker. Typiske trekk ved det lukkede samfunnets lederskap er å gripe tilbake til Fader Stat og patriotismen. Popper ser patriotismen som uttrykk for lengselen etter mer stabile livsformer. Dette skjer ved bruken av religion, lov og orden og gjerne på bakgrunn av en retorikk som spiller på frykt og lengsel etter stabilitet. Talene om læreplanverket og læreplanverkets sterke fremheving av kristendom, nasjonal kulturarv, styring, lov og orden, samfunnskontrakten og dets spill på kamp, krig og usikkerhet, er retoriske mønstre i en moderne variant og innebærer den samme form for retorisk retur til et mer lukket og autoritært samfunn. Popper ser en slik bruk av fortiden som et intellektuelt svik fra lederne og som et opprør mot frihet, som et opprør mot at moderne samfunn må basere seg på tradisjoner av rivaliserende og gjensidig utfordrede teorier og mennesker som konstant og kritisk diskuterer dem og anerkjenner hverandre som potensial for viktige argumenter. Den markante formingen av fellesmeningen gjennom læreplanverket, innforlivelsen av kulturarven og de felles assosiasjoner og referanser, samt syntesens trang til å forene fremfor å anerkjenne betydningen av rivaliserende teorier, har trekk av slike retoriske mønstre.

Felles assosiasjoner og referanser demper konflikter, gir lave transaksjonskostnader og gode betingelser for effektivt samarbeid mellom medlemmene. Gjennom estetikken, kunsten og kulturen utvikler personlighetsstrukturen evne til opplevelser, kommer i berøring med de fremste menneskelige ytelser til inspirasjon og vil kunne utvikle fantasi og skaperevne mot sementeringen. Kulturarven gir fellesopplevelsene. Kulturarven skal utvikle et nasjonalt identitets-, følelses- og meningsfellesskap i personlighetsstrukturen i en heterodoksisk tid. Man skal få stammens trygghet. Opplæringen skal i blick, følelser og opplevelse innforlive organisk samfunnsolidaritet i personlighetsstrukturen.<sup>473</sup>

## Kort oppsummering

Jeg har i analysen av læreplanens generelle del tolket den som en del av en utopisk reformstrategi og vist hvordan arketypiske topoi herfra er virksomme. Jeg har vist hvordan utopiske topoi fra Hernes tidligere forfatterskap særlig har preget de retoriske konstruksjonene, fortellingene og sentrale mål i læreplanverket. Analysen har forsøkt å vise den utopiske strategien i norsk kontekst og nærmere spesifisert som det jeg har definert som kommandohumanisme. Jeg har vist sentrale sosiale konstruksjoner og makimplikasjoner som ligger i retorikken i læreplanverket og hvordan den uttrykkes i stilistikken. Man ser hvordan både språk, billedvalg og disposisjon argumenterer for et politisk lederskap i overlegen kunnskapsposisjon. Skolen, lærere og rektorene ble til dels gitt underlegne kunnskapsposisjoner på den ene siden og de ble til dels ble idealisert i modeller til inspirasjon og etterfølgelse på den annen. Hensiktene med disse retoriske og estetiske konstruksjonene virket å være målet om å få til en klar rollefordeling og effektiv styring i gjennomføringen av de overordnede målene. De kritiske spørsmålene de sosiale konstruksjonene etterlot seg, var om de politiske myndighetene var omnipotente slik modellen forutsatte, eller om retorikken overdrev deres rolle og den innflytelsen de burde ha på opplæringen og hvilke virkninger dette evt. fikk. Man må også kritisk spørre seg om rollekonstruksjonene omkring eleven og læreren holdt, eller om også dette fikk uheldige virkninger. Dette er gjenstand for analyse i neste og siste del av avhandlingen

Disse sosiale konstruksjonene gikk sammen med bestemte kunnskapsstrategier. Disse strategiene kom på bakgrunn av fortellinger med et typisk preg av historisme. Jeg sikter her til forfallsfortellingene omkring den felles meningsdanningen og beskrivelsen av den truende utviklingen gjennom de økonomiske perspektivene. Fortellingen om kunnskapseksplosjonen, differensieringen og spesialiseringen har slike preg av økonomisk historisme.

---

<sup>473</sup> Målet om å endre personlighetsstrukturen hos enkeltmennesket for å realisere samfunnsvisjoner, minner om å bruke mennesket som sitt materiale, som Popper kritiserer for å være et etisk uforvarselig lederskap og som kommer som et resultat av utopismen og kunstner-politikerens. Slike målsetninger kommer i kjølvannet av utopismens tendens til å fremstille mennesket og samfunnet som uheldig i lys av bestemte utviklingslover eller av høyere ideer om rettferdighet, lykke og moral. Man setter sammen det nye mennesket som en kunstner som former sitt materiale eller komponerer sitt bilde for å skape bedre samfunn. I troen på å bleke lerretet eller realisere ideene i den enkelte, vil lederen ignorere at han selv er en del av det uheldige samfunnet han har diagnostisert. Lederens personlighetsstruktur vil bringe med seg fortidens svakheter over i et nytt regime, selv om han skulle lykkes med reformeringen av andre. Som analysert, mener Popper en utopisk ingeniør gjerne vil bringe med seg elitisme, kunstnerrollens kompromissløse holdning i politikken og mangel på evne til å erkjenne realiteter mot egne ideer og evne til å møte kritikk konstruktivt. Man får dermed lav kvalitet på informasjonen i de politiske prosessene, fordi nødvendige interesser og kompetanser ikke blir erkjent.

Idealet om eller iscenesettelsen av et politisk-faglig lederskap virker å ha kommet til i forlengelsen og som svar på sentrale problemer disse fortellingene trekker opp. Det innebar et lederskap som måtte ha makten over både helheten og delene i opplæringen. Med L-97 ville man skape sammenheng, oversikt og progresjon i opplæringen. Den var uttrykk for troen på at en statlig planlagt og detaljert lærebygning kunne gi tolkningsrammer, forståelse og kontroll overfor for eksempel fragmenteringen av fellesmeningen som kom med fagene, media og moderne informasjonsteknologi eller mot differensieringen og spesialiseringen. Man kan særlig tolke den tverrfaglige ideologien som strategiske tiltak mot utviklingslovene om fragmentering, spesialisering og differensiering i L-97s historisme.

I forlengelsen av disse perspektivene, ble formingen av personlighetsstrukturen satt opp for å nå målet om et fellesskap, harmoni og organisk solidaritet mot disse utviklingskreftene. De normative modellene over personlighetsstrukturen samt en rekke syntetiserende strategier settes opp og som soleklare forpliktelser og mål for aktørene i opplæringen.

En av de skarpeste og klareste kritikkene av de normative modellene over eleven og læreren, samt kritikk av bruken av syntesen som kunnskapsstrategi kom med Lars Løvlie's *Utdanningsreformens paradokser* i 1997, som er blitt en klassiker i tolkningen av GD. Analysen foregrep problemer og erfaringer som senere analyser og evalueringer av reformene skulle vise relevansen av. Løvlie brukte paradoksene mot syntesene i sin analyse. Han viste til en rekke problematiske og innebygde motsetninger i GD. Han kritiserte det han kalte læreplanenes underliggende og nesten besettende tro på det presterende enkeltindividet og at dette ikke hang sammen med talen om tradisjon og fellesskap.

Individualismen var paradoksal i lys av den sterke forpliktelsen skolens aktører skulle ha på læreplanenes autoritet og målsetninger. Løvlie knyttet denne formen for individualisering som en bevegelse bort fra ekte selvstendighet og over til ny-liberalisme og særlig til Foucaults begrep om *selvteknologi*. Læreplanen representerte en falsk individualisering eller selvrealisering både overfor eleven og læreren fordi den skulle skje på autoritetens premisser og målsetninger. Det var ikke kulturen eller et ekte fellesskap men individets prestasjon som i realiteten skapte relasjonene og fellesskapet. Løvlie mente at læreplanen i realiteten innebar kravet til manipulering av seg selv som et som middel for å nå læreplanenes målsetninger. Dette innebar et stort paradoks både for lærerne og elevene. For lærerne innebar læreplanen at de nå skulle være en profesjon i stedet for en stand. De skulle handle profesjonelt og pliktmessig og ta seg selv instrumentelt og presterende i bruk i forhold til statlige lover, reglement og læreplanmål. Dette innebar i realiteten en underkjenning av dem som stand, som selvstendige og bevisste bærere av en kulturell, moralsk og politisk arv. Han analyserte bruken av kultur til å være utvendig i denne politiske rammen. Løvlie påviste trekk av det jeg har kalt *teatri mundi* grepet i styringen, og etterlyste kritisk et relasjonelt perspektiv og gjensidig erkjennende kommunikasjon mot denne nye formen for statlig styring og instruksjon. Han viste hvordan den statlige instruksjonen og krav til profesjonell moral fremfor relasjonell, antagelig ville virke demoraliserende.

I Norge har det konkrete planarbeidet på 90-tallet gått sammen med et politisk og taktisk spill for å bekjempe læreorganisasjonene og gjøre lærerne til dyktige, plikttro og lydige tjenere for

staten og det ny-liberale konsumsamfunnet. Historisk markerer både reformpolitikken og *Læreplanen* den endelige avskjeden med lærerstanden. [...] *Læreplanen* ser lærerne som deltakere i en profesjon og instruerer dem i deres oppgaver. I forordet understreker den daværende statsråden at den danner et ”forpliktende” grunnlag for det videre læreplanarbeidet.

Men *Læreplanen* erstatter diskusjonen med instruksjonen. I stedet for å få skolens aktører i tale, instrueres de i sine funksjoner som aktører. Læreplanens krav om dialog, diskusjon og kommunikasjon er formidlet i en monolog som veksler mellom oppfordringen og imperativet. Den krever andre til etterprøving, men seg selv til etterfølgelse. [...]

*Læreplanen* er programmatisk opptatt av fellesskapet, men med utgangspunkt i det enkelte atskilte og tvedelte. Jeg har antydnet hvordan forsøket på å forene det helt adskilte er en fåfengt anstrengelse, fordi nettopp midlene til en forening, nemlig den pedagogiske forståelsen, er for grunn. Det er kanskje derfor *Læreplanen* så lett tyr til formaningene, og til det heroiske oppbudet av inspirasjon og personlig innsats, for det norske. [...] Jeg har forsøkt å vise hvordan *Læreplanen* driver den norske moralismen til et punkt, hvor den slår om i selvteknologi og med det tar avskjed med den moralske tradisjon den prøver å forsvare. (L. Løvlie, 2001 s.900-902)



## Del 5. Avsluttende del: Retorikk og kritikk

Jeg har gjennom analysen vist hvordan utopisk ingeniørkunst generelt og den varianten som kalles demokratisk realisme, har preget *retorikken* i tekster og taler fra Hernes og videre i sentrale utdanningsdokumenter. Man ser utopisk ingeniørkunst og demokratisk realisme i rollekonstruksjoner, i strategi og teori omkring reformer og utdanning. I denne delen skal jeg se nærmere på resultatene i lys av retorikken. Jeg skal sette ideologien og retorikken opp mot kritikken som er kommet frem i sentrale evalueringer, vitenskapelige analyser og resultater i etterkant. Jeg lar altså retorikk og kritikk møtes, og jeg tolker både retorikken og kritikken i lys av Poppers teori om hva som kan bli resultatet av en typisk utopisk strategi. Hans modeller viste seg relevante i analysen av retorikken. I denne delen vil jeg undersøke eller vise at de også er relevante i tolkningen av viktige resultater og kritikken

### ***Den vitenskapspolitiske strategiens subversivitet***

Det utopiske og politisk-vitenskapelige idealet for politikktutforming var en hovedmodell for utdanningsreformenes styring, organisering og fremgangsmåte i Hernes- perioden, noe analysen demonstrerte. Dette blir understreket av flere forskere og dessuten av Hernes selv. I intervjuene som Nina Volckmar foretok med Hernes, skriver hun at:

Hernes la aldri skjul på at han så den naturvitenskapelig orienterte samfunnsvitenskapen som et tjenlig instrument for politisk styring [...]. (N. Volckmar, 2004 s.204)

Volckmar viser også til *Fra visjon til virke* hvor det ble eksplisitt uttrykt at:

Systematisk utvidelse av naturvitenskaplig innsikt og anvendelse av den er blitt et forbilde for målrettet bruk av kompetanse. Denne holdningen til kunnskap har spredt seg til andre områder, som når samfunnsvitenskapelig og humanistisk innsikt legges til grunn for å treffe mer rasjonelle og humane valg. (N. Volckmar, 2004 s.204)

Man ser altså to modeller – den humanistiske som jeg har analysert som kommandohumanisme, og en naturvitenskapelig. Jeg skal først ta for meg hva den vitenskapelige modellen innebar av sentrale virkninger og resultater og siden komme inn på effekter og resultater av den humanistiske styringsstrategien.

### **Robinsonøya**

Den politisk-vitenskapelige modellen innebar å gå fra visjon, modeller og planlegging til gjennomføring. Man skulle lære av gjennomføringen gjennom vitenskapelige evalueringer og oppfølgingsforskning, for så å korrigere utviklingen politisk. Samlet var dette et uttrykk for den vitenskapelige elitisme og samfunnsmessige eksperimentalisme i omformingen av opplæringen.<sup>474</sup>

Realitetene og resultatene skulle vise at denne modellen ikke holdt mål. Så å si alle ledd hadde til dels store brister. Popper fremhever at en slik modell vil gi en visjonær eller vitenskapelig elite altfor stor innflytelse på politikktutforming. Den vil ha sterke

---

<sup>474</sup> Tenkningen om vitenskapens sentrale rolle i samfunnsstyringen minner om den demokratiske realismens tenkemåte.

sentralistiske trekk. Politikken vil derfor i realiteten være basert på snevre interesser og erfaringer og på altfor få ståsteder i kairos, selv om elitene og/eller retorikken gjerne har en selvforståelse om at politikken er helhetlig, solid fundamentert og i alles interesse. Popper hevdet at slike trekk ved utopisk ingeniørkunst er en viktig forklaringsnøkkel på hvorfor kvaliteten på informasjonen som ligger til grunn for politikken, blir dårlig. Dette virker å være tilfelle ved R-94 og L-97 om man skal ta ministeren på ordet når det gjelder hvilke innsikter som ble lagt til grunn. Det var teorier fra hans eget fag og hans egne personlige erfaringer, som tidligere understreket.

I 2003 sa han følgende om sine kunnskaper på det utdanningspolitiske feltet før han tok på seg oppgaven som kirke, utdannings- og forskningsminister: ”Da jeg var utdanningsminister så kunne jeg veldig lite om utdanning. Jeg hadde to ting som jeg visste noe om, hvordan det var å gå på skolen – på ulike skoler, på ulike universitet og alt det der. Og jeg hadde oversikt over høyere utdanning på grunn av arbeidet med NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*”. [...] Hernes hentet kunnskap fra sine egne erfaringer fra skole og utdanning og fra det forskningsfeltet han kjente fra før, sosiologien. Selv hevdet han at de virkelige ”dype teoretiske innsikter” som lå til grunn for hans politiske virke var å finne hos den unge Marx, Weber og Durkheim. Om Norgesnett sa Hernes: ”Norgesnett er Durkheims organiske solidaritet – anvendt på fedrelandet”. (N. Volckmar, 2004 s.197)<sup>475</sup>

Dette viser at *teorien den mystiske intuisjonen* i lederskapet, som Popper kaller det, har vært et sentralt epistemisk utgangspunkt for utdanningsreformene. På tross av mangel på innsikt krevde Hernes reformer av hele opplæringen både da han var forsker i tiden forut for ministerposten og etter kort tid som minister. Empiri dannet altså i liten grad basis for de politiske kravene om store helhetlige reformer. Det var ideene og omformingene av verden ved dem, som var viktig. Den personlige ambisjon var en viktig drivkraft. I et intervju i *Norsk Skoleblad* i 1992 sier Hernes:

”En statsråd kan spille to roller, enten administrere det bestående eller være med å bygge det om. Så lenge jeg kan være med å omforme norsk skole, er jobben min interessant for meg.” (N. Volckmar, 2004 s.204)

Denne normative politiske innstilling til endring, var ikke i tråd med det helhetlige vitenskapelige ideal for politikk, som Hernes i sine yngre dager selv argumenterte for i sin vitenskapspolitiske tenkning. Her var også kravet om å beherske den empiriske virkeligheten viktig, ved siden av ønsket om å drive samfunnet i ønsket retning med normative modeller. Det er idealismen og den visjonære strategien som blir det dominerende kunnskapsgrunnlaget for reformene. Det empiriske grunnlaget for reformer, var antagelig forskjellig for grunnskolen og videregående opplæring. Overfor videregående opplæring kunne Hernes delvis ta utgangspunkt i Blegen-utvalgets innstilling. Når det gjelder grunnutdanningen var kunnskapen derimot minimal, fordi det i liten grad fantes informasjon om den.

Ministerens egen subjektivitet og dømmekraft fremholdes som et viktig grunnlag for i utdanningspolitikken i videregående opplæring og grunnskolen. Framfor å forme kompetente forhandlinger, og å legge frem forhandlingsresultater eller kompromisser fra aktørene som deltar i feltet overfor Stortinget, er det en annen ledermodell som preger ham. Det er lederen

---

<sup>475</sup> Dette sitatet er tidligere gjengitt i del 2 i denne analysen.

som selv har vurdert situasjonen ut fra sitt allmennpolitiske skjønn, som skal legge frem sine tanker for Stortinget, som virker å ha vært modellen. Volckmar kommenterer sine forskningsfunn om Hernes som strateg i tilknytning til ovenstående sitater slik:

[...] Hernes hadde fra første stund en klar oppfatning av hva som i hovedsak måtte gjøres, og han så det som sin politiske oppgave å legge fram for Stortinget det *han* mente var det beste, eller som han sa det da han ble intervjuet i april 2003: ”... I siste instans ville jeg ikke abdisere. Min politiske oppgave var å legge fram for Stortinget det som *ut i fra mitt allmennpolitiske skjønn* var et fornuftig opplegg som de kunne gi sin tilslutning til.” [...]

Jeg har vist hvordan Hernes på grunnlag av egne erfaringer fra skole og utdanning og egen forskning om skole og samfunn, meislet ut sitt utdanningspolitiske program, og hvordan han på bakgrunn av sin egen maktutredning og kunnskap om makt og avmakt, styrte reformarbeidet med stø hånd helt ned på detaljnivå. (N. Volckmar, 2004 s.204)

Poppers kritikk av Robinson Crusoe-syndromet er viktig her. Popper mener en slik Robinson Crusoe-holdning til kunnskapsutvikling underkjenner de sentrale sosiale sider ved vitenskapelig utvikling av kunnskapen og derfor representerer en dårlig modell for politikken. For den vitenskapelige objektiviteten springer ikke ut av vitenskapsmannen selv og hans subjektive fornuft. Den er et resultat av sosiale møter og et klima av vennlig-kritiske reaksjoner. Det er det som gir kvalitet på informasjonen, gode prosesser og innsikter verd å følge og med varighet utover subjektets liv og levnet. Som det har fremgått av analysene av retorikken, så man klare trekk av en Robinson Crusoe-holdning i Hernes som forsker og i hans visjonære kunnskapssyn. Det ble til et politisk ståsted i ham som statsråd og kom til å dominere reformarbeidet. Robinson Crusoe-syndromet innebar at kunnskapen som lå til grunn for reformene, kom fra en øde øy. Hernes' store personlige innflytelse på reformene er etter hvert blitt godt dokumentert i forskningslitteraturen som det også vil fremgå av videre analyse.

### **Vitenskapelig fasade, pedagogisk fadese og noe om toget som gikk**

En vesentlig innvending fra Popper mot en politisk-vitenskapelig reformmodell med utopiske trekk, er at den verken representerer god vitenskap eller god demokratisk politikk. Både reformenes fremgangsmåte og deres resultater rammes av kritikken hans. Jeg skal først ta for meg vitenskapelige innvendinger reformene og siden ta for meg viktige demokratiske innvendingene mot dem og kort se dem mot de hovedresultater evalueringene og sentral forskning om reformene på 1990-tallet har konkludert med.

Popper mener utopisk ingeniørkunst i realiteten representerer den eksperimentelle metoden applisert på samfunn. Han har etiske innvendinger ved metoden. En slik tenkning bærer preg av den utopiske ingeniørens holdning til å se enkeltindividet kun som en brikke i et større samfunnsmessig spill. Sjøberg analyserte og kritiserte tidlig den vitenskapelige reformmodellen for delvis å være hul retorikk, urealistisk og uetisk i forbindelse med Reform 94. Hans artikkel har blitt en klassiker. Den fanget opp vesentlige problemer med reformene og var forutseende for mange av de problemer som senere skulle dukke opp:

Gudmund Hernes omtaler det som skjer som ”et eksperiment”. Når slike ord brukes av en minister som selv er forsker, bør man ta metaforen alvorlig. Den gir både positive og negative

assosiasjoner. Et ”eksperiment” karakteriseres f.eks. ved at man på forhånd *ikke* vet utfallet. Eksperimenter kan bli mislykkede og vellykkede, de kan (og bør) gi uventede resultater. Slik også i Reform 94. Men i dette forsøket deltar et ungdomskull på 50 000 ungdommer, neste år dobbelt så mange. Og tusener av lærere og skolefolk er både del av eksperimentet og nøkkelpersoner for å gjennomføre det. Poenget er at vi ikke på noen måte kan tillate at *dette* eksperimentet blir mislykket.

Metaforen ”eksperiment” gir altså noen skremmende tanker om at dette er høyt spill med ungdommen som innsats. Men når forskeren Hernes bruker ordet ”eksperiment”, ligger det også noe positivt i begrepet. Det antyder at han vil ha en åpen holdning til utfallet av eksperimentet, at han vil lære av erfaringene, justere kursen, endre ”forsøksbetingelsene” – og at han vil lytte til aktørene. Han uttrykker jo også offentlig et ønske om at de feil vi skal gjøre i år vil bli mer interessante enn de vi gjorde i fjor. Det vitner om en holdning som er positiv – og som er ”vitenskapelig”. I praksis må blant annet dette bety at dagens læreplaner må oppfattes som midlertidige – ja, som ”forsøksplaner”. Men dette eksperimentet kan bli dyrt, både konkret og i mer overført betydning. Rent konkret blir det dyrt fordi læreplaner og også lærebøker kanskje må endres svært raskt. [...] Og dyrt i en mer indirekte betydning: nemlig at man må erkjenne at man har satset feil, at vesentlige deler av eksperimentet gikk galt. Kanskje får vi høre ministeren si: ”Sorry, ungdom, vi gjorde nok noen feil her. Leit for dere, men vi lærer av dumhetene og retter det opp neste år når nye 50 000 står foran skoleporten. Kanskje gjør vi da noen *enda* mer interessante feil!” Kanskje ikke noen god trøst for 50 000 forsøkskaniner.

[...] Hernes legger stor vekt på å ville lære av erfaringene, og det legges opp til en bred evaluering av Reform 94. Det er bra, og vi må bare forutsette at evalueringen blir nøytral, vitenskapelig og helt uhildet. (S. Sjøberg, 1994 s.54)

Popper fremhever at et politisk-vitenskapelig eksperiment i stor samfunnskala ikke kan være et eksperiment i naturvitenskapelig betydning. I et samfunn er det for mange faktorer som spiller inn, årsaksforholdene er komplekse, og man har begrenset mulighet for å få kontroll over dem. Strategien om å reformere *hele* utdanningssystemet fra topp til bunn representerer i utgangspunktet et stort empirisk problem for en tankegang om på vinne innsikter ved en naturvitenskapelig tilnærming gjennom eksperimentet. Politikken bruker vitenskapelig autoritet, ifølge Popper, men den vil ikke være en vitenskap etter vitenskapelige normer

Erfaringene med R-94 og L-97 skulle vise at den politisk-vitenskapelige modellen for reformer, ikke var holdbar. Utopismen og den idealistiske innretningen ved reformtenkningen underkjente for en stor grad den empiriske virkeligheten man stod overfor i skolen og som man skulle reformere. Forsøksbetingelsene representerte således ingen eksperimentstandard. Som analysen viser, foreslo Hernes, allerede i *Med viten og vilje* i 1988 at *hele* opplæringen skulle reformeres. Det innebar en omfattende strategi i tråd med utopisk ingeniørkunst. Visjonene og diagnosen var for det meste tuftet på idealer og på en gullaldertenking med vekt på rehabilitering av basiskunnskaper, klassisk kunnskap og som en arketypisk idealistisk reaksjon på in-flux. Denne strategien representerte en konservativ motreaksjon mer enn en visjon. Analysene har også vist at de visjonære elementene stort sett var modellbaserte og logiske utledninger heller enn visjoner. Dette var et viktig poeng også i Bertil Rolfs analyse at Hernes baserte seg på det flyktiges avtrykk og på en gullaldertenkning fremfor å ha en grunnleggende og nytenkende visjon.

Om visjonen brister, så brister også det som følger i den utopiske reformstrategien. Utgangspunktet innebar at man ikke i tilstrekkelig grad forstod den skolevirkeligheten man faktisk skulle reformere. Å skulle spå om fremtiden, forstå fortiden og tolke samtidens problemer rett, mens man i tillegg driver og endrer på den, er komplisert. Det skulle vise seg at de sentrale aktørene utdanningspolitikken og reformenes organisering ikke behersket en slik kompleksitet.

Kravene til reformering av hele opplæringen kom samtidig med at en stor reform i grunnskolen ble innført: M-87. Den ble kort og godt underkjent ideologisk og man ignorerte å hente inn empirisk informasjon om dens virkninger. Resultatene av M-87 var verken kjent eller tilstrekkelig undersøkt. Det gav også begrensede muligheter å få frem kvalitet på informasjonen omkring L-97 både i forkant og i ettertid, slik som ved et eksperiment. Evalueringen av L-97 fremholder dette som et stort og vanskelig problem for forskningen i ettertid.

Evalueringa skal mellom anna samanlikne tilstanden i grunnskulen før og etter Reform 97. Strengt teke er dette mogleg berre på nokre få og avgrensa område. Det finst ikkje gjennomgåande og systematiske opplysningar om korleis norsk grunnskule var før reforma vart sett i verk, og som kan nyttast til samanlikning. [...] Det evalueringa i hovudsak kan svare på, er korleis forskinga ser grunnskulen nokre få år etter at Reform 97 vart sett ut i livet.

Om ein hadde hatt tilgang på detaljerte opplysningar om skulen før Reform 97, er det likevel ikkje sikkert at eventuelle endringar verkeleg kunne forklarast med tiltak knytte til Reform 97. Å skilje mellom kva som er reformspesifikk endring og utvikling, og kva som er resultatet av ein meir langsiktig "evolusjon" av skulen, er ei stor utfordring. Det ligg nær å kople tilstanden og eventuelle endringar ein finn på eit bestemt tidspunkt, til dei tiltaka som er gjorde rett før i den reforma som er under evaluering. Dette er sjølvsagt for enkelt. Å vite kva som er "årsaka" til det ein finn er vanskeleg. I mange tilfelle vil det vere uråd å vite om tiltaka i Reform 97 forklarar tilstanden. Mellom forskarane har det vore diskutert om det vi no kan sjå som typisk for grunnskulen, heng saman med mønsterplanen frå 1974, den frå 1987 eller planverket frå 1997. Desse læreplanane følgjer om lag den same kursen på mange område, og då er dei alle ei forklaring. (P. Haug, 2003 s.21)

Sluttevalueringen av L-97 fremhevet at L-97 ikke nødvendigvis erstattet den forrige, men at den kanskje snarere la seg som et geologisk lag oppå den. Evalueringen understreket at det var meget komplisert å analysere hva som lå under resultatene og hva som var virksomt i dag. M-87 hadde vært en omfattende prosess. Den hadde krevd mye arbeid av de ansatte i skolen ved sine krav til utvikling av lokale læreplaner og lokalt lærestoff. Som reformer flest ville det kreve lang tid å gjennomføre den. Det ville ta enda lengre tid å få frem erfaringer og kvalitetsinformasjon om dens virkninger, som man systematisk kunne gå i gang med å forbedre. Allerede i 1991 avblåser Hernes som minister denne reformen og et stort arbeid er gjort forgjeves i utdanningen. Man må anta at motivasjonen for en ny reform var lav da aktørene som knapt hadde gjennomført den forrige reformen, fikk beskjed om at denne nå var avblåst. Politisk eller pedagogisk hadde verken politikere, lærere, departement eller rektorer fått anledning til å gjøre seg systematiske erfaringer med hva som var bra eller dårlig. Man reformerte empirisk sett i blinde, ut fra en retorikk og en rolle som fremhevet lederskapet som seende, men som betraktet verden gjennom modellene eller ideenes verden. Dette

representerte fremgangsmåter som ikke kan sies å tilsvare naturvitenskaplige idealer eller eksperimentstandarder for informasjonsinnhenting, kontroll og utvikling.

Den politisk-vitenskaplige modellen innebar en større plan og hadde typiske trekk av politisk holisme, med en retorikk om enhetlig styring, sammenheng, helhet etc. som analysen har vist. Popper viser til at man ofte vil ha problemer ved å finne etterfølgere som forstår og følger opp den originale, helhetlige og enhetlige planen. Dette ble kalt *problemet med diktatorens etterfølger*. Popper argumenterte for at problemene vil være enda større for den sosiale ingeniør enn for den velmenende diktator. Denne innvendingen rammer R-94 og særlig L-97. Allerede Sandal som etterfulgte Hernes, begynte å moderere reformene og særlig den stringente tolkningen av kulturarven som hadde provosert samene. Lilletun modererte også reformene og åpnet for dialog snarere enn å kjøre dem gjennom med hard og dogmatisk hånd.

En helhetlig og langsiktig plan underkjenner også selve demokratiet, hvor politisk ledelse vil skiftes ofte og særlig i et land som Norge, som har vært preget av mindretallsregjeringer. Det skal mye til at partipolitiske eller ideologiske motsetninger skal følge den visjonæres plan, som i realiteten kommer fra et parti og ikke en utopi. Som utdanningsminister satt Hernes selv i mindretallsregjering, og den politiske sannsynligheten for at et flertall ville sikre gjennomføringen av reformene over lang tid, var lav. Reformstrategien var også uklok å velge realpolitisk. Med Kristin Clemet reformeres grunnskolen på ny med K-06, og de store bestrebelsene i tilknytning til L-97 var forgjeves. Problemet med diktatorens etterfølger rammet således reformideologen. Læreplanene til L-97 ble bare fulgt fullt ut av ett årskull med elever. Det var et paradoksalt resultat for en reform som skulle handle om grunnleggende perspektiver og lange linjer.

Den lange tiden som trengs for å gjennomføre store utopiske mål og helhetlige reformer innebærer store offer og mange bestrebelsener underveis. Synet på politiske mål og redskaper vil forandres i tråd med erfaringene, ofrene og bestrebelsene. At K-06 kom så fort etter L-97, er et eksempel på det. Man har i dag erkjent de mange uheldige sidene ved reformutviklingen i Norge fra M-87 og til og med K-06. Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* som kom i 2008, er et godt eksempel på dette:

I Norge har vi hatt forholdsvis hyppige læreplanreformer. For eksempel er det bare ett årskull som fulgte læreplanene etter Reform 97 gjennom hele grunnskolen, før Kunnskapsløftet ble innført. Hyppige reformer kan medføre både at det ikke blir en reell vurdering av reformene, og at det brukes mye tid og ressurser på omstilling som ikke får tid til å virke. (Kunnskapsdepartementet, 2008 s.9)

*Kvalitet i skolen* dokumenterer og oppsummerer problemer ved skolen, styringen av opplæringen og skoleutviklingen.<sup>476</sup> Den Meldingen oppsummerer opp den viktigste empiriske forskningen som er gjort.<sup>477</sup> Resultatene peker ikke i retning av å ha nådd de

---

<sup>476</sup> *Kvalitet i skolen* viser viktige positive kvaliteter ved skolen som har kommet frem ved evalueringene, slik som tilgang til utdanningsressurser for alle, trivsel hos lærere og elever og at den gir god demokratiopplæring og at det sosiale miljøet føles trygt og gir forankring. Norske elever har god rekruttering til kunst og kulturfag med gode utøvere internasjonalt. Den viser også til at normative målsettinger ikke så lett er målbare

<sup>477</sup> Jeg refererer i denne fremstillingen til resultatene som presenteres i kap. 1 og 2 i *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008).

sentrale mål om solide basiskunnskaper og lærebygninger som var uttalte og sentrale mål ved reformene, og som skulle ordne kunnskapsekspløsjonen. PISA-undersøkelsen fra 2000, som ble presentert i 2001, viste at skoleferdigheter til norske elever sammenlignet med elevenes ferdigheter i en rekke land, ikke hadde ønsket standard i lesing, skriving og regning. Påfølgende undersøkelser viste videre at kvaliteten var synkende fra 2000 til 2006. TIMMS-undersøkelsene fra 2003 som målte naturfag og matematikkferdigheter, viste en betydelig tilbakegang i faglige prestasjoner fra TIMMS undersøkelsen i 1995. På tross av at elevene gikk ett år lenger på skolen ved L-97, var de faglige prestasjonene i naturfag paradoksalt nok et helt skoleår svakere enn de jevnaldrende på 3. trinn i 1995. TIMMS viste også nedgang i resultater i perioden 2000-2006. PIRLS-undersøkelsene blant elevene på 4. trinn pekte derimot i en litt annen retning. De viste først at spredningen i resultatene i norske elever var større enn andre land man ville sammenligne seg med. Her skjedde det derimot en reduksjon i spredning frem til 2006-undersøkelsen.

St. meld. Nr. 16 ...*og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, la frem omfattende dokumentasjon på sosiale skjevheter i utdanningssystemet. Dette kom som et hardt skudd for baugen i forhold til ideologien om enhetsskoletanken som hadde høye ambisjoner om å skape likhet og utjamne sosiale forskjeller. Målet om likhet kombinert med tilpasset opplæring og kvalitet var ikke nådd ved 1990-tallsreformene i grunntutdanningen. Sluttevalueringen av L-97 konkluderte:

Evalueringa viser at skulen er rik på aktivitet, men med læringa er det magrare. Ho stiller spørjeteikn ved ei rekkje av prosesskvalitetane med særlege verknader for nokre grupper av elevar. Evalueringa viser at for dei er kvalitetane ikkje gode. Grunnskulen gjev ikkje slik målet er ei likeverdig opplæring til alle elevar uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bustad, evner, føresetnader og kulturell og språkleg bakgrunn. Fleire grupper elevar står overfor ein skule som ikkje tek tilstrekkeleg omsyn til deira utgangspunkt og bakgrunn. Det mest tydelege er at gutar og jenter kjem ulikt ut, og på ein slik måte at gutane systematisk får dårlegare resultat enn jentene på nesten alle område. Mange elevar med eit anna språk enn norsk som sitt morsmål kjem til kort i skulen, og får mest truleg ikkje tilstrekkelege kunnskapar som gjer dei i stand til å fungere i vidare utdanning og samfunnsliv. Elevar som kjem frå familiar med låg utdanning, kjem systematisk dårlegare ut enn elevar med foreldre med høg utdanning. Det er også reist spørsmål ved utbytet av spesialundervisninga. Lokal kultur og lokale verdiar har ein mindre plass i skulen enn den nasjonale rikskulturen. Ein del foreldre kvir seg for å ha kontakt med skulen for å uttrykkje sine meiningar og ønske. Dei er redde for at det vil gå ut over barna deira. Tilpassa opplæring er ikkje gjennomført i den grad ho skulle vere det. Truleg får mykje av dette som her er nemnt, mest negative konsekvensar for elevar som av ulike grunnar treng meir tid og hjelp til å få utbytte av skulen, eller som treng andre former for opplegg og tiltak enn det fleirtalet gjer. (P. Haug, 2003 s.86)

Overfor videregående opplæring, understreker *Kvalitet i skolen* at man ikke har mange undersøkelser om læringsutbyttet her. Undersøkelsene fra *Norsk matematikkråd* viser at utviklingen i studentenes kunnskapsnivå uten unntak har vært negativ siden 1982, og at det har vært stor tilbakegang i studenter som svarer korrekt på relativt enkle oppgaver i tall- og prosentregning. I videregående opplæring har frafallsprosenten blant ungdom blitt et problem, særlig ved fag- og yrkesopplæringen. Av elevene som begynte i 2001, hadde 63 prosent av guttene og 75 prosent av jentene gjennomført etter fem år. I allmennfag

gjennomførte 80 prosent av guttene og 88 prosent av jentene. I yrkesopplæringen gjennomførte kun 49 prosent av guttene og 61 prosent av jentene opplæringen etter 5 år.<sup>478</sup>

Begynnelsen på sterkere empirisk orientering i utdanningspolitikken, kom med det som i ettertid har blitt kalt PISA-sjokket. Det forandret synet på utdanning og politiske reformer i norsk utdanningssektor grunnleggende og i tråd med Poppers innsikter om at store reformer vil endre synet på mål og midler etter hvert som man støter på dens problemer. Mye reformarbeid vil være forgyves. Helge Ole Bergesen, som var en sentral politisk aktør under Kristin Clemet, forteller om åndsklimaet når de overtok den politiske ledelsen i Utdannings- og forskningsdepartementet og om hvilken virkning PISA-undersøkelsen hadde:

For oss som akkurat hadde overtatt den politiske ledelsen i Utdannings- og forskningsdepartementet, ble PISA - resultatene en ”flying start”. [...] Vi hadde fått et mandat til å endre skolen ut fra nokså vage forestillinger om at noe var galt, men mer nøyaktig *hva* som skulle rettes opp, for ikke å snakke om *hvordan*, var uklart. Vi visste i hvilken retning vi skulle lete, men ante ikke hva vi kom til å finne. Denne usikkerheten hang også sammen med den kulturen i det utdanningsvesenet vi overtok ansvaret for. Det var ingen tradisjon for å spørre etter resultater eller indikatorer på kvalitet. Politikken var i stor grad basert på ideologi hos politikerne og fastlagte oppfatninger i apparatet [...] Med PISA-undersøkelsen ble debattklimaet endret brått, radikalt og ugjenkallelig.[...] Det var godt dokumentert at våre elever ved utgangen av grunnskolen ikke har spesielt gode ferdigheter. Det hadde vi kanskje kunnet leve med hvis det ikke hadde vært for det andre hovedbudskapet: Når vi bare har et middels godt gjennomsnitt, skyldes det at vi har store forskjeller mellom elevene, og særlig at vi har en foruroligende stor andel elever med svært svake prestasjoner. [...] Dette gikk rett til røttene i den rådende sosialdemokratiske skoleideologi. (H. O. Bergesen, 2006 s.42-43)

Med så store endringer som var foretatt på alle nivå i utdanningssystemet på 1990-tallet, var det vanskelig å forstå hva de dokumenterte faglige og sosiale svakhetene skyldtes.<sup>479</sup> Den politiske ledelsen og departementet fikk problemer med å utmeisle relevante løsninger. Dette viste godt eksperimentmetaforen eller modellens svakheter når den var blåst opp i samfunnskala og skulle danne grunnlag for styring. Fordi så mange baller har vært i luften ved de siste 20 års reformer, var frustrasjonen og forvirringen tydelig hos politisk og departemental ledelse i tolkningen av resultatene. I første omgang endte det med at politiske myndigheter krevde tiltak overfor de umiddelbare og identifiserte problemene som var kommet frem i PISA, PIRILS og TIMMS. Fremfor store visjoner, ville man nå adressere konkrete problemer. Inkrementalisme kommer delvis tilbake i reformtenkningen. Den utopiske reformstrategien er foreløpig forbi. Man begynner å reformere mer bit for bit, via ad-hoc løsninger og overfor konkrete identifiserte problemer i Clemets periode. Denne vendingen er ikke det eneste trekket. Man kan argumentere kritisk for at også reformene under hennes tid som minister ble for store, gikk for fort og la til nye lag av problemer i geologien til utdanningssektoren.

---

<sup>478</sup> (Kunnskapsdepartementet, 2008 s.20)

<sup>479</sup> Det er viktig å understreke at påmeldingen til de internasjonale evalueringene av norsk utdanning, kom med Gudmund Hernes og gav muligheter til å identifisere problemene på sikt. Mangelen på eksperimentstandarder eller systematikk kombinert med reformfremgangsmåten med å endre mange ting på kort tid, gjør det derimot vanskelig å identifisere årsakene.



Med stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* ser man en politisk erkjennelse av et komplekst kairos i utdanningssektoren, hvor det kreves at mange aktører nå må virke sammen for å gjenreise den norske skolen. Man finner likevel markante geologiske lag av aktørkonstruksjonene fra 90-tallet, hvor det settes mange spørsmålstegn ved rektorenes og lærernes kompetanse, men få eller ingen ved departementets eller den sentralpolitiske ledelsens kompetanse. Dette på tross av at norsk skole er dokumentert til å være en av de aller mest sentralstyrte i noen demokratiske land.<sup>480</sup> Man får derfor en vending tilbake til en retorikk om klarere nasjonal og sentral styring av skolen. Den nye politiske holismen skjer i polemikk og som motreaksjon til Clemet-reformenes mål om mer lokalt selvstyre og lokal læreplanutvikling. Særlig departementet er på ny iscenesatt i en omfattende omnipotent rolle og i et målstyringssystem som skal strammes opp. Ledelsesfilosofi understrekes som nøkkelfaktor også denne gang. Problembeskrivelsene er mer empirisk fundert og man har flere erfaringer å legge til grunn for politikken. Det øker sannsynligheten for suksess. De mange andre praktiske problemene som kommer med målstyring, modellen over omnipotent ledelse og mangelen på deltakerdemokrati og motstand, ser ut til å skulle gjentas nok en gang. Det er grunn til å stille spørsmål ved om dette vitenskapelig-politiske regime skulle være i stand til å løse problemene grunnleggende sett, alle de dokumenterte svakhetene ved styringsmodellene og dem selv som aktører, tatt i betraktning. Kanskje er revitalisering av et deltakerdemokrati i sektoren en bedre måte å sikre god informasjonen, erkjenne kompetanse og interesser og få dem til å virke sammen i gjensidig tillit?

Et naturvitenskapelig eksperiment krever kontroll over faktorene som påvirker. En reformideologi som reformerte i alle ledd på kort tid, var i seg selv en undergraving av mulighetene for vitenskap eller systematisk kunnskapsutvikling som grunnlag for politisk styring. Ved den politiske ignoreringen av M-87 var for eksempel mulighetene for en eksperimentell eller langsiktig empirisk kontroll over reformene borte. Mulighetene for en langsiktig bygging av gode erfaringer og kvalitet slik som i Finland forsvant. Finland forklarer sine faglige skoleresultater i PISA med nettopp fravær av store politiske reformer. Reformideologien i Norge på 1990-tallet fratok Norge som kunnskapsnasjonen mulighetene til å kunne si hvilke effekter som for eksempel kom av M-87, hvilke kom av L-97 og R-94. Man vil også ha problemer ved å si hvilke effekter som reelt sett kommer av K-06. Dette representerer et stort kunnskapsteoretisk og empirisk problem i tolkningen av skolen, resultatene og styringen i dag. Hvordan skal man tolke TIMMS og PISA? Hva skyldes M-87, R-94 og L-97? Alle de forskjellige ballene som var kastet i luften gjør det også vanskelig å fange årsaker. Hvilke problemer skyldes reformmodellen, styringssystemet, ideologien, de politiske fremgangsmåtene, elevenes moral, de pedagogiske tradisjonene i skolen eller lærernes kompetanse? Det lar seg ikke løse vitenskapelig, og det tar lang tid å bygge opp systematiske erfaringer for å få kontroll.

I stedet for å ordne kunnskapsekspløsjonen og fragmenteringen kan man hevde at den politisk-vitenskapelige modellen bidro til et nasjonalt kunnskapskaos ved måten den ble gjennomført på. Den vanskeliggjorde egne målsetninger om en kunnskapsutvikling under

---

<sup>480</sup> (OECD and Centre for Educational Research and Innovation, 1998)

systematisk politisk og vitenskapelig kontroll. Ved gjennomføring av flere store reformer på kort tid og i alle ledd, får man en relativ situasjon av målestokker. Det er som å sitte i passasjervognen på et tog hvor den eneste ytre referanse er et annet tog utenfor vinduet, og at det er bevegelse. Man kan ikke vite hvilket tog som står stille, hvilket tog som i realiteten beveger seg, eller med hvilken fart. Som passasjer vil man ha vanskelig for å se hva som ligger foran, hva som ligger bak, og om man står i fare for å kolliderer. Om kollisjonen inntreffer, kan man heller ikke vite hva som var årsaken.

## **Evalueringsproblemer**

Reformene på 1990-tallet brukte en naturvitenskapelig modell og autoritet, men representerte ikke modellens vitenskapelige norm. Dette gjenspeilte seg i flere forhold. I modellen over reformer skulle vitenskapelige evalueringer og oppdragsforskning spille en viktig rolle for politikerne i å finne ut om man nådde målene og korrigere veien underveis. Også denne delen av modellen hadde brister. Sjøberg holdt det som en forutsetning at politikerne hadde evnen til å lære, og at forskningen måtte bli nøytral og uavhengig om eksperimentmetaforen eller -metoden skulle være relevant.

Hvordan organiserte så politiske myndigheter under Hernes sin egen oppdrags- og evalueringsforskning? Evalueringsforskningen i forbindelse med R-94 fikk for sterke politiske rammer omkring sin virksomhet. Det oppstod konflikter mellom forskere og politisk nivå, mellom vitenskapelige og politiske målsetninger, verdier og normer. Man må altså spørre seg i hvilken grad man i vitenskapelige evalueringer fikk rom til å forske fritt etter vitenskapelige standarder og i hvilken grad forsknings resultater fikk øve innflytelse på den politiske ideologien og strategien. Var vitenskapen kun vitenskapelig og politikken kun politisk? Eller lot de seg blande? Man kan bare gi et tvetydig svar på dette.

Popper holder det som et trekk ved sosial ingeniørkunst at et slikt regime vil ha problemer med å tolke og akseptere kritikk. Den sosiale ingeniør vil betrakte opposisjon som irrasjonelt, sprikende eller som uttrykk for særinteresser. Han vil gjerne kreve dogmatisk binding til planen, eller forsøke å kontrollere aktører i forhold til planen. Det er nødvendig fordi det tar lang tid å oppnå målene, men en slik utopisk ingeniørkunst vil ved sin dogmatiske innretning til planene også ha potensial for å ødelegge basisen for rasjonell diskusjon underveis, fordi diskusjon, – også den rasjonelle – forutsetter meningsforskjeller.

Sluttrapporten for R-94 framhevet at både politikk og forskning fikk økt makt over kairos i utdanningssektoren. Det virker som om reformideologien har lyktes her. Rapporten viser at både skolen og forvaltningen ble politisert, og at skolens innflytelse på utdanningspolitikken ble marginalisert. Man lyktes altså med å oppnå en større grad av politisk styring og forskningsinnflytelse på skolen. Men rapporten framhever også at forskningen og fagekspertisen fikk en tvetydig innflytelse som ikke nødvendigvis var i tråd med idealene ut fra en vitenskapelig-politisk modell. Det politiske eierforholdet til de vitenskapelige resultatene innebar ikke opplysning eller åpen debatt. Resultatene ble snarere en del av en politisk informasjonsstrategi og delvis legitimerende for regimet.

Også andre tradisjonelt perifere grupper, som bl.a. uavhengig fagekspertise, er med dette gitt

ny betydning. EVA 94 - eller den fortløpende forskningsbaserte evalueringen av reformen - inngår som en del av det samme, som uavhengig kunnskapsleverandør for mer effektiv styring, men også til dels med systembekreftende og legitimerende funksjon. [...]

Evalueringen har primært hatt til hensikt å være et styringsverktøy, basert bl.a. på en rekke ”nøkkelspørsmål”, og ikke allmenn politisk opplysning. Fortløpende halvårslige rapporter har hatt status som utredninger, koordinert gjennom en departementsoppnevnt oppfølgingsgruppe. I tilknytning til debatt om reformen i media har departementet ofte vist til at man må påvente resultatene av den forskningsbaserte evalueringen. I praksis dreier det seg om departementets kontinuerlige vurdering - også i sluttfasen – hvor kanskje departementet blir den primære eier. Følgeforskningskonseptet, slik det er blitt fulgt i forbindelse med Reform 94, gir ”*innspillsrett*” (og plikt), men forskerne kan aldri forvente å få noe annet enn så å si det nest- eller nest nest siste ordet. Dette spiller til en viss grad også inn i forhold til hvilken informasjon som vil være tilgjengelig. Til en viss grad kan vi altså snakke om *større makt til forskningen* enn hva som har vært vanlig, men også om en type ”vingeklipping”. Mer om dette i vårt etterord. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.33-34)

Etterordet i evalueringen av R-94 gir refleksjoner omkring egne erfaringer og de paradokser man opplevde som forskere under det politiske regime som oppstod rundt R-94. Forskerne tar for seg organiseringen av evalueringen der departementet både var ansvarlig for gjennomføringen av reformen og samtidig organiserte evalueringen. Forskerne viser frem en problematisk prosess, hvor departementet var sterkt toneangivende. Premissene ble endret underveis, forskningsmiljøer som hadde søkt støtte, ble splittet opp ved at departementet tilbød oppdraget til nye grupperinger. Jeg forstår evalueringsrapporten slik at departementet selv satte sammen gruppen ved å tilby utvalgte folk arbeid fra de ulike miljøene som hadde søkt plass her. Det innebar at helt nye aktører måtte samarbeide. De kjente ikke hverandre, og tiden var knapp.<sup>481</sup>

Evalueringen bemerker at det oppstod problemer med å holde tiden. Forskerne kom i en umulig tidsklemme. Oppfølgingsgruppen som skulle være bindeledd mellom departement og forskningsgrupperinger og gi råd til departementet på bakgrunn av forskningen, opererte med ”politisk tid” i kairos. Hva departementet oppfattet som strategisk taming i forhold til avgjørelsene som skulle tas i forbindelse med gjennomføringen, var delvis styrende:

Oppfølgingsgruppen forholdt seg til hva Tornes definerer som ”politisk tid;” til hva som av departementet ble oppfattet som strategisk timing i forhold til avgjørelser som skulle fattes i forhold til gjennomføringen. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.218)

I evalueringsrapporten kan vi også lese at den strategiske timingen og den politiske tiden representerte et dilemma for evalueringen i forhold til å gjøre den forskningsmessig etterrettelig og dermed legitim. De involverte forskerne krevde tilstrekkelige tidsrammer og rom til å utføre et vitenskapelig holdbart arbeid. Under overskriften ”Et vanskelig første år: Press, lojalitetskonflikter og ulike hatter” retter evalueringen kritikk mot Hernes:

Allerede våren 1995, før den andre runden med underveisrapporter fra evalueringen var ferdig, gav statsråden tilbakemeldinger om hva han oppfattet som ”godt nok”. I et par konferanser for medarbeidere i fylkene, siterte han fra utkast til enkelte evalueringsrapporter, og slo fast at det ikke holdt mål. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.218)

---

<sup>481</sup> (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.214-218)

Også etter at andre rapportrunde var ferdig i juni 1995, var Hernes skarp:

Han sa han var her ikke bare i egenskap av statsråd og oppdragsgiver, men også som professor og sensor. Han mente at flere av disse evalueringsrapportene ikke holdt hovedoppgavenivå. Underforstått: En halvårs underveisrapport skulle minst holde et slikt nivå. (At nivå for hovedoppgaver er svært ujevnt mellom ulike institutter og fakulteter, og dels, muligvis som følge av utdanningsreformene i høyere utdanning, synes synkende, ble ikke diskutert.)

Statsråden syntes åpenbart ikke det var problematisk å ha ulike hatter på samtidig. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.218)

Evalueringsrapporten påpeker at måten avtaler og rapportering ble håndtert på fra myndighetenes side, representerte dobbelkommunikasjon. Et signal gikk på individuell behandling og uavhengighet blant forskere i konkurranse med andre forskningsmiljøer. Et annet på at forskerne skulle samarbeide og se bidragene i sammenheng.

Forskerne arbeidet på kontrakter med korte 1-års klausuler som skulle reforhandles individuelt hvert år. Forskerne følte at kontraktene var usikre og var svært utsatt for signalene fra Hernes og via diverse samtaler med oppfølgingsgruppen. De skriver i møtet med oppfølgingsgruppen at opplevelsen nesten kunne sammenliknes med muntlig eksamen der de måtte forsvare seg for å kunne bestå, snarere enn å drøfte hvordan utviklingen av reformarbeidet kunne forstås. De understreker derimot at det aldri var på tale verken fra departement, oppfølgingsgruppe eller dem selv å endre analyser eller innhold. De understreker også at de oppfatter påstander om at departementet har styrt forskningsresultater, som forfeilet. Derimot gav kontraktsrammen kombinert med signaler underveis dårlige synergieffekter. Kontraktsbindingen kombinert mer rapporteringskravene bidro til å disiplinere forskere og vanskeliggjøre forskningssamarbeid.

Flere maktmekanismer lå altså til grunn for det som man kan benevne som en indirekte styring. Forskerne fikk ikke arbeide langsiktig. De ble holdt i usikkerhet. Departementet understreket at man bare kunne snakke om ett år av gangen. Forskerne skriver:

Vi følte at vi hang i en tynn tråd. Som oppdragsinstitutt under sterk omstilling, ("fristilling"), var vi dels avhengige av denne type betalte oppdrag. Det viste seg at to av forskningsmiljøene ikke fikk fornyet sine oppdrag. For de fleste av oss var det også nokså uforståelig. Det ble aldri gitt noen begrunnelse som de andre forskningsmiljøene ble gjort delaktig i, like lite som vi kjente hverandres kontrakts- eller rammebetingelser for oppdraget.

For enkelte av oss ble dette den vanskeligste fasen i arbeidet: Følelsen av feighet ved ikke å gå aktivt ut og støtte kollegene, men bare gi uttrykk for vår mening om noen journalister skulle spørre. (Det skjedde bare en gang - og et av miljøene ble i den anledning "kalt inn på tepet" i departementet).

Samtidig ble vi bedt om å endre innretningen på arbeidet vårt noe. I et forventet langsiktig arbeid kan dette være problematisk. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.219-220)

Om samarbeid, harmoni og solidaritet var et viktig mål for reformene, ser vi her gode eksempler på hvordan den politiske metoden og valg av midler motarbeidet slike mål. Dobbeltkommunikasjon, konkurranse, korte kontrakter, usikkerhet, press og lojalitetskrav var

virkemidler i reformenes gjennomføring eller kom som en konsekvens. Sitatet viser godt den strategiske holdning til offentligheten departementet utviste, som ikke representerer opplysningsidealer i praksis. Det vitaliserer spørsmålet om hvem det er som eier forskningsresultatene, for hvem de lages og til hvilken bruk.

Evalueringen holder frem en erfaring som er i tråd med Poppers beskrivelse av sentrale sosiologiske trekk ved utopisk ingeniørkunst: Om forståelse av ledelse eller politikk som en medisin mot sykdommer.

Det er kanskje underforstått at det er *departementet* som skal *få* kunnskap og innsikt *fra* den forskningsbaserte evalueringen som støtte til det løpende beslutningsarbeidet *overfor* utøvende ledd.

Kunnskap forstått på denne måten kan kanskje sies å ha paralleller til tradisjonell medisin: Man stiller en diagnose, forordner medisin og gjennomfører en velprøvd behandling. Det synes underforstått at problemer kan skarpstilles, årsaksforklares og finne sine klare løsninger, være under kontroll.

Noen problemer, eller oppgaver er muligvis av slik karakter. Kanskje produksjonsoppgaver i et verksted, i en fabrikk. Skjønt erfaringer fra slike virksomheter viser at selv i tilsynelatende oversiktlige produksjonskjeder er det rom for ulike vurderinger, tolkninger, spørsmål og svar. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.220-221)

Rutinene ble endret fra og med 1996, og det ble skrevet uavhengige og selvstendige artikler som etter hvert ble samlet i bokform. Den tette koblingen mellom politikk, departement og forskning fikk politisk kritikk. Det kom en kritisk offentlig debatt om departementets styrende rolle. Det medførte at utdanningsminister Lilletun endret organiseringen av evalueringsforskningen i forbindelse med L-97 ut fra begrunnelsen om at KUF hadde for mange roller, at det sådde tvil om evalueringenes troverdighet. Koblingen mellom politikk og forskning kan beskrives som den velkjente bukken som passet havresekken.<sup>482</sup> Peder Haug

---

<sup>482</sup> NORUT samfunnsforskning i Tromsø og Høyskolen i Akershus fikk sine oppdrag stanset uten forvarsel og uten dialog. Det hadde heller ikke blitt drøftet med KUFs referansegruppe for evalueringen (N. H. Horntvedt, 1996 s.10). Forskerne opplevde at forskningen deres ble stemplet av Hernes i Stortinget, at de satt igjen med Svarteper og ble byttet ut fordi de var kritiske særlig til akademiseringen av yrkesfag, vurderings- og karaktersystemet og arbeidsformene som reformene utviklet. På spørsmål om begrunnelse for at oppdragene ble avsluttet i brev til statsråden (S. Mannerå, 1995.13.12), svarte Hernes at det var grunnet dårlig relevans og lav kvalitet (G. Hernes, 1995.19.12). Hernes viste til at de som hadde vurdert dette var oppfølgingsgruppen under ledelse av Kristin Tornes. Departementet hadde lagt stor vekt på vurderingen herfra. Både Hernes og Sandal understreket at gruppene ikke var faset ut grunnet kritisk innstilling til reformene. Hernes og Sandal svarte at de oppsagte forskergruppene ikke var mer kritiske enn de andre miljøene. Forskergruppene ba om å få innsyn i dokumentene som inneholdt vurderingene av at forskningen deres ikke holdt mål faglig. Tor Bergli og Egil Frøyland fra HiA hadde klaget saksgangen inn for Stortingets ombudsmann for forvaltningen. De mente de ikke fikk tilfredsstillende svar. KUF gav etter press ut noe materiale, men forskerne oppfattet det ikke som relevant. De mente KUF nektet innsyn i den relevante dokumentasjon som omhandlet oppfølgingsgruppens vurderinger av HiAK og departementets beslutninger. Departementet ville ikke utlevere dette dokumentet og begrunnet det med at oppfølgingsgruppen hadde fått muntlig tilsagn om at vurderingene i notatet skulle være fortrolige og skrev at "Det er grunn til å frykte at innsyn i det aktuelle dokumentet kan komme til å skade forholdet mellom departementet og oppfølgingsgruppen" (KUF, 04.09.06). De hevdet videre at innsyn i det aktuelle dokumentet ville gi klagen et ufullstendig bilde av det samlede grunnlaget for beslutningen om å avslutte deres engasjement. Ombudsmannen så på bakgrunn av denne begrunnelsen ikke grunn til å forfølge saken ytterligere. De ulike forskningsgruppenes erfaringer skapte en større offentlig debatt og dannet grunnlaget for at Lilletun senere flyttet oppdragsforskningen fra departement til forskningsrådet.

skriver at det lå en slik kritikk til grunn for deres mandat i forbindelse med L-97 evalueringen:

Kritikken var at relasjonen hadde vorte for tett, og at oppdragsgjevaren kunne oppfattast som direkte styrande på evalueringa. Den stod dermed i fare for å tape både kraft og legitimitet (Blichfeldt & Aamodt 1999). I eininterpellasjon i Stortinget den 8. februar 2000 (sjå også nedanfor) sa dåverande statsråd John Lilletun følgjande som eit svar på kvifor Forskingsrådet fekk oppdraget:

Jo, det var ein debatt vi hadde rundt evalueringa av Reform 94, då sterke skuldingar kom frå forskingsmiljøa om at departementet v/ statsråden overkøyrde forskingsinstitusjonane og styrte evalueringa av Reform 94. For å unngå det vart dette teke ut av departementet og lagt til dei som organiserer forskinga i Noreg. (Stortinget 2000.)

Ved å gje oppdraget til ein uavhengig instans som Forskingsrådet ville evalueringa få den nødvendige legitimiteten. Med denne organiseringa var forventninga at avstanden mellom oppdragsgjevaren og forskarane skulle bli større. Det skulle sikre at evalueringa vart fri frå og uavhengig av konkrete politiske interesser så snart oppdraget var definert. At dette også har vore tilfelle, finst det eit døme på i samband med evalueringa av KRL-faget. (P. Haug, 2003 s.11-12)

Det politiske bråket og mediepresset som oppstod i forbindelse med R-94 evalueringene, fikk et underlig etterspill. Debatten viste godt den problematiske og uklare sammenstillingen av vitenskap, forskning og offentlig debatt som oppstod omkring R-94 og effekten av Hernes' omnipotente lederideal med mange rollesammenblandinger.<sup>483</sup>

Redaktør Finn Stoveland i *Skolefokus* rettet skarp kritikk mot Hernes ut fra kritikken av hans rolle som kom frem i evalueringsrapporten. Stoveland hadde ført en langvarig polemikk og kritikk mot Hernes fra *Skolefokus* sin redaktørspalte. Han hadde særlig kritisert den manglende åpenheten til KUF under Hernes periode. Stoveland hadde også møtt motstand. Han hadde tidligere blitt anklaget av statsråden for å vulgarisere og tabloidisere den offentlige skoledebatten, og for at debatten ikke ble ført sannferdig.<sup>484</sup> Hernes klagde også Stoveland inn for Pressens faglige utvalg. Det skyldtes først og fremst Stovelands påstander om at kritikken av forskningsstyring ikke ville ha kommet frem om det ikke hadde vært et regjeringsskifte. Hernes argumenterte for at dette for det første dreiet seg om følgeforskning. Påstandene fra Stoveland ville dessuten innebære at han brøt sin konstitusjonelle informasjonsplikt. Hernes krevde dokumentasjon bak påstandene. Han påklaget også Stovelands påstander om at han aktivt ville undertrykke eller hindre kollegial kritikk. Dette mente Hernes var rammende for hans akademiske ethos. Hernes påstod dessuten at han fremfor noen hadde søkt meningsbrytning, debatt og kritikk gjennom 30 år. Han påklagde

---

<sup>483</sup> I *Dagblad*-kronikken "Stryk og sensur" (G. Hernes, 1999.31.01) forklarer Hernes sin politiske atferd i denne forbindelse og ser ingen problemer med rollesammenblandingen. Han mente det ville være mer oppsiktsvekkende om han som tidligere professor så bort fra det han mente var dårlig forskningskvalitet. Han fremholder at evalueringsforskningen medførte viktige justeringer underveis og oppfylte sin tiltenkte funksjon. Tornes kom også ut med en kronikk i *Dagbladet* og forsvarte seg mot kritikken om anbefalningene om oppsigelser av visse forskergrupper under tittelen "Forskningen om Reform 94" (K. Tornes, 1999.02.03). Artikkelen bidrar ikke særlig til oppklaringer.

<sup>484</sup> (G. Hernes, 1992g)

også Stovelands påstander om at statsråden skulle være glad for det ikke kom til injuriersøksmål.<sup>485</sup>

Flertallet av medlemmene i PFU gav Stoveland rett og uttalte seg i hans favør. PFU De understreket også at belegget ikke var godt nok og kritiserte at Stoveland ikke brukte åpne kilder når påstandene var så sterke. Mindretallet som uttalte seg i favør av Hernes, mente Stoveland brøt god presseskikk og understreket at det var problematisk at kilder var anonyme, og at Hernes ikke var kontaktet for imøtekommelse. PFUs flertall gav Stoveland rett i å påpeke Hernes' problematiske rolle og at dette fortjente særskilt kritikk:

I det påklagede tilfellet anser et samlet utvalg at lederartikkelen beveger seg i et grenseland, der det delvis vises til konklusjoner i forskernes rapport og delvis fremmes påstander som Skolefokus alene må stå for.

Selv om enkelte av disse påstandene oppleves som krenkende av klageren, finner utvalgets flertall likevel at de må kunne tillates innenfor de vide rammer som den politiske debatt må ha. Flertallet legger også vekt på at klageren selv flittig deltar i den offentlige debatt, ofte med spissformulerte synspunkter, og at han i denne saken ikke har tatt til motmæle. Klagerens ulike roller som forsker, forfatter og politiker medfører at han må tåle et særlig kritisk søkelys. Skolefokus har ikke brutt god presseskikk. (P. f. utvalg, 1999)

I ettertid er det ikke tvil om at det omnipotente lederskapet og de mange roller Hernes spilte i denne forbindelse – fra statsråd, til professor og sensor – ikke bidro til troverdigheten eller kvaliteten til en vitenskaps-politisk styring eller strategi. Om han ikke brøt god akademisk skikk, så representerte han heller ingen høy akademisk standard som var et professor-ethos verdig verken i polemikk, i debatt eller i den politiske organiseringen av forskningen.

Man kan ikke holde forskningen og politikken fra hverandre som ideelle størrelser under utdanningsregimet på 1990-tallet. Man må analysere den politiske og strategisk bruk av forskning som en sentral del av maktutøvelsen. I et oppsiktsvekkende intervju i Dagbladet om seg selv og Terje Rød Larsen som makttenkere, regjeringskollegaer og politiske reformatorer, var Hernes svært åpen om deres politiske strategier.<sup>486</sup> Her blir bruken av forskning som politisk virkemiddel og lokomotiv understreket, samt bruken av forskning til å sprengte fastlåste fronter i stykker. Hernes er her bemerkelsesverdig åpen om valg av politiske metode. Politikken var fremdeles politisk og vitenskapen vitenskapelig, og de to skulle ikke møtes.<sup>487</sup>

---

<sup>485</sup> Hernes' klage til PFU er gjengitt i sin helhet i Skolefokus nr. 4 1999 i reportasje av (A. Solli, 1999).

<sup>486</sup> (A.-M. Austenå and S. Aabø, 1996.27.10)

<sup>487</sup> Det mest kritiske med den politiske fremgangsmåten var kanskje heller ikke den vitenskapelige standard. Kanskje var det heller det at arbeidsbetingelsene til forskerne i ved sine korte kontrakter, raske oppsigelser, bruk av konkurranse og mangel på rettigheter, ikke var en professor, statsråd og et departement under en arbeiderpartiregjerung verdig.

## **Konkurransedemokratiets hast**

En av Poppers viktigste innvedninger mot utopisk ingeniørkunst er at når man har store visjoner, som få andre ser, vil man få problemer med å oppnå en bred forankring og legitimitet. Man vil i stedet få et sentralisert styre av de få. Man vil betrakte politikk som kamp hvor man må nedkjempe motstand. Man vil ha problemer med å lytte til og tolke innvendinger. Man vil gjerne rive ned de gamle institusjonene som representerer forfallet og som står mot ideene og bygge nye. Det gjelder både personer og institusjoner. Dette medfører institusjonelle strategier. Samfunnsmessig vil dette logisk medføre en konkurransedemokratisk fremfor en deltakerdemokratisk modell. Det vil også medføre en instrumentell administrasjon og et byråkrati i gjennomføringen og styringen. I hvilken grad skulle disse trekkene bli resultatet av 1990-tallet utdanningspolitikk og målstyring?

## **Krigen mot korpus**

Målstyringssystemet som kom i begynnelsen av 1990-tallet hadde slike sentralistiske trekk og egenskaper ved seg. Det blir innført med Stortingsmelding 37 *Om organisering og styring i utdanningssektoren* (1990-1991). Dette var et dokument som var forberedt av Einar Steensnæs. Innføringen av målstyringssystemet hadde flere historiske linjer.<sup>488</sup> Hernes stod som ansvarlig statsråd da det ble innført i utdanningssektoren.<sup>489</sup> En enstemmig Kirke og undervisningskomité stod bak St. meld. 37's hovedprinsipper om overgang fra mer detaljert regelstyring til mer overordnet målstyring.

Ifølge Koritzinsky var de ulike partier enige om prinsippet, men sterkt splittet i forståelse, konkretisering og utforming av målstyringen.<sup>490</sup> Det gav rom for politiske og departementale fortolkninger eller utforminger som stod i strid med opprinnelige hensikter. Hovedprinsippene man var enige om i Stortinget, var at det skulle være mer desentralisering og delegering av beslutningsmyndighet. Man skulle styrke departementets faglige og politiske styring og kontroll, og det skulle være mer helhet, samordning og sammenheng i utdanningssystemet både med hensyn til oppbygging av institusjonene og med tanke på et mer likeartet innhold i utdanningen. Hernes har ifølge Volckmar i intervju gitt inntrykk for at han ikke var særlig begeistret for målstyringen i slik forstand. Han var opptatt av å begrense virkningen av målstyringen og uttalte at han var glad i regelstyring også. Volckmar kobler

---

<sup>488</sup> (KUF, 1990-91)

<sup>489</sup> Ifølge Koritzinsky, understreket OECD-vurderingen av norsk utdanningspolitikk som kom i 1988, behovet for mer informasjon om det norske utdanningssystemet fra utdanningsmyndighetene. Den argumenterte for at de sakkyndiges råd kunne representere interesser som kunne være vanskelige å forene med departementets ansvar for sentralplanlegging. Det sentrale politiske planet burde være mer normgivende enn foreskrivende og mer målstyrende enn regelstyrende. De satte spørsmålsteget ved om de sentrale myndighetene hadde god nok hånd om utformingen av politikken i et desentralisert system, og man påpekte muligheten av mer rasjonell ressursutnytting uten at det skulle gå ut over selvvråderett og geografisk spredning av skoler og institusjoner. Mange av de samme resonnementer kom også i St. meld. nr. 50 (1989-92) og St. meld. nr. 43 (1988-89) som føyde til at man måtte ha større grad av målstyring, at unødvendig detaljregulering måtte fjernes, og at man måtte få bedre brukermedvirkning og mer informasjon på mange plan. (T. Koritzinsky, 2000 s.52-55) .

Som vi ser, skilte denne argumentasjonen og diagnosen fra OECD-rapporten seg ikke vesentlig fra Hernes' retorikk og diagnostiske blikk på den korporative kanal og styringen. Hernes foreslo også som analysert, målstyrt ledelse av universitetsktoren i *Med viten og vilje*.

<sup>490</sup> (T. Koritzinsky, 2000 s.59-61)



dette til en sterkere vilje til detalj- og sentralstyring enn det som lå i målstyringsprinsippet som Stortinget hadde lagt til grunn.<sup>491</sup> I statsrådets praktiske utforming av disse overordnede prinsipper, kom Stortingens ønske om mer delegering av beslutningsmyndighet og desentralisering i bakgrunnen. Hernes gav dem en utforming som i stedet var sterkt sentralistisk med sentrum i egen statsrådspost og i et sterkt KUF. Statsråden var flink til å ta i bruk den faglige og politiske makten som etter hvert var lagt til KUF. Denne makten ble like mye brukt strategisk mot Stortinget som nedover i systemet og overfor opplæringen

I forlengelsen av målstyringen, ser man godt relevansen av Poppers kritikk om at man ved utopisk ingeniørkunst vil betrakte motstand som konkurranse og kamp, snarere enn som nødvendig rasjonell debatt som gir viktige innsikter og kvalitet på informasjonen. En utopisk reformlinje avler gjerne institusjonsbygging på nye idealer, samtidig som man nedlegger institusjonen man regner med kan yte motstand, og som står mot visjonen, planen og gjennomføringen av denne. Man vil gjøre det til en hovedsak å unngå kritikk eller at den skal få makt underveis. I fortsettelsen av en slik logikk kommer den sosiale ingeniøren ofte til å undertrykke den rasjonelle kritikken. Den sosiale ingeniøren vil ha vanskelig for å skille mellom rasjonell, og det han oppfatter som irrasjonell, kritikk. Man ender derfor med maktbruk og overtalelse som viktige politiske instrumenter, fremfor deltakelse, diskusjon og kritikk. Maktbruken er ikke bare retorisk: Den går sammen med institusjonelle og organisatoriske maktstrategier. Hvordan stemmer dette med utdanningsreformene?

Målstyringssystemet gikk hånd i hånd med en politisk holisme, sentralisme og styrking av departementet. Statskonsults utredninger og KUFs strategiske tolkninger av deres utredning, kom til å betrakte sakkyndige råd og ekspertise som konkurrerende utdanningspolitiske organer, fremfor å anerkjenne deres kompetanse. Koritzinsky avviser i sin forskning påstandene fra politikere og departement om at det var en ufruktbar konkurranse og et kampforhold mellom rådene, fagekspertisen og departement. I Kjell Eides undersøkelser av forholdet mellom departementet og de sakkyndige rådene, ble det konkludert med at denne dramaturgien var overdreven og bevisst. De sakkyndige rådene ble gjort til syndebukker av politikerne i St. meld. 37 og av departementet som hadde fått kritikk for sin manglende evne til å gi klare styringssignaler:

Statskonsult klaget over Departementets ”manglende styringsprofil”, og la skylden på rådene. ... Statskonsults konklusjoner var diskutabile, fordi en antagelig med atskillig rett kunne sette skylden for de relativt beskjedne konfliktene som hadde forekommet mellom rådene og Departementet på manglende styring og uklare signaler fra Departementets skoleavdelinger. ... Men det var skapt så mye røre om dette spørsmålet at Departementet følte at det måtte gjøre noe, og dermed kom forslaget om nedlegging av rådene, uten noen grundig gjennomtenkning av hvordan rådernes funksjoner best kunne føres videre innenfor andre organisatoriske rammer [...]. (K. Eide sitert fra (T. Koritzinsky, 2000 s.62-63))

Denne strategien svekket det utdanningspolitiske kairos. Medvirkningen til politikken fra helt sentrale utdanningspolitiske aktører blir ekskludert. Koritzinsky understreker dette gjennom flere intervjuer med sentrale aktører. Her fra intervju med Thorleif Storaas som var leder i Grunnskolerådet 1981-90:

---

<sup>491</sup> (N. Volckmar, 2004 s.195)

Grunnskolerådet var jo et viktig faglig organ for drøfting, initiativ og gjennomføring av en rekke prosjekter og mer langsiktige tiltak. Medlemmene av rådet var folk fra "grasrota" og fra brede faglige miljøer. De representerte en viktig faglig, pedagogisk og geografisk tilleggskompetanse til KUFs egne folk. Dette viste seg svært verdifullt blant annet i læreplanarbeidet med M87. Lærerorganisasjonene og andre faglige miljøer ble tidlig engasjert i beslutningsprosessen. I Grunnskolerådet mente vi at dette også var bedre egnet til å skape positive holdninger til å *gjennomføre* en ny læreplan. Brukerne av læreplanen ville ikke blitt så engasjert hvis departementet eller grunnskolerådet alene hadde utformet M87. Men da Hernes tok over som utdanningsminister og ville lage en helt ny læreplan for grunnskolen, ville han bort med rådene. Han ville starte helt på nytt og utnevne folk selv. Jeg synes det ikke var så klokt. (T. Koritzinsky, 2000 s.63-64)

Også Eldar Dybvik som etterfulgte Storaas som direktør, understreker sammenfall mellom departementets interesser og Gudmund Hernes' ideologi. Han tolket nedleggelse som bevisst konsentrasjon av makt fra Hernes og som et utslag av departementets manglende evne til å lytte, til å ta imot fornuftig kritikk og til å ta ansvar.

Konflikter og konkurranse var ikke dominerende, men kunne dukke opp av og til. Noe av problemet var at KUF ikke lyttet i tilstrekkelig grad til de råd de fikk [...]. Jeg fikk ofte inntrykk av at det var mer prestisjehensyn og misunnelse fra KUFs grunnskoleavdeling enn egentlig konflikt. Departementets folk måtte forholde seg til at Grunnskolerådet hadde en friere stilling, høyere faglig kompetanse og profil, bedre kontakt med skole-Norge m.m. Samtidig var det departementet som skulle styre. Da Gudmund Hernes ble statsråd høsten 1990, ble det fort klart at Grunnskolerådet skulle nedlegges, for å samle mer kompetanse og makt i departementet. (T. Koritzinsky, 2000 s.64)

Statsråden ville begynne på nytt. Dette hadde trekk av å ville bleke lerretet og farge det på nytt, som ifølge Popper gjerne preger utopisk ingeniørkunst. Man kan også tolke strategien til statsråden i lys av den konkurransedemokratiske modellen. Ministeren uttalte selv at hans demokratiforståelse baserte seg på den numeriske. Han betraktet Stortinget som den viktigste arena. I Nina Volckmars intervjuer med Hernes sier den tidligere statsråden at hans demokratioppfatning var grunnlagt i:

"Rokkans numeriske demokratimodell, snarere enn i den korporative modell." "Den viktigste debatten er i og med Stortinget." (N. Volckmar, 2004 s.203)

Det lå en kritisk underkjenning av interessenes kompleksitet og kompetanse for å utforme utdanningspolitikk og pedagogikk i Statskonsult, departement og i den konkurransedemokratiske modellen statsråden representerte. Aktører ble betraktet som særinteresser og en del av den korporative kanal. Dette var en viktig publikumskonstruksjon med utspring i maktutredningen som antagelig dannet bakgrunnen for strategien om å hindre deres innflytelse. I Nina Volckmars avhandling hvor han blir intervjuet om dette, sier Hernes:

"Jeg klippet av på den innvirkningen den korporative kanal hadde (...) Maktutredningen la jo veldig vekt på den innvirkning den korporative kanal hadde (...) og det var jeg interessert i å redusere".(N. Volckmar, 2004 s.202)

Debatten burde og skulle foregå i Stortinget. Hernes tolket dette som kjernen i demokratiet.

Hernes mente selv at han førte de utdanningspolitiske beslutningene tilbake til *politikken*, etter at de i flere tiår var blitt overlatt den pedagogiskvitenskapelige ekspertise og lærerorganisasjonene. Han delte ikke kritikernes oppfatning om at han gjennom å utelate

fagpedagogene og lærerorganisasjonene i reformprosessen forhindret en demokratisk prosess. (N. Volckmar, 2004 s.205)

Man ser her hvordan innføringen av målstyringsmodellen rammes av Poppers kritikk om at det ikke finnes rasjonelle måter å nå de store målene på. Forskjellen i meninger om målene, vil ikke kunne avgjøres rasjonelt. Politisk vil man måtte avgjøre forskjeller i meninger ved maktbruk, i stedet for ved fornuft og diskusjon. Dette er uvitenskapelig, fordi vitenskap innebærer en innretning på å lære av feil og debatt. I stedet for debatt vil man få dogmatisk binding til egen plan, og man vil gjerne alliere seg med mektige interesser i håp om å få planen gjennomført.

Grunnskolerådet, Rådet for videregående opplæring, Voksenopplæringsrådet, Brevskolerådet og Samordningsutvalget for skoleutvikling med tilhørende sekretariat ble lagt ned. Samtidig nedlegger man skoledirektørene og oppretter Statens Utdanningskontor (Heretter SU) med utdanningsdirektører i stedet. Disse skulle i en helt annen grad være departementets og statens forlengende arm. Man nedlegger lærerådene som var det stedet lærerne kunne øve innflytelse over skolen. Dette har vært sterkt kritisert blant lærerne og læreorganisasjonene. De følte de mistet medvirkning og en viktig demokratisk institusjon i skolen. Ved at både rådene, skoledirektørene og lærerrådet ble lagt ned, var de indre stedene kritikerne, motstanderne og meningsbrytningene – den indre offentligheten – og dens korrigerende og kritiske funksjoner lagt ned i utdanningssektoren. Det konkurransedemokratiske elementet ble understreket hos Hernes helt ned i grunnutdanningen. Han vektla heller ikke den direkte deltakerdemokratiske oppdragelsen her. Han var kritisk også til et deltakende elevdemokrati. Det synes å være ut fra en numerisk og konkurransedemokratisk forståelse av demokratiet. Nina Volckmar skriver på bakgrunn av sine intervjuer med Hernes:

Det finnes lite av direkte politisk-demokratisk oppdragelse i 90-tallsreformene. Det kan virke som om Hernes har liten tillit til det elevdemokrati som ble bygd ut som en del av skolens praksis på 1970- og 80-tallet. ”Der er mye som framtrer som mer demokratisk enn det er”, sier Hernes. ”På skolen møter man disse oppløpne elevrepresentantene som ser ut alle sammen som miniutgaver av Yngve Hågensen, og er rappkjefta og kan si både det ene og det andre. Men det betyr jo ikke at alle elevene er med” Hernes’ undergraving av skolens demokratiske oppdragelse finner sin forklaring i hans oppfatning av demokrati og demokratiske prosesser. [...] Dessuten – Hernes’ vekt på kunnskap og kunnskapsinnlæring innbød ikke til å rangere demokratisk oppdragelse gjennom skolens arbeidsmåter særlig høyt. Det sentrale i prosjektarbeidet som arbeidsform var kunnskap og den vitenskapelige metode, ikke dialog og meningsdannelse. Skolen ble ingen demokratiserende institusjon. I stedet la Hernes vekt på at hver enkelt skulle ta tak i seg selv til beste for fellesskapet. (N. Volckmar, 2004 s.177-178)

Sentralt i Volckmars tolkninger var at statsrådets demokratiske hovedfokus lå på innlæring av kunnskap og utvikling med public spirit som resultat, og at dette i neste omgang ville skape demokrati. Hun skriver at det var en tenkning om demokrati primært som kunnskap og kognitiv forståelse og ikke som samtale eller dialog. Slagstad har formulert dette som et morsomt paradoks i forlengelse av egen normative forståelse av demokratiet som kommunikativt: At Hernes avskaffet demokratiet i skolen for å ville innføre det. Det må vektlegges her at demokratiperspektivet ble ivaretatt som kunnskapsstoff særlig i planen i samfunnsfag og som sentral verdi i Generell del. CIVIC-undersøkelsen som tok for seg

tilstanden til demokratiopplæringen i den norske grunnskolen og den videregående opplæringen, slo fast at norske elever hadde høy kompetanse sammenlignet med elever i andre land og høy tilbøyelighet til å ville delta i demokratisk politikk.<sup>492</sup> Det var ett av de gledeligste funnene ved de empiriske undersøkelsene av den norske skolen.

Nedbrytningen av det indre deltakerdemokratiet tillot en overdreven innflytelse på opplæringen av det politiske lederskap og departement. De fikk ikke nok formell og institusjonell motmakt til å bli korrigert i sine analyser og virkelighetsforståelser. De hadde heller ikke nok kompetanse eller kløkt til å fylle forutsetningene om et omnipotent lederskap på toppen av opplæringskjeden som den politiske holismen og målstyringsmodellen forutsatte. Den politiske organiseringen, prosessen og en rekke resultatene skulle vise dette.

De fleste lærerorganisasjonene støttet innføringen av målstyringssystemet, men skjønnte ikke maktimplikasjonene eller konsekvensene. Av de ulike lærerorganisasjonene var det bare NUFO som var direkte mot nedleggelse av Grunnskolerådet. Norsk Faglærerlag hadde ikke særlige synspunkter, heller ikke Skolens landsforbund. Norsk lærerlag støttet nedleggelsen. Bakgrunnen for holdningen til Norsk lærerlag var at KUF gjennom 80-tallet hadde spilt Grunnskolerådet mer og mer utover sidelinjen. Man håpet på mer direkte kontakt med KUF. Det fikk man ikke. Koritzinsky dokumenterer at nedleggelsen av rådene medførte at man nå kunne holde organisasjonene utenfor utdanningspolitikk, utredninger, arbeider med læreplaner og fagplaner. I stedet kunne Hernes og KUF sette sammen gruppene selv.

Denne politiske metoden kom som en overraskelse i lys av den nye styringsstrukturen og nedleggelsen av rådene. Det ble opplevd som rå maktbruk. I intervjuer med sentrale aktører fra organisasjonene som Koritzinsky foretok omkring beslutningsprosessene ved L-97, kommer dette godt frem. På spørsmål om de forutså slike konsekvenser av nedleggelsen svarte Marit Dahl som var rådgiver for Norsk lærerlag at:

Jeg tenkte ikke på at Norsk Lærerlag ville bli satt så utenfor beslutningsprosessene rundt L97 som vi kom til å bli. Hernes' arbeidsstil avvek sterkt fra tidligere praksis rundt læreplanarbeid, seinest rundt M87. (T. Koritzinsky, 2000 s.67)

Nestlederen i lærerlaget Ragnhild Midtbø uttalte i intervju med Koritzinsky:

Det kom veldig overraskende på oss at Hernes valgte å kutte ut råd og innspill fra lærerorganisasjonene, og at de ikke ble representert i utredningsgrupper nedsatt av KUF. Denne praksis var ikke en nødvendig konsekvens av at sakkyndige råd som Grunnskolerådet ble nedlagt. Statsråd Lilletun har da også fulgt en annen praksis. (T. Koritzinsky, 2000 s.67)

Fra Norsk lærerlag uttalte Helga Hjetland.

Når Gudmund Hernes reiste landet rundt for å predike det glade budskap om reformene, kunne han trollbinde en forsamling. Men alt for ofte forsvant han før debatten begynte. Hernes var nesten alltid enetaler. Lilletun er mer en dialogens mann. (T. Koritzinsky, 2000 s.68)

Gro Sandnes – leder for LA-avdelingen for skole i *Skolenes landsforbund* mente at KUF gjennom 90-årene brøt Hovedavtalens bestemmelser om drøftingsplikt med organisasjonene.

---

<sup>492</sup> (Kunnskapsdepartementet, 2008 s.17-18)

Det skulle ligge et prinsipielt faglig og politisk samarbeid mellom LO og Arbeiderpartiet. På tross av dette:

[...] var det vanskelig å få gehør fra KUFs politiske ledelse i reformperioden. Lilletuns gehør er nok bedre. (T. Koritzinsky, 2000 s.68)

Lærerforbundets leder Anders Folkestad sa i intervju:

Allerede som leder i Stortingets utredningskomité fra 1993-97 skjønte Lilletun at Hernes hadde bygd opp en mur rundt seg sjøl og KUF som holdt lærerorganisasjonene og skole-Norge utenfor viktige beslutningsprosesser. (T. Koritzinsky, 2000 s.68)

Erfaringsene og oppfattelsen til disse sentrale utdanningspolitiske aktørene støtter oppunder Poppers teori om sentrale negative effekter av utopisk ingeniørkunst. De understreker et lederskap som betrakter andre aktører som konkurrenter som ikke evner å lytte, som tar i bruk makt og som ikke er interessert i debatt. De peker også på et lederskap som bygger en mur omkring seg selv, velger ut egne folk fremfor å ha tilstrekkelig grad av formell representasjon også av motstandere. Slagstad analyserte dette som et kritisk trekk ved reformene i kronikken "Hernes som maktpolitiker". Her advarte han mot denne ledermentaliteten.

Mitt vennlige råd til statsråden: vakt deg for mange nikkedukker i din omkrets, skaff deg heller noen skikkelige kritikere, og lær deg å lytte til deres kritikk. (R. Slagstad, 1995.13.11 s.22)

### **Hastverk som vitenskapelig, demokratisk og pedagogisk lastverk**

Ifølge Popper blir maktbruk, strategisk og instrumentell kommunikasjon noe som kommer til i forlengelsen av utopisk ingeniørkunst, fremfor debatt og bred involvering. En rekke forskere og analytikere har kommentert at maktbruken og den instrumentelle kommunikasjonen kanskje var den aller mest kontroversielle reformmetoden i Hernes' periode. Særlig den strategiske bruken av tid for å få gjennomført reformene, er kommentert. Dette var en meget effektiv strategi for å få ideologien gjennomført. Samtidig motarbeidet metoden ideologiens fundamentale målsetninger. Dette gjaldt mål som oppslutning, opplysningen, den demokratiske legitimitet, helhetsforståelsen, sammenhengen og den pedagogiske kvalitet i alle viktige ledd i reformen.

Hernes har vært åpen om at strategisk bruk av tid var en sentral strategi, og at hensikten var å hindre motstand i et intervju i *Dagbladet*.<sup>493</sup>

- Noen mener vi må overbevise folk før vi forandrer verden. Vi vil først forandre verden, deretter vil folk bli overbevist, sier Gudmund Hernes om seg selv og sin nye regjeringsmakker, Terje Rød Larsen [...]

Helseminister Gudmund Hernes og planleggingsminister Terje Rød Larsen stormer fram og legger ikke skjul på at hurtighet i prosessene er nødvendig for at ikke motkreftene skal få overtaket. - Skal vi bevege ting, må vi sørge for å holde dem ute av balanse, sier Hernes. (A.-M. Austenå and S. Aabø, 1996.27.10 s.10)

---

<sup>493</sup> Antagelig var modellbakgrunnen for å bruke tid som strategi forståelsen av det sementerte samfunnet, av aktørene som ortodokse og av at sterke midler måtte til for å få til endring. Den kan naturligvis også ha et rent maktstrategisk siktemål.

Sitatet reflekterer bruken av den konkurransedemokratiske modellen som strategi. Sitatet viser typiske trekk av holdningen som Popper fremholder ligger i den utopiske ingeniørrollen – om å betrakte verden som kamp og konkurranse og å underkjenne motpartens motiver og kompetanse. Dette rammet kvaliteten på det vitenskapelige kairos. Som analysert, stod hurtighet i strid med de vitenskapelige idealene og rammet mulighetene for å innhente kvalitetsinformasjon til styringen. Å først skulle gjennomføre, for så å skulle overbevise, representerte ingen vitenskapelig eller akademisk standard. Heller ingen deltakerdemokratisk. I en vitenskapelig prosess er en fremgangsmåte som tar sikte på å hindre motkrefter og å holde dem i ubalanse, utilbørlig. Å bringe frem vitenskapelige innsikter tar tid. Hurtighet vil undergrave kvaliteten på de vitenskapelige innsikter som skal ligge til grunn for politikken, slik f.eks. forskere i R-94 beskrev som et dilemma. Koritzinsky pekte i sine forskningsfunn på at forskerne reelt sett heller *ikke* fikk spille noen innflytelse i forbindelse med L-97, og at dette var en bevisst strategi fra departementets side.

Ut fra gjennomgangen i dette kapitlet av sentrale trekk ved beslutningsprosessene rundt L97 er det tydelig at denne prosessen var sterkt politikerstyrt. Men, som nevnt ovenfor, denne styringen kom i all hovedsak fra departementets politiske ledelse, ikke fra Stortinget. I tillegg er det viktig å understreke at forskere i liten grad ble trukket inn som faglige rådgivere i beslutningsprosessene. KUFs politiske ledelse ønsket ikke at deres problematiserende og dermed forsinkede tilnærming skulle bremse reformtempoet. (T. Koritzinsky, 2000 s.81)

Effekten av denne strategien bidro ikke til opplysning hos forskere og lærere. Alle forslagene og endringene som Hernes og KUF gjorde samtidig, kombinert med hurtigheten gjorde at motstand ble feid av banen. Det umuliggjorde helhetlige tolkninger, viktige innsigelser og kvalitetsmotstand. Strategien plasserte aktørene i avmakten, i delen og biten, omtrent som ved den kunnskapssosiologiske retorikken. Denne retorikken gav en tilsynelatende oversikt for innsiderne og makthaverne, men ikke for dem som skulle gjennomføre den. Professor Sjøberg, en av våre mest kompetente skoleforskere, beskrev makteffektene av denne strategien, og betvilte at man kunne vinne oppslutning hos skolefolket ved slik strategi.

[...] nå lager det samme departementet et helt nytt skoleverk på rekordtid. Samtidig er det samme departementet også del av revolusjonen. Sentrale nasjonale skolemyndigheter er endret på rekordtid; de sakkyndige rådene er nedlagt, departementet er helt omorganisert, gamle grupper er fjernet, helt nye har oppstått. Også rent fysisk er mange flytte til nye lokaler. Over natta har departementet oppnevnt sine eksperter på fagplaner, på evaluering osv. Spontant har slik ekspertise oppstått i regjeringskontorene – nærmest som en serie små undere. Og med en slik nyskapt hær skal vår hærfører lede oss inn i den nye tid. Da må troen være sterk, ikke bare hos kirkeministeren, men også blant fotfolket.

Hvorfor slik hast? De fleste av skole- og utdanningsreformene er velbegrunnet, og i motsetning til tidligere springer de ut av en helhetlig utdanningspolitikk. De er ikke bare mindre justeringer og ad-hoc løsninger for å korrigere småfeil og akutte problemer. [...] Men én ting er blitt glemt i iveren: Skolereformer dreier seg om mennesker, det dreier seg om hundretusener av elever og det dreier seg om titusener av lærere. [...] skole og utdanning dreier seg om menneskers sinn, deres intellekt, deres kunnskaper, innsikt, forståelse – og deres evne og vilje til samarbeid.

Og her blinker blålysene for reformarbeidet – *hvorfor* må alt skje så fort? Alt har skjedd så fort at ingen ”eier” eller forstår reformene. Det har vært liten offentlig debatt, og nesten alle har bare sett sin lille del av det hele. Alle har vært så opptatt av de reformer som angår dem

selv at de ikke har hatt tid til å se på helheten. Folk på ett sted i systemet har hatt nok med sin del at revolusjonen – de har på ingen måte kunnet ta stilling til det som har skjedd andre steder. Fagfolk og pedagoger ved høyskoler og universitet har vært så nedkjørt av enge problemer at de knapt har åpnet konvoluttene med høringsutkast og planer før fristene var over. Medieoppslagene har nesten uten unntak gått på detaljer, ofte slik at interesseorganisasjoner for enkeltfag har kjørt hver sin ”lille” sak – ofte i konflikt med hverandre. Det blir ingen mobilisering eller folkebevegelse fordi geografifaget mister en time, fordi kroppsøving eller tegning kommer svakere ut, fordi dramainteresserte mister et tilbud. Osv. osv.

Resultatet av hardkjøret er blitt handlingslammelse og apati, selv gode og erfarne lærere rister på hodet, trekker på skuldrene og teller årene fram til pensjonsalderen. ”Veien blir til mens vi går” er et bilde Hernes bruker om sine mange reformer. Men hans praksis går mye lenger [sic.]. Han ser ut til å leve etter parolen ”Flyet blir til mens vi flyr”. (S. Sjøberg, 1994 s.51)

Strategien var problematisk også sett fra et deltakerdemokratisk perspektiv. En god demokratisk prosess ville innebære å involvere mange parter og overtale tilstrekkelig mange før man handlet. En deltakerdemokratisk prosess er av avhengig av tid – god tid. Den krever tid til involvering av mange parter, til dialog, til å skaffe seg nødvendig informasjon for å delta som kompetent demokratisk subjekt. Den krever tid til forhandlinger og til kompromisser. I forbindelse med R-94 pekte Slagstad tidlig på de demokratiske implikasjonene om å bruke tempo strategisk.

Et kjennetegn ved Hernes som reformator er *tempo*. Det lages nå, sies det, et helt nytt skoleverk på rekordtid. Den nye læreplanen for Skole-Norge lages på rekordtid, høringer gjennomføres på rekordtid, og myndighetsstrukturer endres. Mens de sakkyndige råd nedlegges, oppstår i stort tempo nye eksperter på fagplaner, evaluering etc. [...] Det er visst en reformteknokratisk revolusjon vi er vitne til – jeg sier: vitne til. For den demokratiske diskuterende offentlighet spiller en helt perifer rolle i denne revolusjonen. [...] Det store tempoet er i liten grad forenlig med en åpen samfunnsdebatt. [...] (R. Slagstad, 1995.13.11 s.22)

Koritzinsky skulle komme med den samme demokratiske innvedingen etter å ha analysert tempoet i beslutningsprosessene rundt L-97. Hernes holdt som sitert frem den numeriske kanalen og debatten med Stortinget som den viktigste demokratiske arena. Men det høye tempoet undergravet også mulighetene for en kvalitetsdebatt her. Koritzinskys analyser pekte på en usunn maktkonsentrasjon i KUF under Hernes som statsråd. Departementet og Hernes fungerte tidvis som halen som loget hunden. Verken maktforholdene som oppstod, eller prosessen, var i tråd med de demokratiske idealene om at den prinsipielle makten skulle ligge i den numeriske kanalen og i en opplyst og grundig debatt med Stortinget

Stortinget er formelt høyeste myndighet i vårt politiske system. Men fungerte Stortinget i 1990-åra mer som et sandpåstrøingsorgan for KUFs læreplanforslag? Ulike svar gis utover i boka på dette spørsmålet. Her vil det gå fram at også stortingsrepresentantene reagerte i mange sammenhenger kritisk på KUFs tempopress overfor andre aktører, men med forsinkelser i forhold til egne tidsfrister. Det finnes også mange eksempler på at stortingsflertallet gjennom komitéinnstillinger og vedtak drev gjennom viktige justeringer av KUFs forslag f.eks. ved behandlingen av stortingsmeldingen om Broen høsten 1995. Men stort sett fungerte stortingsflertallet fram til 1997 som KUFs forlengete arm, dels ut fra reell enighet om L97, og dels ut fra tidspress og taktiske overveielser. [...] Men slike nyanser rokker ikke ved mitt hovedinntrykk: *Når det gjelder beslutningsprosessene rundt L97, er KUF den initierende, drivende og dominerende part i*

*forholdet til Stortinget.* (T. Koritzinsky, 2000 s.80-81)

Tidspresset og hastverket var selvinitiert av Hernes og KUF. Som beskrevet i ”Reformledelse”, var symbolske tidsmarkeringer slik som R-94 og L-97 brukt som middel til å binde aktørene til å gjennomføre reformen. Koritzinskys funn viser at denne strategien virket og hadde makt.

Blant utdanningspolitikere i Stortinget var det i perioder sterk irritasjon over KUF’s tempopress og overlappende rekkefølge, også innad i regjeringspartiets egen fraksjon. Men flertallet hadde bundet seg til at den nye læreplanen skulle gjøres gjeldende fra høsten 1997. Det [sic.] var derfor medansvarlig for farten i beslutningsprosessen. Jon Lilletun, som var leder for utdanningskomiteen 1993-97, reagerte flere ganger på tidspresset og var kritisk til at høringsutkastene til læreplaner for fag ble sendt ut flere måneder før Stortinget hadde behandlet prinsippene bak læreplanarbeidet: ”All god politikk og forvaltningspraksis tilsier at overordnede prinsipper klargjøres før underordnede dokumenter lages. Dette ble det konsekvent syndet mot i denne prosessen.” (T. Koritzinsky, 2000 s.79)

Strategien gikk både ut over demokratiske verdier og pedagogiske kvaliteter og endte med planleggingsfadeser. Prosessene med å få vedtatt generell del av læreplanen, Broen og fagplanene kan stå som eksempler på dette maktspeillet og bruken av overlappende rekkefølge, kontroll over reformprosessen, tidspresset og ignorering av høringsuttalelser.

Like etter nedleggelsen av de sakkyndige rådene i januar/februar 1992 ble en bredt sammensatt referansegruppe satt sammen for å se på utfordringene for videregående opplæring og grunnskole. Det ble også satt sammen to skolefaglige grupper som skulle komme med forslag til den generelle delen. Det hersker stort sett enighet i forskningslitteraturen om at Hernes stort sett skrev GD selv, og at referansegruppene ikke hadde hatt særlig innflytelse.

Denne prosessen tok tre måneder og ble avsluttet i henholdsvis april og mai. I KUF brukte man tre måneder på sitt arbeid i koordineringssekretariatet. Høringsutkastet ble sendt ut i slutten av august 1992. De nyopprettede Statens utdanningskontorer samordnet og systematiserte høringsuttalelsene fra kommune, fylkeskommune, skoleverk og bedrifter. Sluttrapporten anslår at SU brukte ca 1 måned på dette. Departementet brukte ca 14 dager på å trykke et sammendrag av høringene. Disse ble *unndratt offentlighet*. Analyser fra arbeidsgruppene og innarbeiding av høringsuttalelsene tok KUF seg av og sendte forslaget til Stortinget i april 93. Dette brukte man altså 3- 4 måneder på. Sluttevalueringen av R-94 anslår at i en prosess hvor det totalt ble brukt 16 mnd, var bare planen ute til høring i ca tre måneder.

Høringsuttalelser og kritiske kommentarer ble ignorert og til dels latterliggjort både i forkant og etterkant av prosessen. I forbindelse med høringsutkastet sender statsråden utkastet til generell del til sentrale personer i utdanningsfeltet for å lodde reaksjonene. Disse reaksjonene



går han så ut med i Norsk skoleblad, hvor han latterliggjør og demoniserer potensiell kritikk under overskriften ”forventede reaksjoner”.<sup>494</sup>

Verken høringene som var unndratt offentlighet, eller den offentlige debatten, hadde særlig innvirkning på Generell del i dens endelige form. Høringsutkastet ble minimalt forandret av prosessen. Overfor Stortinget ble GD, den viktigste og mest sentrale brikken i utdanningsreformene som alle fagplaner skulle skrives ut fra, ikke lagt frem som egen sak. Den ble plassert bakerst i innstillingen om seksåringer i skolen. I innstillingen står det:

Høringsrunden brakte mange verdifulle innspill og gode råd om endringer i den generelle delen og om det videre læreplanarbeidet. Det bør imidlertid understrekes at mange av de forslag og synspunkter som kommer fram i høringsrunden, er innbyrdes motstridende. [...] Departementet har vurdert og avveiet råd, motforestillinger og kritikk. På bakgrunn av høringsuttalelsene, og med sideblikk til den offentlige debatten om høringsutkastet, legges nå en bearbeidet versjon av generell del av læreplan for grunnskole og videregående opplæring ved denne stortingsmeldingen. Læreplanens hovedstruktur er beholdt, men det er foretatt en lang rekke endringer for å ivareta de mange forslag til forbedringer som er kommet. Det er lagt vekt på den samlede balanse og at planen ikke må bli for omfattende. (KUF, 1993b s.76)

Retorikken viser det Popper kaller *reinforced dogmatism* som er den utopiske ingeniørkunstens logikk som går ut på å se på motstand som irrasjonell, innbyrdes motstridende etc. og som bekreftelse på egne teorier og samtidig mangel på evne til å lære noe nytt. Prosessen fikk kritikk. Hernes argumenterte på forespørsel fra Stortingets utdanningskomité, at betydelige endringer var foretatt. Han gav inntrykk av at en bred og god demokratisk prosess hadde vært gjennomført. Koritzinsky foretok en kvalitativ og kvantitativ analyse i ettertid som har tilbakevist Hernes' forsvar.<sup>495</sup>

Etter anmodning fra Stortingets utdanningskomité listet KUF opp 14 endringer som var ”blant de viktigste” som departementet hadde foretatt etter høringsrunden, da det fremmet sitt endelige forslag til generell læreplan. Med noen få unntak var endringene små. Både kvantitativ og kvalitativ sammenlikning av teksten i de to dokumentene og utsagn fra deltakerne i beslutningsprosessen rundt Generell del, dokumenterer en slik konklusjon. (T. Koritzinsky, 2000 s.121)

Generell del ble vedtatt i Stortinget uten endringer. Theo Koritzinsky forklarer dette med at innholdet i GD var så vagt at det ikke stod i strid med noen partiers ideologisk grunnsyn eller aktuelle utdanningspolitikk.<sup>496</sup> Videre skriver Koritzinsky at man i Stortinget regnet med at høringsuttalelsene som hadde kommet frem, hadde vært representative og at disse hadde vært bearbeidet og innpasset på en god måte av KUF. Det siste var ikke tilfelle. Høringsuttalelsene hadde også vært unndratt offentlighet og man hadde fått svært knapp tid på i høringsprosessene. Om man holder dette opp mot de faktiske endringene som ble foretatt, må man kunne konkluderes med at Stortinget her fikk lagt feilaktige forutsetninger til grunn. Det var ikke tradisjon for å blande seg inn i konkrete formuleringer fra vedtak fra Stortinget.

---

<sup>494</sup> Disse er allerede analysert i den analysedelen som heter ”Lærernes lærer”. Kilden til informasjon er samtale med tidligere skoledirektør og utdanningsdirektør Torolf Tveiten. Han var en av dem som mottok og kommenterte utkastet. Han var overasket over å se kommentarene brukt som strategi.

<sup>495</sup> Se Koritzinskys gjennomgang i kap 6.4 og 6.5 (T. Koritzinsky, 2000)

<sup>496</sup> Se kap 6.6 i gjennomgang av beslutningsprosessen rundt ”Generell del”. (T. Koritzinsky, 2000)

Hernes lyktes altså med beregningen av Stortingets politikere med retorikken i GD og med den kontroll som ble ført over høringsprosessen.

Det ble også utøvet makt ved å kontrollere rekkefølgen på de ulike delene av utdanningsreformene. Læreplanene for de ulike fag ble utarbeidet i lys av GD før Stortinget hadde behandlet eller vedtatt GD. Også læreplanene for grunnkurs ble sendt ut på høring medio mai 1993 – før generell del var vedtatt. Det gjorde det kritisk og avgjørende å få GD vedtatt. Dette brøt med god demokratisk skikk. Tidsfristene var strenge. Høringsfristen var på under en måned – 4. juni for læreplanene for grunnkurs - og de ble fastsatt i oktober/november samme år. Det ble også utarbeidet metodiske veiledninger til grunnkursene som ble sendt ut på høring i februar 94 med svarfrist i mars 94.<sup>497</sup>

Vi er her fremme ved et sentralt poeng. Den politiske metoden med strategisk bruk av tid og rekkefølge, ble ikke bare et demokratisk lastverk. Metoden kom til å bli et stort pedagogisk lastverk som skulle komme til å ramme kvaliteten i viktige ledd i utarbeidelsen og gjennomføringen av reformideologien pedagogisk. Sluttevalueringen av Reform 94 gir eksempler på hvordan arbeidet med fagplaner foregikk. Evalueringen tar med et karakteristisk eksempel – et intervju fra en av dem som satt i en av fagplangruppene for å illustrere. Både gruppen og personen er anonymisert av sluttrapporten:

Arbeidet med læreplaner ble gjort av skolens egne fagfolk, mens bearbeiding og fastsetting ble gjort i departementet. [...] Han rapporterte om høyt tempo på et arbeid som skulle gjøres ved siden av jobb [...].

Forespørsel om å delta i læreplangruppe ble mottatt mandag, svarfrist onsdag samme uke, og med første samling påfølgende helg. Det viste seg på samlingen, der mange læreplangrupper var innkalt, at bare en eneste gruppe var fulltallig. På gruppa til vår mann møtte to av fire, den ene hadde fått innkalling dagen før, den andre samme dag som han skulle møtt. De to laget framdriftsplan som de sendte til de som ikke var der. Men disse forsto ikke helt hva retningen på arbeidet var - fordi de ikke hadde fått tilsendt grunnlagspapirer som var utdelt på det møtet de ikke var på.

Dette var i mars. Tidsfristene for gruppa til å utarbeide forslag til planer var også korte. Utkast skulle leveres til departementet som så skulle gjennomgå det, sende det tilbake slik at læreplangruppa kunne gå gjennom og foreta rettinger. Departementet skulle ha det tilbake i løpet av april. Da læreplanen kom ut som høringsutkast hadde læreplangruppa problemer med å kjenne den igjen. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.190)

Reformmønsteret og strategien ble gjentatt i forbindelse med å få Broen vedtatt og i forbindelse med fagplanarbeidet i L-97. Korte frister og overlapping av frister var enda en gang en sentral strategi. Koritzinsky forteller:

Departementet påla læreplangruppene for de ulike fag å legge fram sine endelige forslag til høringsutkast i mai 1995. Det var fem måneder før Stortinget hadde rukket å behandle departementets forslag til de prinsipper og retningslinjer som skulle ha ligget til grunn for læreplangruppenes høringsutkast. Først i oktober 1995 behandlet Stortinget prinsippene og retningslinjene for de læreplaner for fag som allerede i juli var sendt ut på høring. Flere høringsinstanser påpekte da også at dette tempoet og denne overlappende rekkefølgen i

---

<sup>497</sup> (For grundig framstilling av denne prosessen se kap 8.3 og 8.4 i Sluttevalueringen av R-94 (J. F. Blichfeldt et al., 1998).

beslutningsprosessen var svært lite forsvarlig, både ut fra faglige og demokratiske politiske hensyn. (T. Koritzinsky, 2000 s.79)

Koritzinsky slo fast at når det gjelder tempo og rekkefølge av beslutninger i forbindelse med L-97, drev KUF med villedende informasjon, og han underbygger sitt syn med andre sentrale aktørers uttalelser i forbindelse med arbeidet:

Et eksempel på villedende informasjon fra KUF når det gjaldt tempo og rekkefølge i beslutningsprosessene, kan vi finne i innledningen til høringsutkastet til Broen fra 1994. Der skriver departementet følgende: ”Etter at dette dokument har vært ute til høring, vil departementet iverksette arbeidet med å formulere læreplaner for de enkelte fag” (s.4). Men fagplanarbeidet var allerede i planleggingsfasen da dette ble skrevet. Læreplangruppene for de enkelte fag var allerede ferdig utnevnt i oktober 1994, mens dokumentet var ute til høring med høringsfrist 15. november. Og de begynte sitt arbeid med en startkonferanse i Oslo Militære Samfund 1. og 2. november, to uker før høringsfristens utløp. (T. Koritzinsky, 2000 s.79-80)

Den strategiske bruken av knappe tidsfrister og overlapping fikk paradoksale effekter. Det medførte at R-94 og L-97 hadde dårlige planleggingskvaliteter. KUF derimot hadde ingen problemer med å ta seg tid i forbindelse med L-97. Departementet forlenget selv stadig sine egne frister, dette medførte enda større press på andre. Koritzinsky skriver:

”Ny læreplan for skolen vil ligge føre tidleg i 1996”, skrev KUF uten forbehold i Rundskriv F-1-120-95 (s.7) datert 18.12.95. Den kom i elektronisk utgave først i august 1996 og som ferdig trykt bok i november, altså langt fra ”tidleg i 1996”. Departementet viste her mangel på realistisk planlegging og svak evne til å følge egne målsettinger. Som prestasjon innenfor målstyring og virksomhetsplanlegging, er det et negativt skoleeksempel. Men hovedpoenget her er ikke å resultatmåle KUF i denne saka. Viktigere er det å slå fast at denne forsinkelsen førte til at skoleledere, lærere og lærerutdannere hele første halvår 1996 og dels høsten samme år drev faglig forberedelse og etterutdanning for den nye læreplanen, uten at den forelå i samlet og endelig utgave – trass i KUFs forsikringer fra 19.12.95 og at den skulle ”ligge føre tidleg i 1996”. (T. Koritzinsky, 2000 s.80)

Koritzinsky understreker at L-97s var et negativt skoleeksempel som målstyring og virksomhetsplanlegging betraktet. De dårlige planleggingseffektene var et resultat av det man kan kalle en negativ ”dominoeffekt” i lys av den strategiske bruken av tid og overlapping. Sluttevalueringen av R-94 viser til det de kaller bruken av ”teoretisk tid” i planleggingen av de ulike fasene av reformene og i gjennomføringen. Den tilsvarte ikke den tidsbruken som var nødvendig. Det oppstod i forlengelsen en rekke demokratiske, praktiske og pedagogiske problemer i kairos.

Sluttevalueringen gir et tankevekkende eksempel på et typisk resultat av planleggingssvikten i forbindelse med etterutdanning av lærerne. Den var sentralstyrt. Behovsidentifiseringen for utdanningen tok utgangspunkt i de nye læreplanene uten å gå inn på opplevde behov på grunnplanet og hos lærerne. Dette var nødvendig gitt de strenge tidsrammene de sentrale myndigheter selv hadde satt opp. Sluttrapporten velger det den kaller førstelinjenivåets perspektiv her – det utøvende nivåets oppfatninger, engasjement og opplevelse av eierskap. Den konkluderer med at mange opplevde etterutdanningen som utilfredsstillende, man fikk problemer med eierskap og motivasjon i forhold til reformarbeidet – og mange følte seg dårlig forberedt.

Etterutdanningen var et kjempeprosjekt med mange aktører og parter. KUF hadde det overordnede ansvaret. Et stort apparat skulle settes i sving med begrenset tidsramme. Arbeidsdeling og ansvar mellom stat, fylke, og SU ble et stort tema. Ikke minst hadde lærerorganisasjonene drøftingsrett når det gjaldt etterutdanning. Denne makten brukte de til å sabotere ordningen fordi man var i en annen konflikt med statsråden og departementet. Det var den nye arbeidstidsavtalen som KUF ville implementere. Dette representerte uforutsette problemer for planleggerne.

Man var avhengig av å lykkes med å gjøre ferdig læreplaner for fagene før man lagde etterutdanninger til lærerne basert på dem. Men læreplanprosessene var forsinket. Man måtte vente. Det gikk ut over de neste leddenes prosess og framdrift. Sluttrapporten beskriver de uheldige dominoeffektene av dette.

Den stramme planleggingen gjorde at man var sårbar for forsinkelser. Miljøene som skulle gjennomføre etterutdanningen hadde svikter. Mangelen på tid, forberedelse og interesse fra universitets- og høyskolemiljøene medførte at departementet måtte forme klare ”bestillinger” til miljøene. Man skulle utdanne nøkkelpersonell som skulle etterutdanne lærerne. En av aksjonene til Lærerforbundet mot arbeidstidsavtalen var å oppfordre til boikott av nøkkelpersonellopplæringen. Mange av kursene ble avlyst på grunn av manglende påmelding. Kursene var også forsinket. Man fikk knapp tid til å finne kursholdere. Logistikken var vanskelig; å finne lokaler, påmelding overnatting og så videre. Fordi tidsrammene sprakk og man ikke kom i gang før på høsten 1994, var allerede undervisningen etter de nye læreplanene i gang. Og en del av planene ble ikke ferdige før våren 1995.

Dette førte til at en annen premis, nemlig at skolene som skulle innpasse etterutdanningen i arbeids- og opplæringsplanene til de ansatte, ikke kunne gjøre dette fordi planleggingen av det neste skoleåret allerede var ferdig. Å ta ut lærere til etterutdanning ville gå ut over elevene. Man måtte eventuelt sette inn vikarer, og dette ville koste mye penger. Sist, men ikke minst medførte reformstrategien og konflikten med lærerne at mange lærere hadde mistet motivasjonen: De hadde utviklet skepsis til reformen og til tempoet i iverksettingen av denne, og de fryktet overtallighet og oppsigelser.<sup>498</sup>

Både den strategiske bruken av tid og den planlagte teoretiske tiden de ulike aktørene fikk i implementeringen, undergravet reformenes målsetting om solid og grundig planlegging og gjennomføring. Dette gikk ut over legitimiteten og fagligheten. Blichfeldt skriver at assosiasjonene til bruken av planlagt tid gikk til produksjon, hvor man satset på mest mulig dødtid mellom ulike ledd i produksjonen. Dette var en effektiv strategi for å drive reformene gjennom, men en dårlig strategi for å få til gode læreplaner, fagplaner, medvirkning og oppslutning om læreplanen og fagplanene. Buffersonene mellom de ulike leddene var for stram. Når de sentrale myndigheter ikke klarte å følge egne teoretiske frister, fikk man en dominoeffekt som gikk hardest utover leddene til sist i kjeden når uforutsette ting skjedde eller tok lenger tid.

---

<sup>498</sup> Se kap. 8 i (J. F. Blichfeldt et al., 1998) for beskrivelse av tid, planleggingsproblemer og denne prosessen.

På grunnplan måtte man forholde seg til praktiske problemer og ”reell” tid, som ikke var kompatibel med den teoretiske tiden og gjennomføringen myndighetene la opp til. Man fikk alvorlige planleggingsproblemer i forhold til tidsperspektivet. Man fikk også en paradoksal effekt: at det på ny oppstod et ad-hoc-kraft i utdanningssektoren. De sentrale myndigheter, planleggingen og den politiske strategien klarte ikke møtet med en kompleks skolevirkelighet med mange aktører, utfordringer og ledd. Evalueringen skriver at skolevirkeligheten og dens praktiske logikk var undervurdert både av forskerne selv og myndighetene. Sluttevalueringen beskriver en ad-hoc logikk som etter hvert ble gjeldende som reformenes allmenne praktiske logikk – en kjede av supplementløsninger gikk som en understrøm i reformen og ble delvis til det sluttevalueringen kaller ”en sidereform” i reformene, på tross av retorikken og ideologien om helhet og sammenheng.<sup>499</sup>

Den teoretiske og strategiske gjennomføringen gav lite rom for medvirkning, utprøving og grundighet i forbindelse med de ulike oppgavene i R-94. Den produksjonslignende strategien undervurderte særpreget med oppgavene. Sluttevalueringen av Reform 94 retter en gjennomgripende kritikk mot de politiske beslutningsprosessenes omfang og bruk av tid.

Planleggingssvikten medførte at det utøvende leddets erfaringer og muligheter for å gjennomføre reformene ble dårlig ivaretatt. Det evalueringen kaller ”sannhetens øyeblikk” og reformenes akilleshæl var det daglige arbeidet som skulle foregå i klasserom og verksted. Prosessen holdt skolens og lærernes erfaringer utenfor. Man fikk manglende rom og tid.

[...]reformarbeidet må i stor grad sies å ha vært sentralt drevet, fra sentralt ledelsesnivå. [...] I gjennomgangen av forberedelsesfasen pekte vi på en viss ”dominoeffekt.” De siste brikkene finner vi i fylkene - og til slutt skolene.

Vi kan holde litt på metaforen, og si at man, fra posisjonen ”bakre brikker”, jo kunne iaktta at brikkene foran svaiet, dels falt, at bølgen kom - men uten at man synes å ha hatt særlig organisatorisk rom til å kunne gjøre noe med det. I et ”Just-in-time” system blir bufferkapasiteten stadig mindre etter hvert som man nærmer seg førstelinjenivået der det praktiske arbeidet utføres.

Lærerne/instruktørene ute i skolene og lærebedriftene og administratorene i fylkene synes å ha hatt begrensede muligheter for å bli inkludert i en læringsprosess i denne runden. Ikke bare fordi høringsfristene har vært korte, men fordi de korte fristene må ses i forhold til at disse aktørene hele tiden har hatt fullt ansvar for den daglige driften av undervisningsvirksomheten. Flere har trukket bruk [sic.] bilder som å ”bygge flyet mens man flyr” om situasjonen. (Sjøberg, Lauvdal) (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.197)

Sluttevalueringen pekte på at det ble et stort sprik mellom bruken av tid strategisk, det ideologiske innholdet og opplæringens særpreg.

Vi oppfatter et slags motsetningsforhold mellom forberedelsesfasen slik prosessen her er beskrevet, og innholdet i produktene som ble resultatet (særlig læreplanene). Planenes prinsipielle betraktninger, mål og retningslinjer vitner til dels om en institusjon preget av visjoner, om utforskning, undring, systematisk arbeid, men med rom for tvil, for tro på elevens og lærers skaperkraft og virketrang og sosialt fellesskap - og implisitt en organisasjon som gir tid og rom for slike prosesser. Innholdet peker dels i helt andre retninger [...]. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.196)

---

<sup>499</sup> (J. F. Blichfeldt et al., 1996 s.42-44)

Betraktningene fra sluttevalueringene viser at den kommandohumanistiske strategien ble gjennomført, og at man lyktes med å ha stor sentralpolitisk makt over formuleringsarenaen og viktige tekster.

Arbeidet i forberedelsesfasen la til rette forutsetninger for tilretteleggingen av det daglige arbeidet i klasserom og verksted på flere måter: Gjennom dette arbeidet ble de generelle rammene, de overordnede verdiene, spent opp. Gjennom læreplaner og veiledninger ble faglige mål, arbeidsmåter og vurderingsformer presisert. Gjennom etterutdanningsarbeidet skulle lærerne ikke bare informeres om, men settes inn i, bli kjent med nye perspektiver og arbeidsmåter. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.197-198)

Men man lyktes ikke med å overbevise eller å prege arbeidet til skolen og lærerne i tilstrekkelig grad med denne makten. Effekten av hurtighet og av å ha mange baller i luften motarbeidet overtalelsesstrategien. Den skapte usikkerhet og fremmedgjøring. Den sentralpolitiske makten over tidsressursene og mengden av avgjørelser og informasjon skapte frykt og kamp. Evalueringen fremhever at dette ikke kunne betraktes som den enkeltes moralske ansvar, men måtte ses som et resultat av de sentralpolitiske myndighetenes mangler ved tilretteleggingen.

I det et foregående forsøkte vi vise at dette forberedelsesarbeidet var stramt regissert. Sett fra skolenivået iakttok og møtte man bølgene med ny informasjon frem mot iverksettingsdatoen sikkert både med forventning, usikkerhet - og noen kanskje frykt, f.eks. for overtallighet. Tiden til å sette seg inn i all informasjonen, drøfte den, få den "under huden" var snau. Samtidig ble krefter og energi lokalt og sentralt brukt på drakamper og praktisk tolkning av arbeidstidsavtalen. Man oppdaget at det var tvilsomt hvorvidt læreplaner, læremidler, evalueringsforskrifter ville være på plass i tide. De første sentrale etterutdanningskursene bommet på målet. Man så dominobrikkene foran begynne å svaie – oppfattet at noen falt.

Et rimelig dekkende bilde på manges reaksjon har vi hentet fra en rektor: "Da reformen bølget inn over skolen var det mange som syntes å dukke, i håp om at den skulle gli over. Nå, etter at første kull er ferdig, virker det nærmest som en del dukker opp igjen og spør: Er det over nå?"

Sitatet kan sies å peke på et typisk reaksjonsmønster for medarbeidere i en organisasjon som opplever maktesløshet overfor endringer i organisasjonen. Som antydning i avsnittet om fortolkning av diskrepans mellom rasjonelle mål/normer og beskrevet atferd, er en mulig forståelsesvinkel å legge "ansvaret" for manglende samsvar på den enkelte aktør. Ved å vise til omfang av oppgaver og tidsrom for muligheter, har vi antydning at en rimeligere forståelse synes å ligge i de sentralgitte rammene for iverksettingen. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.198)

Vi har prøvd å forklare mangelen på samsvar mellom mål for innholdsreformen og den praksis vi kan se etter fire år, med måten omstillingsprosessen har vært gjennomført på, kanskje måtte gjennomføres på, gitt politikernes tidsrammer. [...] Vi har opplevd den sentrale politikeren selv som bærer av paradoksale budskap vi her har iaktatt. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.207)

Den strategiske bruken av tid undergravet de vitenskapelige idealene. Tidsstrategien var uheldige sett fra et demokratisk ståsted og den fikk negative pedagogiske biffekter. Den skapte ingen delt situasjon og felles erfaringer som var nødvendige for å kunne oppnå overtalelse eller godt samarbeid. De mange planleggingsfadesene understreker Poppers kritiske teori om at politisk holisme er komplisert, og at reformer i stor skala er vanskelig når man går fra retorikk til realitet, viser sin relevans her. Prosessen viste tydelig utopismens

svakheter ved sin mangel på kunnskap om den virkeligheten den reformerte og de virkelige menneskene man stod overfor. I tillegg så man alle de typiske trekkene av å nedkjempe motstandere fremfor å anerkjenne deres kompetanse og tilrettelegge for konstruktiv motstand og innhenting av kvalitetsinformasjon bak avgjørelsene.

Tidsstrategien ble klart medvirkende til at også den kommandohumanistiske strategien om sentralstyrt ledelse over fellesmeningen, verdiene, fellesfølelsen og identiteten skulle bli undergravet. Sluttevalueringen konkluderte med at Hernes og departementenes overtalelsesstrategi ikke hadde lyktes særlig godt. Evalueringen holdt særlig beregningen av tid, sak og førstelinjen i publikum for kritiske faktorer. Kairos ble paradoksalt nok konfliktskapende og splittende fremfor harmoniserende og samlende.

Informasjon *om* planer og beslutninger gjennom skriftlig materiale og korte konferanser synes vanskelig å kunne erstatte samtalen, diskusjonen og mulighetene til å samle erfaringer i forhold til dem. [...] Man kan også hevde at det stramme tidsskjemaet egentlig ikke hadde rom, eller ”reell tid” for de forhandlinger, og dermed konflikter som det fort ligger til rette for når store omstillinger skal gjennomføres. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.197)

## **Kommandohumanismens styringsteknokrati**

Poppers teori viste sammenheng mellom utopisme, elitisme og en helhetlig og total planlegging for å bringe utvikling under kontroll. I forlengelsen pekte han på at dette også medførte autoritær kommunikasjon. Man ville sikte seg inn på å oppdra og opplyse fremfor å lære gjennom debatt og åpne drøftinger. Kontroll over meningsdanningen blir et tema når man er idealist, og man vil preges av å ville sikre ”sannhetens” implementering strategisk. Popper pekte på de uheldige valgene av roller lederskapet gjerne gjorde i lys av en slik tenkning. Blant de mindre heldige rollene var politikeren som lærer, og som ville få en holdning til folket som at de var elever og ikke kompetente borgere. Han trakk også frem den kunstner-politiske rollen, som gjerne ville bringe med seg kunstnerens kompromissløse holdning i politikken. Dette var politikeren som også tok i bruk estetikken, bildene og språket i styringen av de irrasjonelle sidene ved samfunnets aktører. Han ville representere en holdning av at man ikke måtte tukle med det kunstneriske verket og være preget av ideer om perfektion. Jeg har analysert en slik holdning til å gi seg utslag i troen på sentralstyrt forming av fellesmeningen ved bruk av innsikter fra humanistiske disipliner. Jeg har beskrevet en slik kommandohumanistisk retorikk i kapitlet om kommandohumanisme hvor jeg viste en styringsteori over fellesmeningen som gikk langs slike liner. Strategien i praksis kom også til å benytte seg av det jeg definerer som autorisasjonsstrategier i denne forbindelse, noe som vil bli nærmere analysert.<sup>500</sup>

## **Autoritet og autorisasjonsstrategier**

Målstyring kan betraktes som et styringssystem og en organisering som går sammen med retoriske strategier. Det er primært et kommunikativt styringssystem. I de utdanningspolitiske dokumentene som kom i begynnelsen av 90-tallet, ble det lagt et stort autoransvar til det nyopprettede Kirke-, Undervisnings- og Forskningsdepartementet i forbindelse med innføring av målstyringen. I St. meld. 37 står det:

Målstyring krever at overordnet myndighet formulerer mål, formidler målene nedover i systemet og analyserer resultatene. Departementet må legge forholdene administrativt og ressursmessig til rette slik at en kan nå målene. Oppfølging og resultatvurdering av

---

<sup>500</sup> Jeg trakk tidligere i avhandlingen linjer tilbake til Thomas Hobbes og hans arkitektur over suverenen og statens forming av fellesmeningen. Han konstruerte formelle og institusjonelle maktforhold bak felles meningsdanning. Hobbes tematiserte den særlig i forhold til utdanningen, lærerne og underliggende styringsnivåer som han særlig fryktet kunne komme med private eller falske doktriner i formingen av fellesmeningen. Motstridende meninger og doktriner kunne bringe nasjonen ut i krigstilstanden. Kontroll over meningsdanningen ble tolket som helt grunnleggende for nasjonens fredstilstand. Hobbes argumenterte i forlengelsen for suverenes rett til å skape doktrinene for å unngå splid. Det var viktig at suverenen hadde makten til å tolke lovene for å regulere forholdet mellom sine subjekter slik at det ikke oppstod misforståelser og skade mellom dem. Til suverenen hørte også retten til å avgjøre høringer og kontroverser som kunne oppstå. Det var viktig at suverenen måtte ha rett til å velge rådgivere, ministere, magistrater og tjenestemenn. Han hadde også retten til sensur: å se til at tolkningen var i tråd med lovene og doktrinene i formingen av fellesmeningen. Underliggende nivåer skulle være aktører og frembringe tolkningen rett i definerte roller og ikke som privatpersoner. Meningene deres er da autoriserte og hadde suverenes velsignelse og makt bak seg. Jeg forstår slike styringsstrategier overfor meningsdanning som *autorisasjonsstrategier*. De er viktige institusjonelt og organisatorisk i meningsdanningen og medfører at retorikken ikke lenger trenger å være særlig overtalende etter retorikkens egne regler eller selvforståelse. Jeg viser i dette kapitlet slike autorisasjonsstrategier.



virksomheten i underliggende organer blir en viktig del av styringen [...] (KUF, 1990-91 s.15)

Departement og statsråd inntok også i praksis en hovedrolle som autorer og brukte den sentralpolitiske maken til å forme, styre eller kontrollere et omfattende korpus av grunnleggende tekster som skulle ligge til grunn for og styre opplæringen. De kom til å utøve både et administrativt og faglig lederskap i forlengelsen som *gikk sammen* med retorikken og estetiske styringsstrategier, og som skulle dominere også underliggende tekster, slik som fagplanene. En omfattende tekstmakt lå der som prinsipp og styringsideologi fra Stortingsmelding 37.

Love og forskrifter, læreplaner, evaluering og tilbakerapportering, skolelederopplæring, utdanning av lærere, sentralstyrt forsøks – og utviklingsarbeid og økonomi vil være statens viktigste styringsinstrumenter for å oppnå nasjonal styring. (KUF, 1990-91 s.7)

Hernes inntar delvis selv rollen som autor i overordnede og sentrale utdanningsdokumenter. Han praktiserer den kommandohumanistiske ideologien om at det er myndighetene som skal forme landets tro og lære. De overordnede perspektivene ble formulert og fremmet i GD, som Hernes i hovedsak forfattet selv.

I komiteen som skulle utvikle GD, og som alle fagplanene skulle ses i sammenheng med, var det satt ned en kulturelite. De representerte kanskje delvis bruken av forbilder, helter og symboler i kulturstrategien til Hernes. De var antagelig valgt ut fordi de var kunnskapskjendiser, representanter og symboler for viktige meningsdannende institusjoner. Av medlemmene fant man blant annet Halvor Stenstadvold fra NHO, Biskop Finn Wagle som representant for kirken, forfatter Karsten Alnæs, Erik Rudeng fra Folkemuseet, jussprofessor Jon Bing og skolehistoriker Alfred Oftedal Telhaug. Gruppene hadde ikke et formelt og skriftlig mandat. De skulle komme med innspill og var drevet som en idébank eller et seminar. Ifølge både Telhaug, Volckmar og Koritzinsky oppfattet gruppen sin innflytelse mer indirekte enn direkte. Gruppen som innad hadde stor grad av enighet, fant lite igjen av sitt skriftlige materiale i høringsutkastet. Bruken av referansegrupper kunne i bunn og grunn bety at man primært var ute etter referansen og ikke kompetansen i den retoriske strategien.

Alle medlemmer i referansegruppa beskriver deres innflytelse på den endelige teksten mer som indirekte enn direkte. Og ingen hevder at den indirekte innflytelsen var betydelig eller stor. ”Referansegruppa betød svært lite for disposisjon og utforming av Generell del”, konkluderer Telhaug. ”Jeg oppfattet og oppfatter høringsutkastet nesten helt ut som Hernes’ verk (intervju 26.899). (T. Koritzinsky, 2000 s.117)

Hernes selv tok den aktive rollen i utformingen av høringsutkastet som er tydelig språklig formgitt av Hernes. Han var også med å velge ut de sentrale bildene i tråd med kommandohumanistisk ideologi. Med få unntak ble de viktigste bildene beholdt i det endelige utkastet.

Etter det siste møtet i referansegruppa i april 1992, overtok Briseid, Wremer og statsråd Hernes skrivearbeidet [...] Briseid beskriver skrivearbeidet slik: ”I begynnelsen ble tekstforslag skrevet ut av de to sekretærene i en språklig form som liknet mer på tidligere læreplaner. På slutten fant vi formen, blant annet gjennom Hernes’ skriftlige bidrag” [...]

Wremer sier det slik: ”Hernes var helt inne i detaljene. På slutten var han med og valgte ut bildene til høringsutkastet sammen med Ole Briseid og meg” (T. Koritzinsky, 2000 s.117)

Det ble utøvet faglig lederskap over fagene fra politiske myndigheter. Dette skjedde ved at man blant annet la opp retningslinjer for hvordan læreplanene skulle skrives. Man utøvet *formmakt* som kom til å prege hele læreplanverket i ettertid. Departementet hadde utarbeidet et skrift på bakgrunn av St. meld. Nr. 33 (1991-92) med blant annet Hernes som medforfatter, som hadde navnet *Retningslinjer for utarbeiding av læreplaner for videregående skole*. Retningslinjene kom til å bli svært styrende for arbeidet med fagplanene. De framsatte hvordan oppbygningen til læreplanverket skulle være. De understreket autoritetsforhold, tok for seg forpliktelsen på lovene, reglene og på læreplanene som nasjonale styringsinstrument. De fremsatte reformenes kunnskapsbegrep. Retningslinjene slo fast at alle fag skulle ha samme oppbygning. De gav instruksjoner til hvordan oppbygningen skulle være. Man skulle for eksempel først ha generell informasjon av faget, så mål og hovedmomenter, videre om vurdering og som vedlegg skulle man ha med fag og timefordeling, moduloversikt og to vurderingsordninger.<sup>501</sup>

Tom Lindstrøm var sentral i matematikkfaget. Hernes brukte etter hvert matematikkgruppens forslag som modell for de andre fagene. Lindstrøm uttaler i intervju med Ove Skarpenes at føringene fra departementet og da særlig kravene til estetikk og de imperative formuleringer i fagplanene hadde vært en tvangstrøye:

”Disse føringene som departementet hadde lagt der, medførte nærmest at man skrev læreplanen på bunden form. Det var nesten som vi var bedt om å skrive den på rimede vers altså. Man oppdager at det er ting man har lyst til å si, som er veldig lett å si om undervisningen – ”læreren skal gjøre ditt og datt osv” som det ikke er lov å si, fordi planens formuleringer skal være `elevene skal` ... `Så måtte vi sitte der og pønske ut: OK, vi vil at undervisningen skal føre til dette her, hvorfor ønsker vi det, hvilke virkninger skal det ha på elevene. Ofte er det sånn at et grep om undervisningen har 4, 5 forskjellige effekter på elevene. Du vil gjerne at læreren skal ta opp dette her, eller at undervisningen skal ta opp dette, for da får man 4, 5 effekter. Og i stedet for å skrive den ene tingen om undervisningen, så måtte vi da skrive disse 4, 5,[sic.] tingene om til effektene, og håpe at lærerne kunne reversere prosessen og forstå for at å få til disse 4, 5 forskjellige effektene så bør ditt eller datt gjøres. Det var en tvangstrøye. Da planene kom for grunnskolen hadde man valgt andre formuleringer, `opplæringen skal...`. Det ble sagt det skyldes at man var redd for søksmål. Er det et problem hvis man har mål og hovedmomenter `elevene skal...` som man må regne med alle ikke kan oppnå? Altså i matematikk er det jo sånn at, man må se i øynene, det er ting som vi vet at 25 % av elevene ikke vil få til, skal det da være lov å ha et sånt mål i læreplanen, når det står der at elevene skal kunne det?” (O. Skarpenes, 2004 s.338)

Også personer i andre fagplangrupper opplevde problemer. Skarpenes som har intervjuet flere av dem i sin avhandling, skriver:

At målstyrende planer var problematiske var også flere informanter inne på. Erik Sølvsberg var med på å utvikle et utkast til plan i samfunnslære. Han reagerte på det absurde ved imperative målformuleringer og trakk fram et eksempel: ”elevene skulle kunne nazismen” (intervju Sølvsberg). Sølvsbergs problemer med prinsippet medførte også at den læreplanen som han og Rita Helgesen leverte, ble forkastet av departementet. (O. Skarpenes, 2004 s.337-338)

<sup>501</sup> Se her (O. Skarpenes, 2004 s.336).

Skarpenes følger i sin avhandling reformprosessen og fagplanarbeidet gjennom tre fag i videregående opplæring; matematikk, samfunnslære og norsk. Han illustrerer hvor stor grad av kontroll departementet utøvde over disse fagplangruppene blant annet via retningslinjene. Alle tre læreplangruppene oppfattet dem som et problem. Men retningslinjene skulle ikke være gjenstand for diskusjon. De fleste læreplangruppene ble innkalt til et todagersseminar på Sundvollen hvor de fikk innføring i retningslinjene. Rita Helgesen og Eirik Sølvberg var i læreplangruppen i samfunnslære. De laget en skisse. De ble påminnet av KUF om at dette skulle være en læreplan med målformuleringer og arbeidet videre under sterkt tidspress. I begynnelsen av mars leverte de et utkast – et åpent utkast som ikke ble godtatt. Forslagene ble ikke akseptert, de fikk sitt honorar, og en ny læreplangruppe ble senere nedsatt. Læreplangruppene forteller i intervju med Skarpenes at mye var fastsatt på forhånd:

Departementet godtok ikke avvik fra retningslinjene. Tilsvarende synspunkter kom også fram i de andre gruppene. For eksempel uttalte en av medlemmene i matematikkgruppen at de opplevde at mye var bestemt på forhånd. ”Retningslinjene var trukket opp på forhånd [...] Vi var en faggruppe som ikke hadde så frie hender” (intervju Gjerland) Heller ikke læreplangruppen i norsk var fornøyd med retningslinjene, og lederen for gruppen i norsk uttalte at rammene var gitt på forhånd. (intervju Aarseth). Gruppen mente også at modulisering og målstyring ikke egnet seg for et fag som norsk fordi: Faget er ein heilskap i seg sjølv, men også fordi norskfaget er bygd opp med stigande kompetansekrav innafor same emnet under heile kurset. Ein gjer seg ikkje ferdig med delar av faget på same måte som i fag med klart atskilde emner. (KUF Høringsutkast til læreplan i norsk 040593:119). (O. Skarpenes, 2004 s.336-337)

I tillegg til å være autorer selv og ha formulert de overordnede visjoner, verdier og prinsipper i GD, utøvte man altså et videre faglig lederskap over læreplanene via retningslinjene og de kravene til disposisjonen, oppbygningen, form og hvilke ord som skulle brukes, som lå i dem.<sup>502</sup>

---

<sup>502</sup> Det ble også utarbeidet slike retningslinjer for fag i forbindelse med L-97. Det virker som om strategien ble brukt på noenlunde samme måte som ved R-94. Retningslinjene ble delt ut til medlemmene av læreplangruppene etter startkonferansen i Oslos militære samfund, før Stortinget hadde godkjent de overordnede dokumentene de skulle skrives i forlengelsen av, slik tilfellet også var for Broen. Koritzinsky dokumenterer denne prosessen:

Grunnskoleavdelingen i KUF lagde i november 1994 *Retningslinjer for utarbeiding av læreplaner for fag i grunnskolen*. Innledningsvis heter det at de ”skal være en nærmere utdypning av læreplangruppens mandat ... Retningslinjene er et forpliktende grunnlag for faggruppens arbeid... Departementet vil også benytte retningslinjene i sin veiledning og informasjon om læreplanarbeidet og senere i vurderingen av utkast til læreplaner”(KUF 1994, s 2). Retningslinjene understreker at faggruppene skal arbeide ”i forlengelsen og på grunnlag av det øvrige læreplanverk, dvs. generell del og innledningen/broen” (samme sted s. 5). At høringsutkastet til Broen bare var et foreløpig dokument, ble meddelt faggruppene muntlig. Det er etter mitt syn oppsiktsvekkende at KUF ikke nevner dette forbeholdet i de skriftlige retningslinjene. [...] Men pga. tidspresset ’måtte’ departementet starte arbeidet med læreplanene, før prinsippene og retningslinjene var faglig og politisk avklart. Ut fra læreplanteoretiske prinsipper burde Broens prinsipper vært klarlagt før arbeidet med læreplaner for fag ble igangsatt i november 1994. Men stortingsbehandlingen av Broen skjedde 11 måneder etter at retningslinjene for fagplanarbeid ble lagt og faggruppene startet sitt arbeid. Faggruppene måtte levere ferdige utkast i mai, slik at KUF kunne sende ut høringsutkastet til fagplanene allerede i juli 1995, altså tre måneder før Stortinget behandlet det prinsippdokument (stortingsmeldingen om Broen) som skulle ha ligget til grunn for fagplanene. Jeg har tidligere vært inne på at slikt hastverk og overlapping av tidsfrister står i sterk motsetning både til didaktiske og demokratiske prinsipper [...]. (T. Koritzinsky, 2000 s.229)

Man utøvte også kontroll ved å sikre seg sekretærfunksjoner i komiteer fra departementets side. Makt ble utøvte også i forhold til *utvalg*. Hvem som fikk være med ble endelig avgjort av Hernes og departement i sentrale sammenhenger. Utvalgsmakten var en strategi antagelig for å hindre innflytelse fra interessegrupper og maksimere egen ideologi og få til ønsket faglig oppfølging, retning og kvalitet i forlengelsen. Metoden hadde potensial til å representerte en typisk utopisk ingeniørholdning om å velge ut personer som kunne videreføre ideologien, som man mente man kunne kontrollere eller styre innflytelsen til.

De ulike fagplangruppene rapporterte at forslagene deres ble endret - til dels mye gjennom prosessen. Denne form for sensureringsmakt vakte reaksjoner. Nina Volckmar skriver om fagplanarbeidet i forbindelse med R-94:

Hernes var aktivt med helt ned på detaljnivå i reformarbeidet. I arbeidet med nye læreplaner for videregående opplæring, holdt ifølge Hernes bare én av læreplangruppene utkast mål, utkastet til ny læreplan i matematikk, ført i pennen av Tom Lindstrøm. Den ble brukt som modell for de andre fagplanene, men i en del tilfeller gikk Hernes selv aktivt inn i skriveprosessen. ”Resultatet var vel organisert og vel tenkt. De andre gruppene fikk den som modell – og jeg må innrømme at jeg selv leverte bidrag til læreplanene for en del fag og grunnkurs, også yrkesfag.” I intervju kommenterer Hernes selv sin rolle til fagpedagogene i arbeidet med læreplanene. ”Jeg hadde mye dialog med dem under arbeidet, ... men til slutt gjorde jeg sånn jeg gjorde i andre sammenhenger, jeg ... i siste instans ville jeg ikke abdisere. Min politiske oppgave var å legge fram for Stortinget det som ut fra mitt allmennpolitiske skjønn var et fornuftig opplegg som de kunne gi sin tilslutning til.” (N. Volckmar, 2004 s.190)

Skarpenes gir til dels detaljerte beskrivelser av hvordan politisk og faglig makt ble utøvd i R-94 via en rekke mekanismer. Når det gjelder utvalgsmakten, beskriver han hvordan departementet sendte brev til lærerorganisasjoner, høyere utdanningsinstitusjoner og fylkeskommunene og ba dem sende inn forslag til hvem som kunne være med i læreplangruppene. Departementet bestemte sammensetningen av gruppene etter kriterier som kjønn, geografi, skoletilknytning og høyere utdanningsinstitusjoner. Disse ble innkalt til todagersmøte på Sundvollen. Her skulle gruppene levere fra seg et utkast, og dette skulle teste om de ulike gruppene hadde forstått den nye formen læreplanene skulle skrives i. Ikke alle fikk fornyet engasjement. Etter Sundvollenmøtet dro gruppene hver til sitt og lagde utkast som gikk i skytteltrafikk mellom dem og departement. Arbeidet hadde svært korte tidsfrister.<sup>503</sup>

Proessen var til dels lukket. Gruppen i norsk var for eksempel anonym, noe som skapte reaksjoner. Departementet hadde redigeringsmakt og hadde selv bestemt en del av de emnene som skulle inn i fagene, og de stod selv for finpussingen og detaljene. Fagplangruppen i norsk hadde fått endret sitt høringsutkast av departementet før det ble sendt ut på høring. I intervju forteller Aarseth som ledet norskgruppen om erfaringen:

”Etter at vi hadde levert planen fra oss, og før den ble sendt på høring, så hadde departementet lagt inn en del ting der uten å si at det var departementets tilleggforslag. Og det ble vi forbannet for. Det var noen grusomme feil der, for å si det rett ut, og vi følte oss dårlig behandlet.”(intervju Aarseth) (O. Skarpenes, 2004 s.370)

---

<sup>503</sup> Se (O. Skarpenes, 2004 s.367)

Høringene bar preg av kritiske reaksjoner både på åpenbare faglige feil, på måten prosessen hadde vært drevet på, på målstyringen og på moduleringen. Ifølge Skarpenes ble prosessen noe åpnet opp etter høringene. Inger Iversen fra departementets læreplanseksjon begrunnet dette slik:

”Vi måtte ha legitimitet. Høringen var selvfølgelig en legitimitet, men vi ville også ha et møte med folk som var mer sentrale fagpersoner” (Intervju Iversen). (O. Skarpenes, 2004 s.370)

Det ble holdt dagskonferanser i sentrale fag som norsk og matematikk hvor gruppene, sentrale fagfolk, departement, og de som hadde oppsummert høringsuttalelsene, ble involvert og skulle diskutere. Det ble opprettet nye grupper. Ifølge Skarpenes ble matematikkgruppen kalt *Faglig kontaktforum for matematikk*, mens den i norsk ble kalt *referansegruppe*. Gruppene bestod av faglig profilerte personer Hernes hadde fått kontakt med i løpet av prosessen og én fra fagplangruppen. Hernes var til stede på matematikkonferansen og i referatet heter det seg at Hernes uttrykte:

[G]lede for den store og til dels arge interessen for en ny fagplan i matematikk. Støttet seg på Machiavelli ved å si at valg av prosedyre hadde hatt som hensikt å vekke interesse og debatt (KUF. Referat av dagskonferansen i Matematikk 190893. ) (O. Skarpenes, 2004 s.371)

Skarpenes tolker sitatet dit hen at tidspresset og mangelen på åpenhet som hadde preget prosessen, var bevisst. Hernes var opptatt av det politiske og krevde retten som hørte suverenen til. Han avgjorde til dels høringer og saker selv. Her om matematikkfaget i Skarpenes framstilling:

Hernes sa han var villig til å diskutere to planer, men tre var utelukket. Han ville høre argumentene, og så ville han ta et valg senere, og han minnet om at ”fagplanene i matematikk var `tykk partipolitikk’”. [...] Konferansen ble avsluttet med Hernes’ oppsummering. Om det uttalte Lindstrøm lakonisk:

”Han var borte store deler av dagen, han måtte gå fordi regjeringen hadde budsjettkonferanse samme dag, så han var borte tre timer på dagen, hvilket ikke forhindret han i å komme tilbake og oppsummere hele dagen.” (intervju Lindstrøm) (O. Skarpenes, 2004 s.371)

Sitatet viser trekk hos det politiske lederskapets av motvilje til å lytte og erkjenne andres kompetanse og innvendinger. Konklusjonene virker regisserte og forutbestemte. Samtidig understreker sitatet den markante politiseringen fagene fikk under dette utdanningspolitiske regimet.

I norskfaget fulgte man noe av den samme prosedyre. Man innkalte til dagsseminar, og statsråden innledet seminaret. Det var et seminar hvor mange slapp til orde, ifølge Skarpenes. Etter seminaret ble det satt ned en ny referansegruppe som skulle fullføre planen. Hernes fant personlig frem til folk som skulle lede og være med i gruppen. Ifølge Skarpenes medførte dette at faget ble knyttet nærmere universitetet og academia. I tillegg var han aktiv selv.

I tillegg var Hernes personlig aktiv: ”[H]an var inne og kom med forslag og utkast, for å si det sånn, så var det ikke bare den gruppa som skrev. Det var også departementet og den politiske ledelsen. (intervju Rostrup) [...] Hernes trakk altså inn den basisfaglige kompetansen. Både Hageberg og Vinje i norsk, og Lindstrøm og Holme i matematikk. Med dette bandt Hernes universitetsfagene tettere sammen med skolefaget. Gruppene hadde flere møter, og alle fikk anledning til å levere bidrag til planen. Men departementet (og Hernes

selv) tok på seg den siste jobben med å gjøre planen ferdig. (O. Skarpenes, 2004 s.372-373)

I sin oppsummering over den politiske beslutningsprosessen og arbeidet med fagplaner, konkluderer Skarpenes med at det faglige lederskapet var sterkt fra Hernes og departement, og at lederskapet dreide seg om å knytte fagene til tradisjonell akademisk faglighet og basiskunnskap. Denne kunnskapsstrategien var allerede uttrykt i *Vivat Academia* som en strategi mot in-flux, verdioppløsningen og kunnskapseksplosjonen, og man kan se at den gjennomføres i praksis her. Poppers poeng om at utopisten vil forsøke å velge personer med bindinger eller tilbøyeligheter i forhold til planen virker å være tilfelle.

Denne gjennomgangen viser framfor alt ett viktig poeng: *Departementet hadde full kontroll, og brukte kontrollen*. Hernes var åpen om dette (refererte til Machiavelli osv.). Dette hindret åpenbart en mer demokratisk prosess. Det som skjedde i konstruksjonen av fagenes planer, var at Hernes etter mottakelsen av planene fant fram til personer han hadde tro på i de basisfaglige miljøene. I slutfasen av prosessen åpnet det for aktører som ville vektlegge den tradisjonelle akademiske fagligheten. Da kom det inn aktører som mobiliserte andre verdier, argumenter og ting i sine begrunnelser for faglig utvikling. Her brukte departementet sin politiske makt til å trekke den tradisjonelle fagligheten inn i arbeidet med planene. (O. Skarpenes, 2004 s.374)

I forbindelse med reformeringen av grunnskolen finner man mange av de samme strategiske hovedmønstrene man brukte for å få reformert videregående opplæring. Strategien med hurtighet og overlapping av tidsfrister var pregende. Før Stortinget hadde fått forelagt eller besluttet de overordnede og generelle retningslinjene for opplæringen i grunnskolen – det som skulle bli *Broen*, satte Hernes ned læreplangrupper for de ulike fag i skolen. Startskuddet for læreplanarbeidet var en konferanse som ble holdt 1.-2. november 1994. Hernes, Jostein Gaarder og Eric Donald Hirsch jr. var innledere. Valget av innledere var ikke uten kontroverser. Hirsch var kjent som talsmann for det som går under betegnelsen ”cultural literacy movement” som argumenterte for at ulikhet best kunne unngås ved at alle elever måtte lære et nasjonalt *core curriculum* – et kjernestoff som var felles for alle barn. Ved å velge Hirsch som innleder på konferansen signaliserte Hernes at felles tro og lære hadde politisk og fagideologisk betydning og skulle gjennomføres.

Kamil Øzerk har gitt en interessant øyevitneberetning om det ideologiske skiftet han mente fant sted på denne konferansen og som kom til uttrykk gjennom Hernes’ tale, iscenesettelsene og valg av sted. Han kontrasterer det med erfaringene han hadde under arbeidet med M-87 under Thorolf Tveitens ledelse som bar preg av korporativt likeverdig og samarbeidende. Han forteller om en god overtalelse og følelse av en delt situasjon mellom dem som skulle utvikle M-87.

Hva husker jeg fra revisjonsarbeidet med M-87? Jeg husker Toralf Tveitens nestekjærlighetspregede innlegg. Toralf Tveiten var Grunnskolerådets politisk utnevnte leder og Kristelig folkeparti-mann. I sine innlegg signaliserte han et sterkt ønske om å ha inkluderende holdninger overfor dem som bodde på fjerntliggende steder i landet og overfor dem som kom til ”oss” fra fjerntliggende steder, overfor de svake i samfunnet og overfor det grunnleggende og personlige. Det var mye niking fra salen, både fra dem som satt foran, i midten og også bakerst der jeg var. Jeg husker en gruppe minoritets elever som sammen med sine norskspråklige venner opptrådte for oss som skulle skrive et av skoleverkets, ja, kanskje et av landets viktigste dokumenter, M 87. Det var mye applaus. Da skjønte jeg at ikke bare

saker som angikk den geografiske periferien, distrikts-Norge, men også saker som angikk minoriteter, var i medvind.

[...] Tonene blant dem som arbeidet sammen om oppgaven og tonen dem imellom som møtte hverandre i korridorene på IMI-hotellet, var god. Det virket som det fysiske miljøet harmonerte med den tenkningen vi som departementsutnevnte læreplanarbeidere skulle gi uttrykk for i M 87 hva angikk lærestoff, elevsyn, lærersyn og kunnskapssyn, kort sagt: pedagogikken i det hele tatt. Før jeg sier mer om disse aspektene ved M 87, vil jeg si litt om det fysiske miljøet som gjorde et like sterkt inntrykk på meg under arbeidet med L97. (K. Z. Øzerk, 1999 s.275)

Øzerk beskriver videre det ideologiske og visjonære lederskapet, det underliggende hobbesianske perspektivet om kamp mellom nasjoner i arbeidet med utviklingen av L97. Retorikken spiller på frykt og håp, på stamme, nasjonalfølelse og konkurranse.

Stedet som ble valgt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) for startkonferansen for arbeidet med L97, var ikke noe hotell, men *Oslo militære samfunn*, som ligger ved Akershus festning ikke langt fra Norges sentralbank. Jeg husker åpningstalen til statsråd Gudmund Hernes. Den fokuserte på betydningen av *felleskap, en felles kulturarv, et felles kunnskapsgrunnlag, likhet, tilpasning, kreativitet basert på viten* m.m. Innlegget var pyntet med en god del konkrete demonstrasjoner av kreativitet, oppfinnsomhet og kompetanse som vi her i Norge måtte satse på å utvikle hos kommende generasjoner for å kunne være med i den internasjonale konkurransen. *Kampen sto ikke lenger mellom ulike sosiale lag innad i landet, men mellom nasjoner!* Det var om å gjøre å utvikle en skole som maktet å fremme dette. Nasjonenes fremtid var avhengig av skolens innhold, virke og elevenes og lærernes innsats. [...] Skolen betyr mye, skolen kan gjøre forskjeller og skolen kan styrke oss som "nasjon"! Han fikk stor applaus. (K. Z. Øzerk, 1999 s.275-276)

Øzerk beretter om det han mente var en bevisst iscenesettelse. Stedet som var valgt, var Oslo militære samfund. Han mener stedet også var et sentralt uttrykk for selve reformideologien til Hernes. Stedet og iscenesettelsene bærer preg av gjennomføringen av lederskapsfilosofien og den kulturelle strategien om å bruke symboler, ritualer, helter og forbilder i overtalelsen.

Blant de inviterte innlederne var forfatteren Jostein Gaarder. Jeg husker Gaarders filosofiske innlegg som handlet om barns kreativitet, lek og undring. Videre husker jeg musikk-kunstneren Steinar Ofsdals innslag av gamle norske folkemelodier med flere blåseinstrumenter. Begge fikk også stor applaus. Hva med bildene på veggen? Der var helter, militære motiver, slagmarker, flagg, soldater og nasjonalromantiske bilder. Forskjellen mellom det jeg kunne huske fra IMI-hotellet og Oslos militære samfunn var stor. Det gjorde et sterkt og spesielt inntrykk. Det var ikke unaturlig for meg med min minoritetsbakgrunn å ha en følelse av å være forberedt på å møte noe som var krevende og utfordrende. I ettertid skjønnte jeg også at heller ikke et slikt fysisk miljø var ubetydelig for elevsynet, lærersynet, kunnskapssynet og minoritetssynet i det samlede dokumentet vi, alle utvalgsmedlemmene, skulle arbeide for leietakeren av lokalet, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF).

Opgaven ble ikke mindre utfordrende da hele arbeidet med utformingen av læreplanen (L97) skulle gjøres etter retningslinjer fra KUF og med lojalitet mot KUFs da allerede vedtatte L93, dvs. fellesdelen for L97 og L97 *Samisk*, og sist, men ikke minst med lojalitet overfor en liste over uttrykk om vi skulle bruke i læreplantekstene for de ulike fag. (K. Z. Øzerk, 1999 s.276)

Øzerk berører vesentlige sider ved fagplanarbeidet som kommer innunder begrepet kommandohumanisme, og han beskriver her hvordan makteffektene virket på ham selv. Men den retoriske strategien til Hernes var ikke overtalende, snarere fremmedgjørende og bærer

ikke preg av forhandlinger og samarbeid, men av makt og kommandering. Øzerk beskriver den forpliktelse og lojalitet han oppfattet at KUF forventet i skrift og tale fra sine aktører: De utstedte retningslinjer for arbeidet satte som autor frem krav til tolkning og skrivning av aktørene nedover i hierarkiet helt ned til hvilke ord og uttrykk som skulle brukes.

Hernes var en viktig autor også i forbindelsen med Broen som delvis skulle styre læreplangruppenes arbeid.

I utformingen av høringsutkastet til *Broen*, fulgte departementet tilnærmevis samme prosedyre. Også denne gangen knyttet departementet til seg en referansegruppe, og også denne gangen skulle den være kun et rådgivende organ. Den skulle ikke levere en egen innstilling. Og også denne gangen hevdet flere av referansegruppens medlemmer i ettertid at deres innflytelse var ”klart mer *indirekte* enn direkte”. Departementets kontroll med arbeidet ble styrket ved at Sven Nilsen i departementet ble satt til å være sekretær for referansegruppen, og derigjennom ble sentral i skrivingen av høringsutkastet. Hernes hadde det avgjørende ordet når det gjaldt sammensetningen av gruppen. Lærerorganisasjonene og fagpedagogiske miljøer ved flere høyskoler og universitet kritiserte departementet for ikke å trekke inn ekspertise innenfor didaktikk, læringsteori og læreplanteori i arbeidet med utkastet. Våren 1994 ble det i tillegg til referansegruppen opprettet en kvalitetssikringsgruppe som skulle kommentere et foreløpig utkast. Referansegruppe og kvalitetssikringsgruppe til tross, ”i slutfasen av arbeidet med høringsutkastet til *Broen* ble viktige deler av dokumentet formulert av statsråd Hernes, etter at han hadde lest andres bidrag nøye”. Høringsutkastet ble som kjent sendt ut til høring 1. august 1994. (N. Volckmar, 2004 s.188)<sup>504</sup>

Utviklingen av Broen og fagplaner i L-97 var noe forskjellig organisert fra arbeidet med fagplaner i R-94. Den politiske maktbruken, styringen og kontrollen blir mer variert og til dels uforutsigbar. Man får også mer uensartede erfaringer blant dem som opplever prosessen.<sup>505</sup> Dette hadde delvis sin bakgrunn i at man dannet ulike grupper med ulikt ansvar og oppgaver i utarbeidelsen av L-97. KUF hadde det politiske ansvaret, en *styringsgruppe* hadde det faglige ansvaret, og man dannet *læreplangrupper* som skulle stå for den konkrete utforming av fagene. De var koordinert og organisert av utdanningskontorene. Man hadde en *basisgruppe* med ansvar for egenart på ulike trinn, og en *ekspertgruppe* som hadde en vag og uformell posisjon. Man dannet også *referansegrupper* nasjonalt og overfor de enkelte fag. I tillegg dannet man *opprettingsgrupper* som skulle ta seg av arbeidet i slutfasen.<sup>506</sup> Disse hadde ifølge Koritzinsky stort sett tre medlemmer. Lederne for de tidligere læreplangruppene var blant disse tre. Opprettelsesgruppene ble ledet av nye personer som ikke hadde vært med i fagplangruppene eller som hadde laget høringsutkastene. De skulle ikke bearbeide høringsutkastene selvstendig. De skulle gjøre det på bakgrunn av sammenfatninger av høringsuttalelsene og retningslinjer for det avsluttende læreplanarbeidet som KUF gav dem. KUF hadde slik sett en viktig premissmakt for det avsluttende arbeidet.

Hernes gikk av som statsråd i desember 1995 da fagplanarbeidet var i sin avsluttende fase i. Reidar Sandal avløste ham som statsråd. Sandal hadde i liten grad arbeidet med reformene,

---

<sup>504</sup> Volckmars analyse viser her et godt eksempel på den hobbesianske strategien om å ta i bruk suverenes rett til å velge ut personer, doktriner, meninger og retten til å redigere eller sensurere underliggende nivåer.

<sup>505</sup> For detaljert fremstilling av beslutningsprosessene, ansvar og rollefordelingen i forbindelse med utarbeidelsen av Broen og fagplanarbeidet i L-97, se kap. 9 i (T. Koritzinsky, 2000)

<sup>506</sup> ”Opprettelsesgrupper” er et begrep Koritzinsky lager selv for å skille denne gruppa fra læreplangruppene.



hadde verken erfaring fra KUF eller som Stortingsrepresentant, som Koritzinsky påpekte. Astrid Søggen som hadde vært statssekretær i KUF fra februar 1995, fikk det politiske hovedansvaret for læreplanarbeidet og opprettingsgruppene. Hun førte Hernes-linjen videre, i noen tilfeller mer intenst og havnet i til dels sterkere konflikter med fagmiljøene enn Hernes hadde gjort. I første omgang opplevde man altså ikke problemet med diktatorens etterfølger over læreplanene. Det kom på litt lengre sikt og særlig med Lilletun og Clemet.

Hvordan opplevde de ulike nivåene og gruppene sin innflytelse på fagplaner? Det var mange involverte aktører, og erfaringene og reaksjonene er ulike for de forskjellige gruppene og fagene og avhengig av hvor man var i prosessen. Theo Koritzinsky foretok intervjuer av sentrale personer i de ulike gruppene i læreplanprosessen. Ledergruppen som skulle ha det faglige ansvaret, ble valgt av departementets politiske ledelse. Det statlige utdanningskontoret hadde skrevet brev til alle kommunene i sitt fylke og bedt dem om å komme med navn og begrunnelser for valg av ledere og medlemmer til læreplangruppene. Disse ble bevisst valgt ut fra et høyt nivå som prosjektleder Ellen Marie Skaflestad uttrykte det, og fikk lønn slik at de kunne arbeide med det på heltid. Det virker ikke som det var så mange reaksjoner på prosessen fra dette nivået.<sup>507</sup> Gunn Imsen fra *ekspertgruppen* opplevde sitt forhold til KUFs politiske ledelse slik:

”Det var lite rom for motforestillinger i beslutningsprosessene. Medlemmer av ekspertgruppa holdt blant annet seminarinnlegg for lederne i læreplangruppene for fag. Men vi hadde ingen direkte eller reell dialog med de som satt og bestemte det meste, nemlig KUFs politiske ledelse”. (T. Koritzinsky, 2000 s.82)

Bjørn Gudem opplevde at de hadde en vag og uformell posisjon uten makt. Gunn Imsen forteller videre:

”Men jeg fikk aldri tak på hvem som styrte beslutningsprosessene. Lederen for KUFs grunnskoleavdeling, ekspedisjonssjef Hanna Marit Jahr, hadde vel det faglig- administrative styringsansvaret. Men henne så vi svært lite til. Det var et problem at den politiske ledelsen hadde en udiskutabel myndighet til å intervensere i prosessene. Samtidig hadde den ikke den fulle og hele praktiske oversikt over prosessene. Den politiske ledelsens innblanding ble derfor svært tilfeldig og ofte personavhengig.” (T. Koritzinsky, 2000 s.233)

Læreplangruppe opplevde sitt samarbeid til KUF svært forskjellig, ifølge Koritzinskys empiriske undersøkelser. Mens noen opplevde retningslinjene som tvangstrøyer og KUFs politiske innblanding som faglig overstyrende, var det andre som oppfattet KUF som en klargjørende samarbeidspartner for å lage ambisiøse og ryddige høringsutkast. Koritzinsky understreker at KUF ikke var en enhetlig og statisk aktør. De ulike aktørene i fagplanprosessen kunne møte ulike synspunkter her, og noen av KUFs representanter nyttet det å diskutere med.<sup>508</sup> Generelt var forholdet til den faglige ledelsen god hos fagplangruppene. Den politiske ledelsen ble derimot opplevd som styrende og innblandende, og noen fag opplevde mer innblanding enn andre. Det ser ut som om det er de humanistiske disiplinene Hernes griper sterkest inn i selv. Norskfaget ble omtalt i talene som det viktigste faget for meningsdanningen og i allmenndannelsen. Også estetikk, religion, musikk, bruk av

---

<sup>507</sup> (T. Koritzinsky, 2000 s.227)

<sup>508</sup> (T. Koritzinsky, 2000 s.232)

bilder og helter var fremholdt som viktige i den kommandohumanistiske ideologien og kulturstrategien. Det virker som om Hernes særlig utøver personlig makt i å sikre disse perspektivene i fagene.

En spesiell form for detaljering var mengden var mengden navn som ble nevnt i enkelte av fagplanene. Særlig i høringsutkastet til læreplanene i KRL og kunst og håndverk, men også i norsk og musikk, var en rekke navn tatt med på bestemte årstrinn. Ikke minst utdanningsminister Gudmund Hernes presset sterkt på for at enkelte læreplangrupper skulle ha med flere navn på personer som stod sentralt i fagene. Overfor uvillige gruppemedlemmer understreket han den allmenndannede betydning av å trekke fram de viktigste personer i ulike fag som representanter for kulturarven. For å styrke denne og gjøre den til et nasjonalt fellesgods for barn og unge, var det vesentlig at den nasjonale læreplanen nevnte de mest sentrale navn fra historie, religion, litteratur og kunstens verden. Navnene skulle utgjøre en nasjonal faglig 'kanon', skulle være en del av alle norske elevers allmenndannelse. (T. Koritzinsky, 2000 s.241)

Når læreplanen for norskfaget skulle ut på høring, redigerte KUF høringsutkastet og strøk tekstavsnitt. Dette skjedde uten at gruppen ble rådført eller med deres vitende. Likevel ble høringsutkastet gitt ut med gruppemedlemmene som forfattere av høringsutkastet. Hva ble utelatt? Særlig de demokratiske sidene av norskfaget redigeres bort sammen med betydningen av kulturell dialog:

"For meg var denne framgangsmåten ydmykende", sier Fougner. Endringene gjaldt for det meste forkortelser og strykninger:

"– våre begrunnelser for faglig fornying var dels utelatt – i fagets overordnede mål var vesentlige deler utelatt – omtalen av norskfaget som humanistisk meningsfag var strøket – fagets oppgave overfor det norske demokrati var utelatt – betydningen av kulturell dialog var strøket – omtalen av planens språksyn var kortet ned slik at det som står, er vanskelig å tolke – alt vi hadde skrevet om lærerne og lærerollen, var strøket." (T. Koritzinsky, 2000 s.250)

Opprettingsgruppen i norsk opplevde at Astrid Søgner hadde ommøblert læreplanen. Berit Lisbeth Eggen, som skrev hovedoppgave om de politiske beslutningsprosessene bak endelig læreplan i norsk i L-97, forteller om konfliktene mellom Søgner og opprettingsgruppa i norsk.

"På det møtet la Astrid Søgner fram en ny læreplan i norsk, som var utarbeidet i departementet. Det vakte oppsikt. Ingen av de andre læreplangrupperne fikk seg forelagt en ny plan, og det ble klart for alle at nå grep politisk ledelse på en dramatisk måte inn i arbeidet med norskplanen (intervju 29.09.98). Dette skapte naturlig nok stor uro, og det ble slått alarm i norskmiljøet. Den planen som ble lagt fram av politisk ledelse, ble oppfattet som en omfattende endring av faget og et faglig tilbakeslag som de ikke kunne akseptere. I stedet for å være en plan som tok opp i seg det språkvitenskapen de siste årene hadde kommet fram til av kunnskap om hvordan språk læres, fikk de seg nå forelagt en plan som satte faget tilbake til 60-tallets instrumentalistiske tenkning". (T. Koritzinsky, 2000 s.252)

På møtet mellom Astrid Søgner og opprettingsgruppen ble det konflikt og fastlåste fronter. Det endte ifølge Berit Lisbeth Eggen med at gruppen fikk en tidsfrist på fire timer med å komme med forslag til alternativ struktur under forutsening av at de tok med hovedmomentene som politisk ledelse hadde utformet. Det videre arbeidet hadde strenge tidsfrister, og forslag til innledning, arbeidsmåter og fag ble innlevert i begynnelsen av mars 1996. Det ble arbeidet lange dager og netter. Strukturen som man ble tvunget til å bruke, var

likevel problematisk. Haanæs som satt i opprettingsgruppen for norsk til den endelige planen forelå samlet, konkluderte slik:

”Forandringen som helhet var katastrofal for fagets språksyn og ikke mist i forhold til helhetstenkninga i planarbeidet. På grunn av oppdelinga i ferdigheter og all flyttinga, var det også blitt brudd på utviklingslinjer, og mange viktige sammenhenger var borte. Gruppen forsøkte å redegjøre for hvorfor denne strukturen var helt uakseptabel. Vi fikk da beskjed om at statssekretæren ikke skulle belæres”. (T. Koritzinsky, 2000 s.253)

Koritzinsky dokumenterer i detalj den politiske innflytelse overfor en rekke fag, og det vil bringe analysen for langt å gå inn i alle detaljene. Han skriver i sin oppsummering:

Stort sett har samarbeidsklimaet *innad* i læreplan- og opprettingsgruppene vært positivt, og gruppene har vært enige om det meste og viktigste. Med unntak av læreplangruppa i kunst- og håndverk har gruppene vært mer eller mindre kritiske til viktige deler av KUFs retningslinjer og til den politiske ledelsens faglige innblanding i prosessene. Forholdet til KUFs embetsverk har vært mer samarbeidende og positivt. (T. Koritzinsky, 2000 s.279)

For å vise de ulike erfaringene en læreplangruppe kunne oppleve med ulike nivåer, virker norskfaget å ha hatt noen av de verste erfaringene, mens samfunnsfagsgruppens erfaringer virker å kunne tjene som eksempel i tråd med Koritzinskys hovedkonklusjon.

Samfunnsfagsgruppen oppfattet KUFs føringer som altfor detaljert og bindene. De leverte selv et lite detaljert høringsutkast. I opprettingsfasen ble konfliktene med KUF tydelige, og planen ble langt mer omfangsrik enn planlagt på grunn av den politiske ledelsens innblanding. Gruppemedlemmene i samfunnsfag hadde gode samarbeidsforhold innad. De var opptatt av å lage en læreplan for det praktiske arbeidet i skolen. De la ikke opp til navnelister – og de fikk føringer fra KUF spesielt på kravene om uniformering og om å konkretisere detaljerte hovedmomenter som lå i direktivene. Gjennom intervjuene til Koritzinsky går det likevel frem at fagplangruppen mener de opplevde lite innblanding fra KUF. Dette høringsutkastet var det som fikk best omtale av høringsinstansene, selv om også de fikk kritikk på detaljeringen. Opprettingsgruppen ble ledet av Rolf Tønnessen, som hadde kritisert høringsutkastet. Han var opptatt av å understreke skolens oppgave og ville ha inn *opplæringen skal* i stedet for *elevene skal*. Han var også kritisk til mangel på demokratisk perspektiv i høringsutkastet og mente det rettet seg for mye mot fagdisiplin – å utdanne geografer, sosiologer og økonomer, og for lite mot å hjelpe elevene til å utvikle seg til sosialt og politisk bevisste borgere. Han mente videre at høringsutkastet var for ambisiøst og urealistisk hva angikk målformuleringer for hva elevene skulle lære seg, og at listen av hovedmomenter var for detaljert og omfattende. Koritzinsky skriver at Tønnessen hadde støtte for dette i egen faggruppe og lyktes i å få inn mer demokratiperspektiver i planen uten å møte motstand fra departement. Konflikten med den politiske ledelse kom i ettertid med Astrid Søggen. Hun ville, på tross av høringsuttalelsene som mente det var for omfavnsrikt og detaljert, ha inn flere og mer detaljerte emner, enn rekke navn og mer konkrete fakta. Hun hadde formell myndighet og skrev flere navn inn i historien. Dette gjorde hun ifølge Koritzinsky uten å ta opprettingsgruppen med på råd. Tønnessen understreket at de aldri fikk

noen dialog med politisk ledelse. Astrids Søgner understreket sin formelle myndighet og brukte den.<sup>509</sup>

Man finner altså eksempler på forskjellige typer politisk innblanding i forbindelse med R-94 og L-97. Organiseringen muliggjorde maktbruk ved utvalg av personer og retningslinjer i forkant, intervensjoner underveis og ved oppretting og redigering etterpå. Departementet sikret seg også sekretærfunksjonen i flere av gruppene. Makten brukes ulikt i ulike deler av prosessen og overfor ulike aktører i reformeringen. Hovedbildet er at den politiske og sentralistiske kontroll over læreplaner for fag i skolen var betydelig, og at maktmulighetene ble brukt på de viktige stedene i forhold til de ideologiske målene. Det virker også å være tilfelle med høringene. KUF skulle gjøre fagplanene klare til utsending til høring. Her så man eksempler på redigering og endringer fra den politiske ledelse som var provoserende: Koritzinsky skriver:

Da gruppene hadde levert sine høringsutkast i mai, gjorde KUF dem klar til utsending. Denne klargjøringen innebar også noen forandringer i gruppenes tekstforlag, dels uten at gruppeleder var varslet om endringene på forhånd. Samtidig ble høringsuttalelsene utgitt i gruppelemmernes navn. Denne framgangsmåten overrasket og provoserte en del gruppelemmer [...]. (T. Koritzinsky, 2000 s.233-34)

Inntrykket samlet sett etter at fagplanene var laget og læreplanene for fag hadde vært ute til høring og reaksjonene hadde vært bearbeidet av *opprettingsgrupper*, er at den offentlige kritikken i hovedsak ikke ble tilstrekkelig respektert.<sup>510</sup> Det hadde kommet over 2500 høringsuttalelser. I KUFs sammenfatning av høringsuttalelsene framholdt man at en gjennomgående innvending mot fagplanene hadde vært at detaljeringsgraden og stoffmengden hadde vært for stor, og at dette ville ramme andre opplæringsmål, særlig vekten på lokal og individuell tilpasning. I tilpasningene av fagplanene i etterkant, virket det likevel som stoffmengden forble uendret eller økt.

Den kommandohumanistiske strategien om å få sentralpolitisk makt over landets tro og lære, fagplanene, innholdet i undervisningen, undervisningsmetodene lærebøkene og estetikken ble altså godt og strategisk gjennomført og man hadde stor suksess med å få makten over de viktige elementene i opplæringsens overbygning. Men både gjennomføringen og styringen medførte et uvant byråkrati som virket subversivt og motstridende på sentrale reformmål. Skarpenes konkluderer med at den politiske beslutningsprosessen, den nye styringen og organiseringen av utdanningens tekster medførte en uheldig politisering, byråkratisering og kontrollregime både overfor fagligheten, de akademiske idealene og lærerne. Det rammet mulighetene for å arbeide med faglig fordypning og undervisning. Samtidig var makten overlatt til mennesker som selv ikke var fagpersoner – både gjennom økt byråkrati og elevmakt.

---

<sup>509</sup> For fremstillinger av utviklingen av samfunnsfaget, se (T. Koritzinsky, 2000 s.254-259)

<sup>510</sup> Koritzinsky gjennomgår endringer som ble foretatt og viser at høringene på vesentlige punkter ikke ble tilstrekkelig hørt. I konklusjonen fremhever han at kritikken hadde gått på at fagplanene var for detaljerte, omfangsrige og krevende, at kritikken i liten grad ble fulgt opp, og at oppfatningen blant sentrale aktører var at detaljeringen ble opprettholdt eller ble enda mer omfattende og krevende. Han fremholder at etter at forskriftsfesting ble tatt bort sommeren 1999, ble det i prisnippet gitt mer frihet til lærerne og skoleledelsens profesjonelle skjønn og til å drive lokal og tilpasset opplæring. (T. Koritzinsky, 2000 s.280).

For å eliminere usikkerhet i utviklingen av elevene i det kunnskapskrevende samfunnet, eller for å få mer ”kompetanse ut av befolkningens talent” (NOU 1988:28, s. 7), ble altså det instrumentelle virkemiddelet målstyring gjort relevant for skolen. Aktørene mente dette var et prinsipp for å realisere mer kunnskap til flere. Det foregikk et stort ”forminvesteringsarbeid” i arbeidsplaner, opplæringsbøker, veivisere, metodiske veiledninger, nye læreplaner og mapper. Alle disse tingene ble skapt for å ”representere” den nye målstyringsideologien. Elever og myndigheter fikk dokumentert at mål og momenter ble gjennomgått. Undervisningen, planene og måloppnåelsen blir vurdert innenfra og utenfra. Institusjonens ledelse skulle vurdere om mål ble nådd, og utenforstående kontrollorgan kunne komme for å vurdere. Ønsket om å kvalitetssikre undervisningen innebar krav til dokumentasjon, etterprøving og resultatkontroll. I dette ligger en byråkratisk styringsmakt med mye ekstra papirarbeid for lærerne.

At dette rent tidsmessig må ha ledet til at lærerne brukte mer tid på å følge opp byråkratiske rutiner og mindre tid til faglig fordypning og undervisning, virker innlysende. [...] Det var også slik at dette målstyringsprinsippet innebar at de som skulle vurdere kvaliteten ikke nødvendigvis var fagpersonene selv, ”kvalitetssikringen” ble overlatt til byråkrati og administrasjon, hvilket *også* utfordret lærernes autoritet og faglighet. På toppen av det hele skulle elevene trekkes tettere inn i planlegging og evaluering av undervisningen. Den fortsatte demokratiseringen av skolen og undervisningen var samtidig en forsterket utfordring av lærernes autoritet og faglighet. (O. Skarpenes, 2004 s.335)

### **Styringsteknokratiet og det dogmatiske lederparadokset**

Slagstads ”Hernes som maktpolitiker” var en av de skarpeste og mest konsentrerte analysene som ble gjort av Hernes som maktpolitiker i utdanningssektoren i hans tid, og den har hatt stor innvirkning på resepsjonen – også på min analyse. ”Hernes som maktpolitiker” knyttet maktstrategiene til Hernes tilbake til modellene i maktutredningen, til et strategisk og kalkulerende maktbegrep. Ved siden av de uheldige kunnskapssosiologiske trekkene hos aktørene på toppen av styringssystemet, påpekte Slagstad-kronikken at de institusjonelle og organisatoriske maktstrategiene var en stor fare ved Hernes og KUF. Kronikken fanget opp viktige signaler og frustrasjoner i sektoren og foregrep sentrale resultat som evalueringene av utdanningsreformene på 1990-tallet senere bekreftet. En av de viktige var advarselen mot styringsteknokratiet og dets virkninger. Slagstad argumenterte for at reformene var bygget på et feilaktig positivistisk kunnskapssyn, at de underkjente betydningen av demokratisk kommunikasjon og ville virke fremmedgjørende på lærerne som kunnskaps- og dannelsesagenter. Slagstad oppsummerte reformideologien og de autoritære trekkene ved reformene i tre roller som han mente Hernes var en syntese av: Brofoss ved sitt teknokrati og rasjonelle detaljstyring, Lenin ved den autoritære reform- og organisasjonsstrategi og Pontoppidan ved den paternalistiske tanken om å styre troen.

Slagstad argumenterte for at teknokratiet og reformstrategien stod i kontrast til et kommunikativt-demokratisk ideal. I kronikken ble det særlig reagert på at Hernes knyttet til seg autoritære organisasjonstenkere som Erling Steen, tidligere ml’er, som i *Viten og vilje* fikk inn de mest autoritære forlagene til administrative kontrollsystemer. Slagstad viste til at Hernes nå gav ham jobb med å utarbeide kontrollsystemer overfor lærestanden. Han kritiserte at Hernes tiltenkte ham en videre nøkkelrolle i utviklingen av ledelsesprogrammene i skolen. Slagstad fant det tankevekkende at Hernes plasserte en autoritær kontroll-byråkrat av Steens

type i viktig nøkkelstilling for utvikingen av den nye organisasjonskulturen i norsk skole.<sup>511</sup> Dette trekket Slagstad analyserte viste typiske valg av dogmatiske støttespillere og et logisk utslag av utopisk ingeniørkunst. Slagstads kritikk er i tråd med Poppers analyse om at man gjerne ser oppkomsten av et byråkrati tenkt som et rent instrument for lederskapet i gjennomføringen ved sosial ingeniørkunst.

Utdanningsdirektørinstitusjonen skapes på denne tiden med et stort kontroll- og implementeringsansvar overfor utdanningssektoren. En helt ny og dogmatisk lojalitet ble avkrevd både av utdanningsdirektørene og rektorene.<sup>512</sup> De skulle være instrumenter for å oppnå utdanningsideologiske mål. Statens utdanningsdirektører skulle ha ansvar for lederopplæringen som skulle sørge for at de nasjonale mål ble gjennomført. De skulle også spille en maktstrategisk rolle i høringene omkring den nye læreplanen og ved fagplanene ved å komme med forslag til personer, organisere sentrale sider ved høringene og unndra høringer offentlighet.

Statens utdanningsdirektører skulle erstatte skoledirektørene som man forventet hadde en for sterk lojalitet til skolekulturen.<sup>513</sup> Det samme gjaldt rektorene. Det kommer inn en ny lederfilosofi i systemet. Den krevde at utdanningsdirektørene og rektorene skulle ha sin lojalitet til systemet og de politiske mål, fremfor til skolekulturen. Dette understrekes allerede i Stortingsmelding 37. Hele meldingen er et gjennomført eksempel på *teatri mundi* toposet og bruken av ideelle roller i styringen med utdeling av klart definerte og instrumentelle oppgaver, plikter og ansvar for å gjennomføre opplæringspolitikken og det politiske manuset korrekt på skolescenen:

Skoleledernes evne til å få satt de nasjonale utdanningsmål ut i praksis, vil bli enda mer avgjørende. I denne sammenhengen er det særlig to forhold som må understrekes: Skoleledernes formelle *arbeidsgiverrolle* må bevisstgjøres og styrkes. Selv om arbeidsgiverrollen formelt sett er klar, er det likevel svak tradisjon i praksis for rektors arbeidsgiverrolle på den enkelte skole. Rektor har i betydelig grad vært sett på mer som en lærer med tilleggfunksjoner enn som en arbeidsgiverrepresentant for overordnede myndigheter [...]. Dette kan skape vanskelige lojalitetskonflikter – særlig i samband med drøftings- og forhandlingssystemet på den enkelte skole.(KUF, 1990-91 s.27)

Strategisk forsøkte man å løse opp lojalitetsbåndene i skolekulturen mellom lærere og rektor og skape en ny rolletilknytning og systemlojalitet i stedet. Den nye makten var forsterket ved at lærerådene var lagt ned, og lærerne hadde ikke lenger noe å si. De måtte nå snakke gjennom sine organisasjoner. Forhandlinger og drøftinger ble sett på som problematisk for

---

<sup>511</sup> Slagstad henviser til opportunisme, fordi Hernes tidligere hadde vært meget kritisk til den autoritære venstresiden i Dagbladet-kronikken "Historieskrivning med viskelær" (R. Slagstad, 1995.13.11 s.22)

<sup>512</sup> Utdanningsdirektørene skulle politisk være faglige institusjoner og høringsinstans, ifølge Lilletun og Koritzinsky. Etter kritiske uttalelser fra utdanningsdirektør Karl Jan Solstad angående Broen i læreplanverket, ble utdanningsdirektørene fratatt rollen som høringsinstans. KUF hevdet det hadde vært en misforståelse at de hadde fått uttale seg i det hele tatt og definerte dem som en avdeling av departementet. Lilletun og Koritzinsky (i denne sammenheng i rollen som politiker) uttalte at dette brøt med premissene de hadde lagt til grunn om at Utdanningsdirektørene skulle virke på faglig grunnlag. De så avgjørelsen som tegn på en linje de hadde erfart med KUF i en rekke saker, som Koritzinsky kalte "regjeringens lukningsideologi" Lilletun appellerte til Hernes og KUF med bibelske vendinger om at "Sannheten frigjør". (F. H. Nilssen, 1995.16.09)

<sup>513</sup> Skoledirektørene ble utsatt for en brutal prosess i oppsigelsene. Det kom overraskende, og reaksjonene var sterke. Se for eksempel (J.-R. Bjørkvold, 2005 s.301).

ledelsen. I forlengelsen av en slik tenkning ble det skapt et lederideal hvor lederen skulle ha avstand til lærerne og være tøff i rollen som arbeidsgivere. Opplæringen av rektorene skulle gi en dogmatisk lojalitet og tettere tilknytning til opplæringsmålene og utdanningspolitikken enn før. Lederopplæringen ble kalt LUIS.<sup>514</sup>

Per Kvist fremhever at lederne måtte forplikte seg på bestemte og sentralt fastsatte verdier. LUIS programmet ble knyttet tett opp til reformarbeidet hvor man fra departementets side var opptatt av å knytte/utvikle ledelsesopplæringen som et styringsinstrument for reformene.

”Skolelederne skal ha innsikt i og kunne formidle de samfunns- og utdanningspolitiske begrunnelser for reformene i grunnskolen og videregående opplæring.”

Dette innebar kunnskaper om reformene og grunnlagsdokumenter. Utvalget så det også slik at det var viktig at skolelederne klarte å formidle de grunnleggende samfunns- og utdanningspolitiske begrunnelser for reformene. De måtte med andre ord stille opp for reformene. Det var da viktig at lederne hadde gode kunnskaper om reformene, slik at de både kunne forklare og begrunne. De måtte også stå for de verdier og ideer som lå bak. Lederne skulle gå foran, inspirere og motivere. Det måtte da forventes at alle ledere i hele styringslinjen var lojale mot de beslutninger som ble gjort. (P. Kvist, 1999 s.222)

Vi ser her en gjennompolitisering og instrumentalisering av ledelsesnivåene i skolen, hvor man ikke bare skulle være lojal mot funksjoner, men hvor man skulle ha rolle som inspirerende leder, og hvor man videre skulle være forpliktet til de rette ideene og verdiene som de politiske myndigheter hadde satt opp. Denne lojaliteten oppover følges av en nøye påvirknings- og overtalelsesplikt og en hermeneutisk makt nedover. *Kompetansemål 2* går som følger hos Kvist:

”Skolelederne skal kunne organisere virksomheten på en slik måte at læreplanenes mål blir operasjonalisert i skolens hverdag.”

For å nå kompetansemålene, trengte ledere ikke bare kunnskaper, men også noen spesielle

---

<sup>514</sup> Det har vært få gode kilder å finne om lederopplæringen, hva den bestod i og hvordan de ble organisert. En av de få gode kildene er Per Kvists bok *En vandring gjennom norsk skolehistorie* (P. Kvist, 1999). Kvist hadde ansvar for opplæringen som utdanningsdirektør. Han tegner opp et ideologisk skifte fra en korporativ linje med samarbeid mellom de ulike leddene i skolen til en dogmatisk lederopplæring. LUIS-programmet som kom til i 1992, definerte ledelse som det ”å arbeide gjennom andre, oppnå mål gjennom andres innsats” (P. Kvist, 1999 s.218). Man fikk en instrumentell forståelse av lederen politisk. Ledelse ble både sett på som en funksjon og en rolle. Han skulle være en funksjon for gjennomføringen. Samtidig skulle lederen bruke andre til å oppnå bestemte mål. Funksjonen var knyttet til organisasjon, prosess og ledelsesarbeid med å gjennomføre konkrete oppgaver. Ledelse som rolle var knyttet til den formelt definerte lederen f.eks. rektor som skulle sette andre i arbeid. Kvist var en av de få skoledirektørene som overlevde og ble Utdanningsdirektør i Hordaland. Han hadde over lang tid arbeidet med ulike programmer for ledelse i skoleverket. Kvist beskriver lederopplæring som først kom i 1977 og hvordan den utviklet seg gjennom 90-tallsreformene. I den første fasen av lederopplæringen tegner han bildet av en samarbeidsmodell i lederopplæringen hvor man stod ganske fritt til å definere mandatet og hva det skulle bestå. Dette gjaldt i perioden 1977-1992. I første fase deltok f.eks. skolesjefer, rektorer og lærere valgt av lærerrådet fra hver av skolene som var med. Lærerne fikk samme systematiske opplæringen som rektor. Det var et typisk korporativt prosjekt. I prosjektet *Arbeidsmiljø og skoleledelse* (AMS 1977-1980) tegner han en samarbeidslinje hvor medvirkning og medansvar for utvikling av skolesamfunnet stod i sentrum. Men man var usikre på resultatene, og det var vanskelig å påvise konkrete virkninger. Ifølge Kvist ble det rapportert om et åpent forhold mellom ledelse og personalet. Lærerne var inkludert og tatt med på råd og avgjørelser. Men Kvist framhever også at flere rektorer følte sin posisjon og situasjon som utrygg fordi lærerne krevde innflytelse. Kvist tegner et bilde av gode samarbeidsforhold mellom ulike nivåer i skolesamfunnet som resultat av programmet gjennom flere faser, men ofte med uklare autoritets og hierarkiforhold. Dette endret seg med 90-tallsreformene. Se kap. 8 i (P. Kvist, 1999).

lederferdigheter. Utvalget pekte på ferdigheter i strategisk ledelse, endringsledelse og ferdigheter i kommunikasjon. Men lederne måtte også ha kunnskaper om skoleorganisasjon og skolekultur og mål- og verdistyring. Videre innebar det trening i kreativ bruk av ressursene. Utvalget understreket at det var viktig at skolelederne kjente intensjon, struktur og innhold i læreplanene. De skulle også i hverdagen se til at alle lærere kjente sine planer og at de kunne se læreplan for fag i sammenheng med den generelle læreplanen. Rektor måtte også være en aktiv medspiller når det gjaldt bruken av læreplanen i den daglige undervisning. Det var læreplanen lærerne skulle undervise etter, og ikke lærebøkene. Rektor måtte være synlig som leder og fungere som en pedagogisk leder for alle. (P. Kvist, 1999 s.222-223)

Den forpliktende aktørrollen i lys av kommandohumanismen uttrykkes tydelig. Rektoren skulle være lærerens vokter i hvordan læreplanen skulle leses og tolkes rett og se til at fagenes lojalitet og egentyngde ikke fikk rå over det politiske. Rektoren må derfor sikre at fagplanen leses i sammenheng med læreplan. Dette er da en type verdistyring hvor verdiene må formidles kraftfullt nedover og følges nøye opp for å implementere de politiske intensjoner. Dette strekker seg helt ned i den daglige undervisning hvor rektor må være synlig – maktens blikk over lærerens skulder i skolehverdagen.

Makten til ledelsen skulle også forsterkes i det organisatoriske. Skolelederne skulle kunne tilrettelegge for planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet både på individ og systemnivå – ifølge Kvist. Her blir helt sentrale pedagogiske sider lagt som kompetanse til ledelsesnivået og flyttet opp fra lærerne.

Dette innebar kunnskaper om en utvidet elev- og lærerrolle, nye pedagogiske metoder, styrings-, rapporterings- og vurderingssystemene, både elevvurdering og skolevurdering. Dette forutsatte ferdigheter i praktisk vurderingsarbeid, motivasjon og veiledning, problem- og konfliktløsning. Dette kompetansemålet føyde seg inn i rekken som et helt naturlig kompetansemål i forhold til de to andre. Kjennskap til bakgrunnen for reformene og læreplanen var viktig. Men det var like viktig at en hadde en klar strategi for og kunnskaper og ferdigheter i kvalitetssikringen av arbeidet med læreplanene. Det var rektor som sammen med sitt lederteam som skulle ha føringen i dette arbeidet. (P. Kvist, 1999 s.223)

Til sammen ser vi hvordan arbeidet med læreplan, fagplaner, høringsprosess og den nye lederrollen i dette nye systemet medførte en umyndiggjøring av lærerne og tilsidesetting av faglig logikk på mange og viktige plan. Det tegnes et bilde av rektorene og skolelederne som svært lojale mot den politiske ledelsen, både når det gjelder verdier og ideer. Rektorene og skolelederne skal kontrollere lærernes arbeid på en måte som omfatter alt fra forståelse og tolkning av læreplanen, til gjennomføring og bruk av denne i hverdagen. Lærernes planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen underlegges kontroll overnfra” I praksis skulle bildet vise seg å bli mer komplekst med mer mangfoldig mønster.

Dette går sammen med meget detaljerte fagplaner hvor også kontrollen over det faglige har vært forsøkt sterkt redigert av myndighetene. Både den faglige, demokratiske og profesjonelle autoriteten til lærerne undergraves Alt rettes inn mot korrekte fortolkninger av den store fortellerens verk. De underliggende nivåer skal fremføre på scenen det myndigheten har vedtatt og hvor mellomlederne skal sørge for gjennomføring og kontroll. Vi ser også at den kommunikative organisasjonsformen i dette ligner pyramidespillet. Den visjonære lederen eller politiske ledelse rekrutterer underliggende ledere til sin virkelighetsforståelse, verdier og mål, som igjen skal spre disse innsiktene til lærerne som igjen skal videreføre og



implementere disse målene overfor elevene. Den retter seg både mot institusjon, roller, funksjoner og personer. Lederne kommer selv i vanskelig lojalitetskonflikter i sin dobbelrolle som tøffe arbeidsgivere på den ene siden, og som ledere med pedagogisk ansvar, verdi- og målsansvar. Det er ikke gitt at en så sterk politisk styring fører til en bedre skole for elevene og er kompatibel med skolekulturens verdier.

Poppers teori predikerer at man ved sosial ingeniørkunst vil fremme underliggende lederskap som er dogmatisk og lite selvstendig. Man dyrker ledere som er flinke til å adlyde, men som ikke nødvendigvis er flinke til selv å lede. Dette vil på en fundamental måte undergrave mulighetene for å gjennomføre planen. Man gir ikke rom til selvstendig dømmekraft, kritikk og mot, som er viktige egenskaper ved et godt lederskap og en nødvendighet for å gjennomføre politikken og nå målene.

Den nye rektorrollen fikk slike trekk. Særlig blant lektorene ser man i ulike kronikker og intervjuer langvarige og skarpe reaksjoner på den nye dogmatiske rollen til rektorene. Man hadde vanskelig for å akseptere de sosiale konstruksjonene, det nye hierarkiet og de abstrakte og utopiske trekkene ved den nye styringen. Lektorene oppfattet disse trekkene i konflikt både med tradisjonelle skoleverdier og med mulighetene for å oppnå sentrale pedagogiske kvaliteter etter de nye målene. Her er et konsentrert eksempel fra Laila Akslen, lektor ved Opegård skole. Hun skriver i kronikken "Rektor – funksjonær eller leiar":

Men på kvar skule er også makta konsentrert meir og meir om ein person: rektor. Lærarrådet eksisterar ikkje lenger, og rektor har fått ein styringsrett han kan bruke for mellom anna å løyse konflikter. Tidlegare såg vi på rektor som ein leiande "likemann" i eit kollegium; i dag er han arbeidsgjevaren sin representant, og gjerne utmeld av den fagforeninga han stod i saman med lærarane tidlegare. [...] Når rektor såleis har fått ei sterkare stilling på skulen, og samstundes står i ein hierarkisk maktstruktur som strekkjer seg nedover frå departement og fylke, blir det svært avgjerande for skulen kva slags rektor skulen har. [...] Eg vil hevde at ein rektor på ein skule i dag ikkje har sjansar til å leve opp til det som er pålagt [...]. Papirflaumen har auka monaleg. Rektor har si fulle hyre med å administrere papirhaugane både oppover og nedover i systemet. Det er skapt ei papirverd utan særlig kontakt med oss på grasrota, og som fangar inn berre ein svært liten del av skulekvardagen. Å produsere moterette ord og dokument, tel meir enn kontakt med det som skjer i klasseromma og i miljøet elles. Alt dette papirarbeidet krev ressursar på fleire nivå, og utbyttet står på ingen måte i forhold til innsatsen. Fagleg-pedagogisk arbeid blir nedprioritert, både av rektor og dei såkalla mellomleiarane. Dugande lærarar vil ikkje vere mellomleiarar lenger, fordi dei ser alt dette papirarbeidet som noko av det næraste ein kan kome meiningslaus og nyttelaus innsats. [...] Det er eit tankekors at i skulen, [...] der blir ekspertar på papir og papirflytting og lydige funksjonærar i maktapparatet høgare verdsette enn dei som har røynsler, utdanning og eigenskapar som set dei i stand til å leve saman med og arbeide med menneske. (L. Akslen, 1994.24.08)

Sluttrapporten som evaluerte Reform 94 bekreftet slike erfaringer. Den viste hvordan den nye lederrollen skapte problemer for ledere og for viktige kvaliteter i skolen. Den avlet konflikter og skapte motstand. Deres konklusjoner rimer som lektor Akselsens med Poppers teori.

Ikke få ledere vil forsøke å vise autoritet overfor lærere som de oppfatter ikke følger opp de generelle læreplanene. De vil legge med mye arbeid i å definere, regulere og kontrollere bruk av arbeidstida, på å styre - ta ansvar.

Skolelederne møter nokså tette krav fra Statens Utdanningskontor, fra Fylkesskolekontoret,

fra departementshold - og også fra ulike evalueringsinstanser, om dokumentasjon av hva de har gjort i forhold til reformenes allehånde mål: Hvordan er forskriften om skoleevaluering fulgt opp, hva med prosjektarbeid, elevdeltakelse osv.

Ved å stille klare krav nedover i rekkene til detaljerte planer, dokumentasjon og oppfølging, kontroll av arbeidstidsbruken håper de å sikre seg det nødvendige underlaget for rapporteringen oppover.

Vi mener å ha sett klare eksempler på at en slik linje avler mortstand, dårlig arbeidsmiljø - og også måloppnåelse. Det er slike sammenhenger vi mistenker, når vi i spørreskjemaene finner en omvendt sammenheng mellom rektors rapporterte innsats for å få gjennomført reformen og lærernes oppfatninger av endringer som følge av reformen. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.80)

Sluttrapporten viste frem en lederrolle som ble preget av å snakke oppover i systemet, hvor rapporteringen oppover til de sentrale myndigheter ble for styrende for virksomheten. Rektor brukte mye tid på å definere, regulere lærere, få informasjon og vise frem dokumentasjon for å få nok underlag til å rapportere oppover. Man kan stille kritiske spørsmålsteget med hvor mye slik ledelse kom elevene, lærerens virksomhet og sentrale pedagogiske kvaliteter til gode.<sup>515</sup>

Sluttevalueringen av Reform 94 konkluderer med at resultatet av styringen var en mer byråkratisk hverdag i skolen som gikk på bekostning av faglighet. Møtene var langt flere enn før, men de dreide seg ikke om faglige behov. Informasjonsmengden gjennom hierarkiet var stor i seg selv. Kravene til dokumentasjon og rapportering var strammere, og møtene ble oppfattet som obligatoriske og regulerte snarere enn som viktige ut fra faglige behov og ønsker. Arbeidet oppfattes som mer byråkratisk og hierarkisk styrt enn før. I de sentrale samarbeidsrelasjonene i skolen, i klassen, mellom kollegaer og mellom lærer og elever forholder man seg stort sett til hverandre som før, konkluderer rapporten. Men nettopp i forhold til hierarki og skoleledelse, har det oppstått negative tendenser:

Den negative tendensen kommer nettopp i forhold til hierarkiet - i forhold til skoleledelsen, og enda sterkere i forholdet mellom kollegiet og fylkesmyndighetene og sentrale myndigheter. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.13)

Sluttrapporten konkluderer med et sprik mellom skoleledernes, lærernes og elevenes ulike oppfatninger av hvorvidt de har lyktes med endringsarbeidet, eller hva det vil si å lykkes med endringsarbeid. Skolelederne rapporterer om stor lokal innsats for å følge opp sentrale retningslinjer og intensjoner når det gjelder innholdsreformen. Dette samsvarer dårlig med lærernes og elevenes oppfatning. Der sluttrapporten fant samsvar mellom oppfatningene og aktørene, var de stedene hvor rektorene hadde en mer tradisjonell og korporativ innstilling. Selve den sosiale arkitekturen i styringssystemet motarbeidet målene om sentralstyrt og felles meningsdannelse. Den satte i stedet aktørene på hver sine planeter. Det var der man tvert om

---

<sup>515</sup> I *Kvalitet i skolen* er ledelsesfunksjonen på ny i sentrum og regnes som en avgjørende faktor. Men *Kvalitet i skolen* har ingen gode analyser av de problemer ledelsesrollen på 1990-tallet representerte for å oppnå viktige pedagogiske kvaliteter. Vil man på ny gjenta feilene ved sentralstyrt og dogmatisk lederopplæring?

forhandlet med organisasjoner og samarbeidet at resultatene ble gode, og man fikk en felles virkelighetsforståelse.<sup>516</sup>

En av de positive sammenhengene vi ser mellom rektorsvarene og lærerne/elevnes karakteristikk langs en ”positiv/negativ” dimensjon, er systematisk samarbeid med fagorganisasjonen og informasjon til foreldre. Dvs. rektorer med sterk vektlegging av dette befinner seg i større grad på skoler der lærerne og elevene har positive reformerfaringer. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.14)

Ledelsesfilosofien motvirket sentrale politiske og pedagogiske mål. Paradoksalt nok var det der man satte seg på tvers eller gav motstand til reformenes lederfilosofi og logikk, at sluttevalueringen fant den største harmoniseringen av virkelighetsanskuelser og den beste formen for samarbeid. Sluttrapporten ser med håp på en mer fri lederrolle som man så i en forsiktig og gryende utvikling. Den stod i strid med de dogmatiske idealene. Forfatterne av sluttrapporten registrerte en forsiktig oppkomst av en mer kritisk ledelse med selvstendig dømmekraft, som satte seg mer på tvers av utdanningsreformene og dets ledelses- og styringssyn. Lederen som fikk gode resultater, var lederen som så seg mer som en ”oversetter” og tilrettelegger, og som vektla samarbeid, bygget på lokale erfaringer og var opptatt av å gi medarbeidere frihet og spillerom.

En slik rolle gir seg utslag i større romslighet innad, og et mer ledig forhold til sentrale retningslinjer, til hvordan de tolkes. Forskrifter og retningslinjer gitt sentralt ”oversettes” til lokalt utviklede begreper og erfaringer. Slik kan det skapes ”buffer” i systemet der eierskap og lokalt ansvar og utviklingsarbeid kan forankres.

Ledelsen i den nye rollen, er ikke først og fremst opptatt av kontroll og styring i tradisjonell forstand, men er opptatt av at staben får mulighet til å velge, og til å prøve ut, gis ”spillerom”. Samtidig er de opptatt av å få systematisk oversikt over hvilke forslag en har lyst til å prøve ut, forsøker å hjelpe med tilrettelegging, og vil også ha diskusjoner og tilbakemeldinger om hvilke erfaringer som gjøres. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.80-81)

## **Fremmedgjøringen, bristene ved rollekonstruksjonene og djevelen i detaljene**

Parallelt med oppbygging eller nedbygging av institusjoner, får man gjerne i utopisk ingeniørkunst trekk av å ville skape det nye mennesket mot denne verdens elendighet og det moralske forfallet som man gjerne impliserer ligger der som en av årsakene bak tilstanden. I R-94 og L-97 ser man konstruksjonen av roller for å oppnå dette. Det gjelder leder-, lærer- og elevroller. Slik tenkning kommer sammen med mål om at overbygningen kunne forme personlighetsstrukturen mot en rekke basisproblemer. Den nye lederrollen gav som analysert paradoksale styringseffekter. Det gjaldt også konstruksjonen av elevrollen og lærerne.

Slagstad fremhevet i ”Hernes som maktpolitiker” at ledelsesfilosofien, styringen og organiseringen representerte en dobbelkommunikasjon overfor lærerne. GD fremholdt som analysert, betydningen av en myndig og kyndig lærer. Styringen, byråkratiet og kontrollsystemet som kom med R-94 behandlet dem derimot som en gruppe som kontinuerlig måtte holdes under oppsyn. Slagstad mente reformatoren Hernes ikke forstod betydningen av

---

<sup>516</sup> Dette er stikk i strid med reformenes egen ideologi, og bakenforliggende aktørteori, samt modellene over sementering, segmentering og ortodoksi.

lærere som selvstendige kunnskapsagenter, representanter for kulturarven og bærere av en folkelig dannelsesstradisjon. De var allerede selvstendige oppdragere i samfunnsetisk forstand og trengte ikke tukten. Slagstad holdt frem at styringsteknokratiet kunne gå på bekostning av lærerne som kunnskaps- og dannelsesagenter. Denne forskyvningen hadde skjedd før med positivisme og styringsteknokrati, og han var redd for det ville skje igjen. Sluttevalueringen av Reform 94 bekreftet relevansen av en slik kritikk.

*Hva betyr det når:* Vi fra allmennfaglærere får uhyre detaljerte, spydige kommentarer om ukorrekt norsk på introduksjonsarket, fnys over denne type grovmasket, barbarisk skjemavelde og bruk av skattepenger?

Kanskje et signal om frustrerte lærere som har vært vant til å kunne betrakte seg som tilhørende academia i god forstand; selvstendige forvaltere av fagkultur, av skarpe subtile distinksjoner og diskusjoner, frie intellektuelle. Som før var oppdragere av et smalt utvalg unge begavede mennesker eslet til å virke som framtidens intelligentia. Som har sin forankring i universitetsfagernes disipliner. De er Lyder Sagens og Tambs Lyches arvtagere, Edvard Bull og Daniel Haakonsen [sic.] disipler devaluert til sosialarbeidere og kunnskapsfunksjonærer/byråkrater som skal sette kryss i skjemaer for gjennomført produksjon; kvote oppnådd.

De ser faglig forfall i departemental form, innhold og retorikk, såvel som i videokursenes banalitet, spørreskjemaenes overfladiske rubrikker og formuleringer. Det kreves av dem at de innordner seg denne faglige nedgradering. De opplever kanskje sitt faglige rom, sin faglige integritet truet. Det er ikke så vanskelig å forstå dem.. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.18)

Man ser i konklusjonene fra sluttevalueringen at styringssystemet gav trange rammer for å nå sentrale mål skissert i utdanningsreformene, og tilsvarende dårlige betingelser for at de ansatte i skolen skulle ha et akademisk ethos. Evalueringen peker på manglende relevant teorigrunnlag bak reformenes styring og organisering. Den peker også på svakhetene ved språket i læreplanen og språkets effekter på tolkningen hos aktørene i praksis. Den så også problemene i dobbelkommunikasjonen mellom verdidstyringen versus planleggingsstyringen, tidsfrister og rapportering. Problemet med samsvaret mellom retorikk og realitet skapte en usikkerhet hos lærerne.

Det foreligger ingen lærings- eller kunnskapsteoretiske begrunnelser for hvorfor man antar at "erfaringslæring, refleksjon, kyndighet eller klokskap" utvikles ved disiplinert detaljrapportering og tallfesting av planer og resultatmål innen stramme tidsfrister. Den sterkt sentralt styrte arbeidsformen synes å komme i disharmoni med de (også) sentralt utrykte verdiene. [...]

Det vi peker på her er kanskje et uttrykk for det Telhaug (1996) hevder som en hypotese om R94 - at den kan "brukes til en bekreftelse av det meste." Slik blir den kanskje ikke bare et speil der forskere og analytikere kan få bekreftet sine livssyn, vrangforestillinger, antipatier, fordommer eller lidenskaper.

Kanskje gjelder dette også i noen grad lærere - og elever som skal sette reformen ut i praksis. Det er mye som tyder på at lærere gjennomgående er en svært pliktoppfyllende og lojal yrkesgruppe. Mange blir usikre, når det er vanskelig å finne samsvar mellom kart og terreng, eller kanskje snarere ord og handling.

De trenger mer tid for å sortere - finne mulighetene. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.206-207)

Styringen bryter altså delvis ned de akademiske idealene og spiritene som var viktige målsetninger i aktørkonstruksjonen i for eksempel *Vivat academia*. Konstruksjonen og iscenesettelsen av overordnet lederskap, samt negative publikumskonstruksjoner i styringssystemet og i ideologien fikk slik sett paradoksale konsekvenser. I stedet for opplysning og at man fant mening og glede i å utføre sin rolle rett; at man skulle kjenne sin plass i Herrens skaperorden under et felles ledemotiv, finner man en omfattende og overveldende resepsjon av kritiske artikler, kronikker og erfaringer fra lærerne som forteller om fremmedgjøring, sinne, forvirring og meningsløshet ved styringen og organiseringen av opplæringen i R-94.<sup>517</sup> Her er et karakteristisk eksempel fra en lektor som er intervjuet i *Dag og Tid*:

*Frustrasjonen ulmar i den vidaregåande skulen. Lærarane samanliknar Reform 94 med sovjetiske femårsplanar, eller med å innføra bordskikk i ein konsentrasjonsleir. Reform 94 vart innført i turbofart av utdanningsminister Gudmund Hernes. Lærarar meiner det faglege nivået har vorte lågare i skulen etter reforma vart innført, opplever dei vert styrde ovanfrå og har vorte funksjonærar i staden for frie åndsarbeidarar, og somme har måtte undervisa i fag dei ikkje har kompetanse i.*

”- Ingen undervisningsminister etter krigen har vorte møtt med så store forventningar som Gudmund Hernes. Han sa han skulle retta ryggen på den norske lærarstanden. Han gjorde det motsette, seier Geir Pollen, forfattar og lektor [...]. - Innføringa av Reform 94 var overstyrtd. Reforma vart trykt ned over partar som ikkje hadde vore med på å utarbeida ho [...]. Den andre store innvendinga Pollen har mot Reform 94, er at merksemda har vorte flytta frå forholdet mellom elev og lærar til administrative oppgåver [...]. Kvalitet vert forveksla med kontroll og administrasjon med pedagogikk. Det kallar eg sosialdemokrati på sitt aller verste, seier Pollen. Han kjenner seg fråteken den integriteten og det ansvaret han tidlegare vart betrudd som lærar. - Ein underliggande premiss er at lærarar er slabbedaskar som ein må passa på [seier Geir Pollen].” (C. N. Seiness, 1999.11.02)

Sluttevalueringen og de internasjonale undersøkelserne skulle gi lektorene rett i den faglige analysen og i analysen av byråkratiseringens svekking av faglige kvaliteter i utdanningen. Reaksjonene var særlig sterke på prosessen rundt R-94, styringssystemet og på fagplanene de fikk. Lærerne fikk dem ikke til å stemme overens. De opplevde at de ikke ble hørt, og at den faglige kompetansen deres ble underkjent.

Ifølge Popper vil synet på utdanning under idealismen og den utopiske ingeniørkunsten nettopp innebære at skolen blir et helhetlig og totalt anliggende hvor staten er helt avhengig av kommende generasjoner og videreformidling av ”rett” kunnskap. Opplæringen kan derfor ikke overlates til den private smak hos eleven, den enkelte lærer, forelder eller andre tilfeldige omstendigheter. Dette innebærer en utdanningstenkning som ligger indoktrineringen nær, ifølge Popper. Utopismens retorikk om skolen innebærer som regel å sette opp trusselbilder av hva frihet i skolene medfører for å argumentere for økt statlig kontroll. Denne tenkningen og denne retorikken vil undergrave utdanningen som et sted for intellektuell rederlighet, utprøving og granskning. En rekke lektorer og lærere i det

---

<sup>517</sup> Nina Volckmar viser også i sine funn til sterke reaksjonen blant lærerne både på styringen og tempoet. Hun skriver at Hernes i forbindelse med R-94 ble lærernes hatobjekt. Hernes lot ikke dette gå inn på seg og syntes implementeringen og tempoet var rimelig. (N. Volckmar, 2004)

offentlige rommet har uttrykt slike erfaringer med det nye systemet. Her er et eksempel fra en lærer i den videregående skolen.

Det norske skoleverket er ikke akkurat noe sted for den frie tanke eller det løsslupne initiativ. Det meste som foregår i skolehverdagen er overstyrt, planlagt, bestemt og avgjort på forhånd av enten lærere, administrasjon eller skolebyråkratiet. Dette til tross for at skolen bugner av føringsdokumenter og læreplaner om den aktive, kreative, kritisk og autonome lærer og elev som sammen skal skape et rom for livslang læring og kreativ utfoldelse.

Denne formen for pedagogisk dobbelkommunikasjon er så utbredt i skolen at ingen tar notis av den lenger. Språket har så og si miste sin funksjon når vi ber 18-åringe om å ta ansvar for egen læring, mens vi straffe henne hardt for ikke å møte opp til lærerens obligatoriske undervisning., nekter henne lesedager hjemme eller ikke legger forholdene til rette for at hun kan jobbe individuelt [...] Skolebyråkratiet pr. dato ønsker ikke autonome og selvstendige lærere, det ønsker lærere det kan kontrollere. Mange lærere på sin side ønsker kanskje kritiske og aktive elever, men en slik aktivitet blir ofte sand i maskineriet når pensum, læreplaner og forskrifter ligger som blylodd på lærernes skuldre. [...]

Av de fire sentrale aktørene i skoleverket: politikerne som bestemmer de ideologiske føringene, byråkratiet som setter dette ut i praksis, lærerne som virkeliggjør dette i klasserommet og til slutt elevene (m/hjemmene), er det helt opplagt elvene og deres foreldre som alltid har kommet svakest ut, til tross for at hele skolen jo bare eksisterer i kraft av dem. [...] Og spørsmålet er om norske elever er tjent med et overstyrt, statlig teknokratisk og byråkratisk skolevelde som fører elever og lærere med glorete R-94 hefter om medbestemmelse og demokrati med den ene hånda og pisker dem med paragrafer og forskrifter med den andre. (K. Michelsen, 1999.19.04 s.3)

Slike kritiske meninger fra lektorene er etter hvert godt støttet opp av vitenskapelige analyser og offisielle evalueringer. Som Skarpenes, konkluderte også sluttevalueringen med at nye maktforhold oppstod gjennom reformen. Man fikk en økt politisering både av den administrative virksomheten, og av skolens innhold og virksomhet. Skolestuen ble til dels ble marginalisert. Lærerne endte opp med å måtte forhandle gjennom organisasjonene. Også dette medførte en politisering av skolen. Makten gikk på den ene siden til forvaltningen og på den annen side til organisasjonene og til kampen og forhandlingene med hverandre. Det spørs om ikke denne politiseringen bidro til å undergrave faglige målsetninger om kvalitet og basiskunnskap som fundament.

Hensikten med reformen var å bidra til *økt grad av politisk styring* av kommunenes og fylkeskommunenes virksomhet gjennom bl.a. en nedlegging av sektornemder og andre utvalg og råd for tidligere profesjonsinnflytelse. Effekten ble imidlertid like mye *en politisering av den administrative virksomhet* - ofte omtalt som et nytt "rådmannsvelde". På skolenivå medførte reformen en oppgradering av styrerfunksjonen og et større ansvar lagt til rektor. Her ble lærermøtet, som skolens profesjonsråd, lagt ned og erstattet av lærernes innflytelse gjennom sine respektive interesseorganisasjoner og disses medvirkning som skolens og lærernes forhandlingspartnere. [...] En annen effekt av dette synes også å være *en politisering av skolens innhold og virksomhet*. [...] Reorganisering som en delvis institusjonsnedbygging - med tilhørende tap av tradisjonelle rettigheter - er der her imidlertid skapt *et handlingsrom*, som især kan synes å være til fordel for *feltets strategiske "mellommenn"* og *"paktens" koordinatorer*. En effekt av reformen synes altså også å være en politisering av forvaltningen også på sentralt nivå. Utdanningssektorens tradisjonelle sentrum, skolestua, synes til dels marginalisert, mens makten sentreses i "pakten" - det avgjørende bindeledd - mellom de tradisjonelle ytterpunkter og/eller randbetingelser som sentralforvaltningen og arbeidslivets

hovedorganisasjoner. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.30-33)<sup>518</sup>

Evalueringene og disse analysene står i kontrast til en utdanningspolitisk debatt som etter hvert har dreiet seg om å legge mye av skylden for dårlige resultater på lærernes betydning, deres manglende faglige og didaktiske kompetanse eller elevenes moralske make-up. De kan utvilsomt bidra, men problemene med sentralstyringen, og dens rollekonstruksjoner og effekter, er systematisk underkjent i debatten og i liten grad tatt til etterretning av sentralstyringen. Evalueringen av R-94 viser at styringssystemet, valg av redskaper og gjennomføring ikke hadde ønsket faglig effekt etter målsetningene:

Er det rett og slett at ”Reform 94” er blitt litt irrelevant som begrep, man strever uansett med sitt, har funnet former/måter både å organisere, drive undervisningen på, overleve på, finne mening i.

Disse generelle planene og målene, læreplanene, veiledningene, forskriftene, intensjonene, er dels glidd inn som en selvfølge, som noe man forholder seg til, eller de er skjøvet litt diffust i bakgrunnen, Man er blitt tilstrekkelig kjent med læreplanene, har funnet snarveier, rutiner, arbeidsmåter som fungerer rimelig, nesten, i hverdagen. Det er den man forholder seg til.

Denne ”måten å fungere på” er nok, slik våre data antyder, litt annerledes enn før reformen. Ikke så mye, men litt. Man diskuterer mer pedagogiske opplegg enn før, man jobber mindre alene enn før, planlegger på litt andre måter enn før, med flere, i litt lengre perspektiv, med litt klarere føringer og konsekvenser i det daglige: Man legger undervisningen litt annerledes opp, trekker elevene litt mer med, leter opp andre, kanskje tverrfaglige sammenhenger. Litt, ikke så mye. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.19)

Målstyring forutsetter rasjonelle aktører. I forbindelse med R-94 ble det i tillegg til en ny leder- og lærerrolle, også dannet en sosial konstruksjon som innebar en ny elevrolle. Elevene skulle også være rasjonelle beslutningstakere som skulle planlegge egen læring, loggføre og evaluere læringsprosessen. De skulle både være kontrollører overfor seg selv og overfor lærerne om de fikk den undervisningen de hadde krav på. Dette var en bakenforliggende hensikt med den såkalte *opplæringsboka*.<sup>519</sup> Den kom som et initiativ fra Stortinget og var

---

<sup>518</sup> Evalueringen knytter med reformens politiske forståelse an til samfunnspakten hos Hobbes og den kontraktteoretiske til Hume og Locke og hevder at reformene antagelig har sine forbilder i premoderne overgangstenkning.

<sup>519</sup> Innføringen av arbeids- eller opplæringsboka representerte en større konflikt mellom lærerne og myndighetene og førte til rettssak der Lærerforbundet tapte. Resultatet var likevel at politiske myndigheter ble redde for å tvangsinnføre den. Man fikk en blekere variant. Lektorene opplevde opplæringsboka som et detaljert styringsinstrument for undervisningen, og som noe som hemmet, snarere enn fremmet lokal og individuell læring. De opplevde at faglighet og faglig autoritet ble erstattet av organisasjonslæring og organisasjonskontroll, at relevanskrav ble erstattet av effektivitetshensyn og at likhetshensyn ble erstattet av standardiseringskrav. Sluttrapporten trekker fram et intervju som de foretok med en norsklærer for å illustrere sine poeng:

Det finnes ikke én god grunn for å bruke den. Det er ren byråkratisering og så opplever vi det som kontroll. Det som provoserer folk mest tror jeg er at de blir satt til å utføre oppgaver de anser som totalt meningsløse og tidkrevende. Det er veldig provoserende i forhold til å bli tatt på alvor og ha en profesjon der du har ansvar for ting du gjør, og der ting blir gjort med tanke og mening bak (...) Det går ikke an å se en mening med det i det hele tatt. For vi har læreplaner, fagplaner, halvårsplaner, helårsplaner og pensumlister. Vi har jo en helt klar idé om hva vi skal drive med. Hvis en elev skal sitte med sitt avkryssningsskjema og merke av om vi har gått igjennom det vi skal følge i planen vi deler ut, det virker helt merkelig. Det er jo selvsagt et viktig poeng at vi jobber godt med planer og er strukturerte, men det er jo en helt annen sak. *Hvis det er det de er bekymret for, får de angripe det på en helt annen måte, eventuelt angripe dem, det gjelder og ikke ta det kollektivt, som kanskje er noe av*

antagelig utviklet i inspirasjon og i samarbeidsforholdet med NHO som var oppstått i forbindelse med R-94. Elevene skulle være en krevende kunde som satte lærerne under press.<sup>520</sup> Elevene skulle selv bruke læreplanmål, finne midler, arbeidsmetoder og evaluere seg selv på den ene side og om de fikk produktet de hadde krav på av lærerne på den andre. Sluttrapporten slo fast at denne rollen som rasjonelle beslutningstakere ikke passet særlig godt på ungdom. Sluttevalueringen konkluderer under overskriften ”Elever som rasjonelle beslutningstakere?” at:

På mange måter kan elevene sies å være ”siste dominobrikke”. Det er samtidig den brikken som er vanskeligst å bestemme og forhåndsdefinere. Faktisk forutsettes den å ”definere seg selv” i utstrakt grad ikke minst gjennom valg av studieretning. Gjennom de nye planene forutsettes de også å spille en aktivt medvirkende konstruktiv rolle i planlegging og gjennomføring – til å ”ta ansvar for egen læring”.

Elevene som aktører står i en flertydig posisjon. Valgene deres er ofte usikre [...]. Elevene vil gjerne ha innflytelse, men er også usikre og vil ha klare rammer og veiledning. For mange elever synes skolen en nødvendig transportetappe for å kunne oppnå en ønskelig framtid. Elevenes perspektiv for handlingsvalg ”her og nå”, for hva de finner rasjonelt eller hensiktsmessig, samsvarer ikke nødvendigvis med lærernes eller planens rasjonalitet.

Sett fra den autoritative siden, fra plansiden, vil en god elev fort bli en forutsigbar elev med god gjennomstrømming innenfor de oppsatte valgmulighetene, en elev som beveger seg relativt friksjonsfritt, disiplinert og effektivt gjennom systemet.

Elevenes perspektiv kan vi innholdsmessig skissere langs tre hovedlinjer: Sosiale relasjoner, et selvstendighetsperspektiv og arbeidslivsforventninger [...]. For elevene synes skolen for det første å være et middel til virkeliggjøring, iverksetting av egen historie og framtidprosjekt (eller foreldrenes), av hypotetiske relasjoner, drømmer. Det er et prosjekt de har nokså vage forestillinger om og uklare forventninger til. Flere av de elevene vi har intervjuet uttrykker at det virker tidlig og litt skremmende å sikte seg inn mot bestemte yrkesretninger og framtidskarrierer som 16-åring. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.82-83)

Rapporten slår fast at det var forventninger om å stifte familie, finne kjæreste, tjene egne penger og være selvstendige i forhold til forbruk, fritid og sosiale valg, som preget elevene. Reformenes og systemets forutsetninger om personlighetskonstruksjon i elevene som rasjonelle beslutningstakere overfor opplæringsmålene, underkjente drømmene, forventningene og den sosiale dimensjonen ved elevenes skoleliv. R-94 skapte slik sett antagelig også sosiale forskjeller. Man har kanskje her en viktig forklaring på det store frafallet i videregående opplæring ved yrkesfag.

Skolen er for det andre det selvfølgelige møtestedet, der ”alle er”; stedet der man ser og blir sett, anerkjent, mobbet, herset med, oversett, forelsker seg, tester ut og etablerer sosiale

---

*kjernen i dette.* (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.145)

<sup>520</sup> Sluttevalueringen av R-94 skriver:

Opplæringsboka ga eleven makt som forhandlingspartner. ”Det er et ønske at eleven – gjennom internkontroll – skal bli en `krevende kunde` heter det i et policydokument fra Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO 1994). På dette grunnlag ble opplæringsboka også ønsket velkommen av elevorganisasjonen NEO, som i denne sammenhengen ble myndighetenes allierte. Opplæringsboka ble et dokument som skulle sikre elevenes og lærlingenes rettigheter vis à vis opplæringen og dens ansvarlige instanser. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.144)



koder, selvtillit osv.

Det er slike perspektiver som skal håndteres i de daglige møtene i klasserom og verksteder ved siden av de rent faglige utfordringene. For elever med praktiske, yrkesfaglige interesser i utgangspunktet, vil den alminnelige ungdommelige usikkerheten og dragingen i ulike retninger fort spille sammen med nye teorikrav: Der de tidligere kunne etablere faglig identitet, tilhørighet i praktiske ferdigheter, kan teorikravene bli stående som et hinder for å oppnå slik tilhørighet. Umiddelbare sosiale behov og problemer får forrang.

Ungdommens usikkerhet og leting kan vanskelig betraktes som noen mangel, som sviktende rasjonalitet. Snarere burde det være en selvfølge, en styrke og et utgangspunkt for muligheter.

Slik den nye strukturen er lagt til rette, synes spillerommet å bli størst for dem som i utgangspunktet enten er sikre i sitt valg (i forhold til hva de vil eller ikke vil bli), eller som, enten de nå er sikre eller usikre på hva de vil bli, i alle fall har et brukbart grep om de tradisjonelle teorifagene i utgangspunktet. De elevene som er klare for å tilpasse seg stramme løp. For løpene er stramme, med relativt liten "bufferkapasitet" [...]. Slik har det kanskje alltid vært i noen grad. Spørsmålet er om ikke økt vektlegging og fokusering på elevenes selvstendige ansvar og valg i forhold til klart oppsatte og stramme løp, innebærer en mulig tydeliggjøring og stemping av dem som er usikre; som av utallige grunner kan ha sviktende forutsetninger og betingelser, som faller utenfor hovedstrømmene, elever som ikke har så stor egen "bufferkapasitet", som ikke kan forventes å ha det. Det er snakk om elever som kanskje først og fremst kan trenge mer tid; men som også har behov for å kunne bruke tiden annerledes. De har behov for å kunne forankre læringen, også senere teoretisk læring i konkrete arbeidsprosesser, i de samspillsrelasjonene i forhold til ansvar, initiativ og disiplin som følger slike prosesser.

Skolen blir for mye på "liksom" – disiplin er og blir en privatsak, løsrevet fra et arbeidskollektiv og felles oppgaver. Å gi rom for slik forankring betyr ikke å kreve mindre av elevene, men det kan gi en mulighet til å finne mening og sammenheng i krav som stilles. (J. F. Blichfeldt et al., 1998 s.84-85)

Evalueringen av R-94 viser delvis at "liksom"-følelsen, den vikarierende erfaringen og mangel på mening, kanskje ble et resultat av de nye teorikravene og skolens nye undervisning og organisering. Det er i så fall et paradoksalt resultat gitt reformenes marxistiske målsetning om et arbeidsfellesskap som skulle gi virkelighetsnære erfaringer, disiplin og orden mot massemedias vikarierende erfaringer. Konklusjonene støtter Silverstones kritikk av de enkle publikumskonstruksjonene i den klassiske retorikken og tradisjonelle medieforskningen. Silverstone fremhevet at publikum har mange komplekse lag av mening og tekster å forholde seg til i dag. Utdanningsreformenes modeller synes å ha underkjent og feilberegnet elevene og de mange komplekse meningslagene deres ved sine enkle modeller.

De utopiske trekkene ved dette utdanningspolitiske regimet og teknokratiet innebar en rekke svakheter. Man ser svakhetene i de sosiale konstruksjonene av elevene og lærerne. Hos politisk ledelse og byråkratiet ser man mangelen på vilje til å forstå svakheten ved egen iscenesettelse, kompetanse og korrigerer seg etter kritikk. Dette er innvendinger som har vært konsekvente og langvarige fra for eksempel lektorstanden mot R-94.<sup>521</sup> Her er et konsentrert

---

<sup>521</sup> For å gi indikasjoner på bredden og titlene, se for eksempel *Daniel og dobbeltministeren* (A. Gottwald, 1996), *Ubehaget i skolen* (J. Severud, 2003), "Hernes den herlige" (D. T. Osdal, 1995.22.12), "Kan ikke Hernes ta feil?" (G. Hoem, 1994.12.04), "Strupetak på enhetsskolen" (P. Østerud and J. Johnsen, 2003.07.03) *Skolen som forsvann* (J. Hustad, 2002b). Hernes selv har blitt kommentert via karikaturtegningen som få andre. Karikaturene

eksempel som kritiserer disse trekkene ved R-94 og samtidig endringene i læreplanarbeidet også i nyere tid.

De ansvarlige for læreplanen i fellesfaget engelsk (altså felles for elever i videregående skole) ser ut til å foretrekke fagre vyer fremfor virkeligheten i dagens norske skole. Ambisjonsnivået er omvendt proporsjonalt med kunnskapen om elevmassen. For mange av oss som arbeider med faget og elevene fremstår læreplanen som et drømmeprodukt. Virkeligheten, eller terrenget, om du vil, er dessverre av underordnet betydning.

Etter Reform 94 har alle unge mennesker rett til videregående opplæring. Denne retten er en dårlig kamuflert plikt, siden den faller bort om den ikke brukes innen kort tid. [...] Yrkesfaglige skoler er overrepresentert av elever som er skoletrette og umotiverte, har dysleksi, ADHD, atferdsvanser, psykososiale problemer og andre faktorer som kompliserer skolegangen og læringsmiljøet. Generelt har naturligvis elever som tar utdanning på yrkesfag valgt det fordi de foretrekker praktiske aktiviteter og læring fremfor teori.

Man får inntrykk av de som lager læreplaner; fagfolk, eksperter, professorer osv. lager disse for sine egne barn, for dem som har ressurser, bakgrunn, påvirkning og høye nok ambisjoner til å møte slike planer. Hensikten er sannsynligvis god, men i praksis er det uttrykk for livsfjernhet og manglende kunnskap om svært mange av elevene i videregående skole, deres interesser, behov og evner, og den utdanningen de tar. [...] Jo større avstand det er mellom de som bestemmer og de som til daglig må gjennomføre og leve med bestemmelsene – jo mindre kommunikasjon, kontakt og forståelse det er mellom dem – dess mindre hensiktsmessig vil bestemmelsene bli. [...] Jeg har selv vært med i en gruppe engelsklærere med masse erfaring og *inside information* om yrkesfag som etter nøye gjennomgang av den nye læreplanen kontaktet både departement og Utdanningsdirektoratet og meldte fra om vår store bekymring på elevenes vegne. Fra departementets side kom svaret etter nesten et halvt år. Det var av typen *god dag mann, økseskaft*, og viste det vi fryktet; en total mangel på innsikt i og forståelse for problemene. For Utdanningsdirektoratet var alvor i vår sak uinteressant og under deres verdighet. Vi fikk aldri svar. (K. Øvregård, 2008.08.04 s.25)

Evalueringen av L-97 gir ikke grunnlag for samme grad av kritiske konklusjoner som ved R-94 i forhold til fremmedgjøring av lærere og elever. Forskningslederen for sluttevalueringen Peder Haug understreket som tidligere sitert kompleksiteten i feltet, og kompleksitet preger også evalueringens design og konklusjoner. Evalueringsforskningen fikk en mer fristilt rolle på bakgrunn av evalueringserfaringene med R-94. Men man fikk derfor også stor variasjon i forskningsdesign, tematikk og størrelse på forskningsprosjektene. De er tidvis lite koordinerte. Resultatene er til dels motstridende og kompliserte å oppsummere. Resultatene er varierte på godt og vondt, de peker i mange retninger, er tvetydige og understreker en mangefasettert virkelighet. Det er vanskelig å vite hva effekten av L-97 er, og de kan bare ta utgangspunkt i tilstanden etterpå. Jeg forholder meg derfor stort sett til hovedkonklusjonene i form av verdisettingen og analyse som Haug foretar i siste delene.

I forhold til oppslutning viser et gjennomgående trekk at oppslutningen om skolens og L-97s verdier er stor. Den idealistiske ideologien og retorikken virker altså å ha lyktes godt her overfor elever, lærere og foreldre.

---

kommenterer ofte hans iscenesettelser i overordnede makt eller kunnskapsposisjoner. Se for eksempel karikaturen som både Gud og menneske samtidig i (A. Gottwald, 1996), som supermann på forsiden av VG 1996, eller den satiriske fremstillingen av ham som baby doserende og pekende på en tavle om blomster og bier på forsiden av *Årbok for Norsk utdanningshistorie* (K. Jordheim, 1997-1998).

Skulen får god omtale både av elevar, foreldre og lærarar. Både aktørar og brukarar sluttar jamt over opp om dei generelle verdiane som skulen byggjer på og vil fremje. Det gjeld mellom anna prinsipp som inkludering, tilpassa opplæring og ein elevaktiv skule. Skulen har jamn kvalitet, slik aktørane og brukarane vurderer han. Særleg får prosesskvalitetar som trivsel, sosialt miljø og relasjonen mellom lærar og elev høg vurdering. (P. Haug, 2003 s.84-85)

Rapporten understreker at L-97 først møtte motstand blant lærerne, men at den etter hvert har vunnet oppslutning. Dette stemmer med egne inntrykk av resepsjonen i media, fagblader og tidsskrifter. De skarpeste og kritiske reaksjonene på reformene kommer fra lektorene i forbindelse med videregående opplæring. Kritiske reaksjoner fra allmennlærere er mer beskjedne og forsiktige. I flere av forskningsprosjektene konkluderes det med mer profesjonell ledelse, mer temaarbeid, bruk av nærmiljø og nye samarbeidsformer. L-97 rapporten konkluderer gjennomgående med gode samarbeidsforhold mellom ledelse og lærere, men at det er variasjon fra kommune til kommune.<sup>522</sup> Det virker ikke som man finner den samme fremmedgjøringsbeskrivelse av systemet, byråkratiet og styringen som hos lektorene og i forbindelse med R-94.

Det virker derimot ikke som om overbygningsstrategien har klart å gjøre nok overfor de ulike amtene – kommunene – og samlet dem under en læreplankatekisme. Rapporten forteller om stor variasjon fra kommune til kommune på nesten alle felt og vitner om en sentralstyring som ikke har lyktes med egne mål om et enhetlig og likeartet skolesystem.

Resultata frå alle dei 26 prosjekta i denne evalueringa tyder på variasjonar både i forventningar til skulen, i opplevingar av skulen og i dei resultata ein når i skulen på mange område. Desse skilnadene finst både mellom fylke, kommunar, skular, klassar, lærarar, elevar og foreldre, og på mange felt innoom kvar av desse. Kva denne variasjonen kjem av, er ofte uklart. Han kan vere ein konsekvens av medviten lokal tilpassing, og han kan vere tilfeldig og ikkje intendert. Variasjonen kan vere grunnleggjande og ha store konsekvensar, eller han kan vere uvesentleg og på overflata. Ein del av resultata kan tyde på at variasjonen kan vere nokså tilfeldig i mange samanhengar, men med nokså store konsekvensar. Dette kjem vi attende til.

Kommunane som eigarar av skulen har i varierende grad engasjert seg i skulen som verksemd, og dette trass i at skulen har blitt meir og meir kommunalisert dei seinare åra. Det eksisterer eit nokså stort handlingsrom for kommunane når det gjeld å påverke korleis skulane skal arbeide og fungere, men dette handlingsrommet er utnytta forskjellig. Mangel på skulefagleg kompetanse kan vere eit problem i kommunar som har innført flat struktur.(P. Haug, 2003 s.85)

Amtene har altså makt ennå. Men man ser at strategien ved å ta det igjen i overbygningen, delvis lykkes ved den brede oppslutningen om skolens grunnleggende verdier som evalueringen konkluderer med. Dette var en sentral hensikt med læreplanen som et nasjonalt styringsverktøy og ved tenkningen om nasjonen som assosiasjon. Evalueringen slår fast at læreplanen generelt er høyt verdsatt og brukt.

L97 held oppe presset frå tidlegare planar om å gå bort frå formidlingspedagogikken og å gå i

---

<sup>522</sup> Lederopplæringen ble annerledes for rektorene i grunnskolen. Kommunene hadde ansvaret, men skulle samarbeide med fagmiljøer og SU. Det ble i realiteten gjennomført lite kommunal opplæring av rektorene og den var og ble gjennomført svært forskjellig. Statens utdanningskontor ville kompensere for dette ved å arrangere ulike kurs og konferanser. Men lederopplæringen ebbet i realiteten ut i 1996-1997. Se (P. Kvist, 1999 s.225).

retning av aktivitetspedagogikk. Lærarane støttar dette. Dei gjev læreplanen generelt god vurdering. Han er lesen, mykje brukt og er ein viktig reiskap i planlegginga. Lærarane ønskjer ein plan med eit relativt detaljert innhald, og som viser progresjonen i faga. (P. Haug, 2003 s.87)

Sluttrapporten kommer med en rekke konklusjoner som kan brukes kritisk overfor det jeg har betegnet som kommandohumanismen og det faglige lederskapet fra sentrale myndigheter. Det har ikke vært et kompetent pedagogisk lederskap. Haug kritiserer som Popper mulighetene for å gjennomføre endringer rasjonelt og instrumentelt slik reformmodellen på 90-tallet forutsatte.

I mykje av litteraturen om utdanningsreformer går det fram at denne politikken ikkje let seg gjennomføre i skulen på ein reint teknisk, rasjonell og instrumentell måte. [...]

For kvar reform og for kvar ny læreplan har ambisjonane auka og vorte større. Dette treng i seg sjølv ikkje å vere eit problem så lenge planane går inn i ein etablert tradisjon. L97 er prega av svært høge faglege og pedagogiske ambisjonar, og detaljstyringa er opplevd å vere nokså kraftig. Fagplanane i L97 er for omfattande. Knytt til ambisjonane ligg også intensjonar som er diffuse, uklare og motsetningsfylte, og som ofte er ein konsekvens av det politiske og faglege landskapet som eksisterte då reforma vart utvikla. Ein del av signala om reforma er uklart framstelte i dei aktuelle dokumenta, forstått forskjellig og praktisert ulikt. Det kan ha ført til at kvar aktør har utvikla sine egne versjonar av reforma. [...]

Når avstanden mellom politiske krav slik dei kjem til syne i læreplanen, og det som er opplevd som praktisk mogleg å gjennomføre blir for stor, vil andre og kanskje meir tilfeldige forhold bestemme kva som går føre seg i skulen (Tyack og Cuban 1995). Ein må spørje om ikkje denne grensa er nådd og overskriden i Reform 97 på område som mellom andre tilpassa opplæring, inkludering, elevaktive arbeidsformer og innhald i fag.(P. Haug, 2003 s.93-94)

Sluttevalueringen av L-97 slår fast problem med det faglige lederskapet som har vært ført av politiske myndigheter. Den retoriske strategien med å overtale med overordnede verdier, folkespråk og retoriske figurer som syntesen, har vært for ambisiøst, og synes dermed å ha virket mot sin hensikt. Disse konklusjonene står i godt samsvar med Poppers kritikk av idealisme og sosial ingeniørkunst hvor han fremhevet at dens streben mot perfektjon og høye idealer medfører en farlig ignoranse eller inkompetanse overfor virkelige og nærværende problemer. Kombinasjonen av store overordnede mål og detaljstyring synes å ha medført at hver aktør kan ha utviklet egne versjoner av reformen snarere enn at det har bidratt til fellesmening og felles forståelse av planen, målene og oppgavene. Sluttrapportens fremstilling av lærernes resepsjon stemmer til dels overens med en slik analyse.

Når ein går inn på den konkrete bruken av læreplanen i faga, viser resultatata at lærarane er langt meir kritiske og negative enn når dei omtalar læreplanen generelt. Det går også fram av resultatata at mange lærarar ikkje bruker planen fordi dei av ulike grunnar finn han lite passande og kritiserer han nokså sterkt. Dei ser motsetningar, uklare omgrep og vage signal. (P. Haug, 2003 s.87)

Sluttrapporten fra evalueringen av R-97 stiller seg kritisk til den politiske styringen i forhold til sentrale mål og overfor innholdet i fagene. Den omfattende detaljeringen i fagplanene har sannsynligvis undergravet snarere enn å ha understøttet styringen av fellesmeningen og å oppnå sentrale pedagogiske mål. Den kan ha skapt avmakt og redusert det frie rommet i for stor grad. Lærerne/forskerne mener også at detaljeringen og omfanget til dels feilberegner

majoriteten av elevene. Den blir til for en elite, en flink eller encyklopedisk elev. Konklusjonene her understøtter også Poppers kritikk om at utopisme medfører kollektivism. Selv om man i læreplanmålene delvis forsøker å balansere fellesskapsinteresser med individuelle ønsker og behov, ser man at sentralstyringen i realiteten rammer individets perspektiv og rettigheter i form av at kravene om tilpasset opplæring skyves til side på grunn av sentralstyringen.

Den mest sentrale kritikken er det høge ambisjonsnivået og det store omfanget som faga har fått. Det er krav som kan maktstele personalet i skulen, og som har redusert det frie lokale rommet for handling som planen har innført. Når planen blir for omfattende, må noko veljast bort. Ein konsekvens blir då at lærarane må bestemme sjølve, og dermed taper planen den styrande funksjonen som han skulle ha. Alternativet er å gå gjennom stoffet med nokså høg fart, som mange elevar ikkje har utbyte av. L97 kan difor vere ein plan for dei flinke elevene, dei som er komfortable med eit encyklopedisk eller leksikalsk ideal for danning og læring. Fleire av forskarane har også peika på at denne planen med så mykje og sterk sentral styring gjer det vanskeleg å drive tilpassa opplæring. (P. Haug, 2003 s.87)

I det kommandohumanistiske faglige lederskapet var godkjenningen av og kontrollen over lærebøkene viktig for implementeringen. Detaljeringen og fagplanene har både lyktes og mislyktes med dette. De ble fagsentrerte og kanonorienterte og tok snarere med flere navn og gjorde omfanget større for å sikre seg i forhold til læreplanene for fag. Dette var altså vellykket og i tråd med de akademiske idealene som delvis ligger til grunn for reformene og allmenndanningstenkningen. Men det var også et viktig mål å skulle motvirke fragmenteringen og kunnskapsekspløsjonen ved å etablere emner og temaer på tvers av fag. Detaljeringen og kanontenkningen motvirket paradoksalt nok bedre koblinger mellom fag. Detaljeringen undergravet også utvikling og implementering av de nødvendige arbeidsformene som måtte tilknyttes slike pedagogiske målsetninger for å lykkes.<sup>523</sup>

Det vart satsa svært mykje på å gje ut nye læreverk i samband med Reform 97. Desse bøkene gjev lite hjelp i å utvikle dei aktivitetsorienterte arbeidsmåtene. Svært få av desse bøkene har eit innhald som kan reknast som ei hjelp til å skape dei pedagogiske endringane som reforma føresette (Bachmann et al. 2003). Dei fleste skulane har valt å halde på tradisjonen med lærebøker i faga (Solstad og Rønning 2003). Ei følgje av dette er at mange skular har ein utilfredsstillande situasjonen når det gjeld tilgang på andre læremiddel enn lærebøkene på felt som tema- og prosjektarbeid og lokalt lærestoff. Dei finn at lærebøkene gjev forslag til tema og prosjekt, men med utgangspunkt i det faget læreboka er laga for. Slik blir det lita reell kopling mellom fag. Lærebøkene gjev heller ikkje særleg hjelp til å gjennomføre tema- og prosjektarbeid. I staden må lærarane analysere læreplanen på tvers av fag og velje ut læremiddel som kan hjelpe til å gjennomføre noko som reelt er tverrfagleg og lokalt tilpassa.

---

<sup>523</sup> Det er erkjent i pedagogisk litteratur at lærebøker i stor grad styrer ”den gjennomførte læreplanen”. Lærebøkene oppfattes tradisjonelt som pensum blant skolens aktører og har derfor stor betydning for lærernes undervisning og elevenes arbeid. I reformprosessen rundt L-97 gjorde hastverket og organiseringen i læreplangrupper rundt fag at man fikk mangelfull oppfølging av GD, Broens fokus og KUFs egne direktiver om tverrfaglighet, tema- og prosjektarbeid. Dette viste sviktende evne til planlegging og kvalitetssikring av egne hovedmål og perspektiver (T. Koritzinsky, 2000 s.276-278). Lærebokforfatterne hadde derfor tradisjonelle fag med detaljerte lister og navn å forholde seg til, hvilket opprettholdt eller bidro til fagspesialisering og kunnskapsekspløsjonen. Koritzinsky argumenterer for at siden bøkene ble godkjent ut fra den skriftlige fagplanenes detaljerte opplisting av hovedmomenter, ble mange av de nye bøkene overlesset med faktisk stoff. Med dette risikerte man å undergrave GDs vekt på elevenes egen meningsskapning og kreativitet og Broens vekt på tverrfaglighet, lokalt lærestoff og tilpasset opplæring (T. Koritzinsky, 2000 s.308). Evalueringen av L-97 stadfester i hovedsak en slik analyse og slike subversive effekter.

Dei meiner at dette er eit område med stor mangel både på kompetanse og på hjelpemiddel. Difor tilrår også dei at ein utviklar nye læremiddel for å støtte nettopp denne delen av arbeidet. (P. Haug, 2003 s.98)

I tillegg til at læreplanene for fag ikke la grunnlaget for en vellykket kunnskapsutvikling i lærebøkene etter reformenes sentrale målsetninger om å motarbeide fragmenteringen, manglet lærerne i grunnskolen den nødvendige kompetansen for å gjennomføre ideologien. Hastverket i gjennomføringen av reformene rammet hele kjeden av grunnleggende pedagogiske kvaliteter. Over halvparten av lærebøkene måtte for eksempel sendes tilbake til forlagene grunnet feil og mangler. Den undergravet mulighetene til å skape en god etterutdanning av læreren.<sup>524</sup> Dette til sammen rammet undervisningen overfor helt sentrale målsetninger om fellesmening og allmenndanning på tvers av fag og disipliner. Lærerne og kommunene forstod målene for undervisningen uklart. Man hadde fått vage definisjoner og av undervisnings- og arbeidsformene. Man skapte ikke de nødvendige elevforutsetningene for å lykkes, og oppfølgingen og vurderingen ble usystematisk og mangelfull. Man klarte ikke å forme eller å beherske det nye pedagogiske kairos som trengtes. Man bommet kort og godt på beregningen av lærerne, elevene, tiden og sakens natur.

Det ligg også føre indikasjonar på at fleire av føresetnadene for L97-skulen ikkje var til stades då reforma tok til. Det gjeld til dømes i kva grad lærarane meistra dei "nye" arbeidsmåtane som L97 legg vekt på (Fylling 2003, Solstad og Rønning 2003). Eit moment er rett og slett at det er uvisse om definisjonen av desse arbeidsformene. Ein del av lærarane har det ikkje klart for seg kva tema- og prosjektarbeid faktisk tyder, og kjenner seg mest forplikta av dei detaljerte fagmåla i planen. Undersøkinga som er gjord i samfunnsfag, viser t.d. at rundt halvdelen av lærarane sette likskapsteikn mellom tema-arbeid og prosjektarbeid, men mest på småskulesteget (Christophersen et al. 2003). Mange kommunar og skular har ikkje sett i verk systematiske kompetansetiltak på området.

Solstad og Rønning (2003) peikar på tre vilkår for å lukkast med desse nye arbeidsformene og særleg prosjektarbeid. Det første er elevane sine føresetnader for å drive dette arbeidet. Denne arbeidsforma stiller store krav til elevane, dei skal utvikle problemstilling, velje relevante kjelder, kritisk og systematisk trekkje ut og analysere informasjon osv. Få skular har drøfta konsekvensane av dette, og korleis dei kan utvikle elevane sin dugleik på dette området gjennom skuletida. Det vantar også drøftingar av korleis tema- og prosjektarbeid kan nyttast for å utvikle basisdugleikane. Det andre emnet dei kommenterer, er oppfølging og vurdering.

Då det sjeldan er definert klare, overordna mål for tema- og prosjektarbeid, blir både oppfølginga og vurderinga nokså usystematisk. Forskarane konkluderer med at vurderingsarbeidet er utilstrekkeleg dersom læringspotensialet skal utnyttast fullt ut. Det tredje området gjeld tidsbruken. Mangel på planar og at elevane skal bestemme over eige arbeid, gjer det vanskeleg å styre dei tidsmessige rammene for arbeidet. Det fører ofte til at arbeidet tek lengre tid enn planlagt, og at ein stiller spørsmålsteikn ved nytten av arbeidsforma. Ikkje mange skular har eit gjennomarbeidd system for planlegging og dokumentasjon av tverrfaglege tilnæringsmåtar. For ein del av lærarane blir gjennomføringa og evalueringa mindre systematisk enn ønskjeleg. Det kan føre til at dei nye arbeidsmåtane lever sitt eige liv og tek meir tid enn planlagt. Dermed går dette også ut over anna arbeid. (P. Haug, 2003 s.94-95)

---

<sup>524</sup> Sluttrapporten viser til svært mangelfull etter- og videreutdanning av lærerne.

Konklusjonen her bringer oss over til spørsmålet om de sosiale konstruksjonene holdt i utdanningsreformene. De tradisjonelle rollene viste seg fremdeles pregende. Læreren som formidler og elevene som mottakere var fremdeles dominerende. Reformenes konservative innretning synes å ha understøttet slike sider ved skolen. Dette var delvis også målsetningen: at faglæreren og formidlingstradisjonen skulle være sterk. Men dette motvirket samtidig reformenes progressive innretning. Læreren i rollen som leder av arbeidsfellesskapet, som skulle legge til rette for den aktive elev med ansvar for egen læring, virker å være den sosiale konstruksjonen med minst realitetsorientering, som man ikke klarte å bakke opp kunnskapsmessig gjennom etter- og videreutdanning, lærestoff, system eller informasjon. Fagtradisjonene forble dermed fremdeles sterke. Den nye lærer- og elevrollen levde mer i retorikken enn i realitetene.<sup>525</sup> Sluttrapporten viser her en uheldig utvikling blant lærerne som står i strid med reformenes idealer over en myndig lærer. Realitetene viser utvikling av usikre lærere som trekker seg tilbake, ikke stiller tydelige faglige krav eller gir relevante tilbakemeldinger og overlater arenaen til elevene i forbindelse med de nye rollekonstruksjonene og undervisnings- og arbeidsformene som hørte til. Det var et paradoksalt resultat.

Hovudmønsteret i arbeidet i skulen er framleis aktivitetsorientert i dei praktiske og estetiske faga og formidlingsorientert i dei teoretiske faga. I dei sistnemnde går verksemda mest ut på lærarstyrt klasseromsundervisning, med instruksjon/forteljing og spørsmål - svar-sekvensar. Elevane er ofte passive mottakarar. Dei får gje korte svar på spørsmål frå læraren, og dei arbeider individuelt med oppgåver. Omfanget av individuelt arbeid ser ut til å auke. Orientering om læreboekene er sterk. Samla er konklusjonen at aktivitetspedagogikken er sterkare forankra ideologisk og retorisk enn i praksis. Ein del lærarar praktiserer ikkje aktivitetspedagogikken. Mange av elementa derifrå kjem svakt ut. Det gjeld mellom anna temaorganisert arbeid, prosjektarbeid, tilpassa opplæring, ansvar for eiga læring, inkluderande skule, differensiering, bruk av drama og bruken av leik, berre for å nemne noko. Lærarrolla som følgjer av denne aktivitetsorienterte pedagogikken, har også somme stader fått ei retning som ikkje var tilsikta. Ein del lærarar er tilbaketrekte og lite intervensjonelle. Dei har overlata arenaen til elevane, og til elevane sine initiativ. Det er døme som viser at lærarane kvir seg for å stille klare faglege krav til elevane, og at dei gjev positiv tilbakemelding sjølv når det ikkje er grunnlag for det. (P. Haug, 2003 s.89-90)

Haug konkluderer med at ortodoksien og det jeg vil kalle *det sementerte skolesamfunnet* ble vinneren i forbindelse med R-97. Man konkluderer samtidig med at det er tegn på omforminger, men at disse ikke kan sies å være tilstrekkelige. Sluttevalueringen setter spørsmålstegn ved om det i det hele tatt er mulig å kontrollere og styre utdanningskulturen politisk. Konklusjonen rammer hele tenkningen om mulighetene for å anvende utopisk sosial ingeniørkunst overfor utdanningssektoren.

Sett under eitt, og om ein kan nytte omgrepa vinnarar og taparar i Reform 97, vil ein vinnar vere den formidlingsorienterte skuletradisjonen slik han har vore etablert gjennom lang tid, og det gjeld særleg på ungdomssteget. Dei reformspesifikke tiltaka er taparen i reforma, men det er utvikling også der. Småskulesteget har kome lenger enn dei andre, og har kome lengst i realisering av Reform 97. Like typisk er måten aktivitetspedagogikken er praktisert på. Den

---

<sup>525</sup> Sluttrapporten viser at slike tiltak også krever stor oppbakking med økonomiske og administrative midler, noe som ikke fant sted. Særlig PISA rapporten tok for seg at norske klasserom var preget av mangel på disiplin, orden og arbeidsro.

opptrer som overflatisk, med svakt læringsfokus. [...] Den etablerte tradisjonen for arbeid i skulen har ei enorm kraft til å halde seg sjølv oppe, og til å dominere det som skjer der. Det ser ut til å gjelde så å seie uavhengig av kva slags reformintensjonar det er tale om, og kva slags politikk som blir ført (P. Haug, 2003 s.90-91)

Sluttevalueringen av Reform 97 konkluderer med at kunnskapsbetingelsene – selve innsikten i tilstanden – ikke har vært til stede for den politiske modellen for styring og gjennomføring. Dette er i tråd med Poppers kunnskapskritikk av denne politiske reformmodellen. At slike innsikter vanskelig vil kunne være til stede.

Poppers analyse fremhever at utopisk ingeniørkunst i siste instans vil innebære et angrep på individet; at elitisme, stammetenkning og kollektivets logikk vil dominere. Sluttevalueringen av L-97 fremhever at det er individet som har vært hardest rammet av reformene. Man har fått eller videreført en skole som ikke er sensitiv for individet, ikke er følsom overfor det fargerike samfunnet, heterogeniteten, avviket og mangfoldet.

PISA-undersøkinga kan tyde på at skilnadene i Noreg er monaleg større enn i mange andre land, og det trass i at det eksisterer ei målsetjing om utjamning. [...] Tolkinga er at vi har ein skule som er lite kjenslevar overfor variasjon, heterogenitet, mangfald, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent. Skulen synest å vere sterkast og best for dei som passar inn i det mønsteret som skulen har skapt gjennom åra. [...]

Tilstanden kan setjast i samheng med ei utdanningspolitisk prioritering. På formuleringsplanet har det vore viktig å skape vilkår for utstrekt individualisering. I praksis har konsekvensen vore sterk sentral styring, nokså stram standardisering og harmonisering av skulane. Arbeidsmåtar og innhald har ikkje vorte utvikla med tanke på dei intensjonar som er formulerte. OECD-vurderinga indikerer at skulen i lang tid heller ikkje har hatt omfattande tilsyn, oppfølging og kontroll av dei arbeidsmåtar skulen har nytta og dei resultat skulen har nådd (OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk 1989). Sjølv om mykje er gjort for å rette på dette sidan OECD var inne, har det til no ikkje gjeve tilstrekkeleg gode vilkår for å ha innsikt i tilhøva. Dermed har ein heller ikkje hatt godt nok grunnlag for endring.

Formuleringane i læreplanen legg stor vekt på individuell tilrettelegging og oppfølging. Det skal gjevast rom for variasjon og skulen skal tilpassast den enkelte eleven. At dette ikkje har skjedd, og at skulen har fungert betre for nokre enn for andre, har vore kjent i forskinga lenge (t.d. Knudsen 1980). Det er difor grunn til å stille spørsmål om kvifor slike resultat ikkje har ført til tiltak for å endre på tilhøva. Det er truleg den alvorlegaste kritikken som kan formulerast om utdanningspolitikken. (P. Haug, 2003 s.91-92)

Det fører oss til et siste viktig poeng fra Popper. Gullaldertenkningen undervurderer fortidens feil og brister. Man tar dem derfor gjerne med seg inn i det nye samfunnet uten helt å vite det.

Med denne sluttkonklusjonen fra L-97 og Poppers kritiske poeng, velger også jeg å fullføre min analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk. For hans rike, lærerike og mangfoldige forfatterskap, hans mangeårige og omfattende bidrag til offentlig debatt og for hans store innsats for den nasjonale utdanningspolitikk, har jeg æret ham med denne akademiske kritikk.



## Referert og sitert litteratur

- AKSLEN, L. (1994.24.08) Rektor - funksjonær eller leiar? *Vårt land*.
- ANDERSEN, Ø. (1995) *I retorikkens hage*, Oslo, Universitetsforlaget.
- ANDERSEN, Ø. (1997) Rette ord i rette tid. Kairos i klassisk retorikk. *Rhetorica Scandinavica*, 4, 21-27.
- ARISTOTELES & EIDE, T. (2006) *Retorikk*, Oslo, Vidarforlaget.
- AUSTENÅ, A.-M. & AABØ, S. (1996.27.10) Se opp for maktgutta. *Dagbladet*.
- BACON, F. (1601) The Advancement of Learning, Book 1. *Renascence Edition. An Online Repository of Works. Printed in English Between the Years 1477 and 1799*
- BARTHES, R. & STENE-JOHANSEN, K. (1998) *Retorikken. En moderne innføring i den gamle retoriske kunst*, Oslo, Spartacus.
- BERGE, K. L. & ANDERSEN, Ø. (2003) *Retorikkens relevans*, Oslo, Norsk sakprosa i samarbeid med Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.
- BERGE, K. L., MEYER, S. & TRIPPESTAD, T. A. (2003) *Maktens tekster*, Oslo, Gyldendal Akademisk.
- BERGESEN, H. O. (2006) *Kampen om kunnskapsskolen*, Oslo, Universitetsforlaget.
- BJØRKVOLD, J.-R. (2005) *Det musiske mennesket. Utvidet utgave*, Oslo, Freidig Forlag.
- BLEGEN, K. (1991) *Veien videre til studie - og yrkeskompetanse for alle. Utredning fra et utvalg oppnevnt i statsråd 14. juli 1989. Avgitt til Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 31. januar 1991*, Oslo, Statens forvaltningstjeneste, Seksjon Statens trykning.
- BLICHFELDT, J. F., LAUVDAL, T. & DEICHMAN-SØRENSEN, T. (1998) *Mot et nytt kunnskapsregime? Evaluering av Reform 94. Organisering og samarbeid. Sluttrapport*, Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet.
- BLICHFELDT, J. F., LAUVDAL, T., ØSTBY, M., DEICHMAN-SØRENSEN, T. & SKARPAAS, I. (1996) *Evaluering av Reform-94. Organisering og samarbeid. Underveiserapport IV, høsten 1996*, Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet.
- DAGBLADET (1996.02.04.). Oslo.
- DAGBLADET (1996.26.3.). Oslo.
- EIDE, M. & HERNES, G. (1987) *Død og pine. Om massemedia og helsepolitikk*, Oslo, FAFO.
- EIDE, T. (1990) *Retorisk leksikon*, Oslo, Universitetsforlaget.
- ENGELSTAD, F. (2003) Makt, kommunikasjon, retorikk. IN ANDERSEN, Ø. O. B., KJELL LARS (Ed.) *Retorikkens relevans*. Oslo, Lobo Media A/S.
- EWEN, S. (1996) *PR! A Social History of Spin*, New York, Basic Books.
- FAUSKE, H. (2004) Gudmund Hernes. Politiker og sosiolog med sosiologien som veiviser. IN THUEN, H. & VAAGE, S. (Eds.) *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo, Abstrakt forlag.
- FLATSETH, M. (1999) Å bære eller ikke bære - er det spørsmålet? En analyse av abortdebatten i tre tidsperioder. *Hovedoppgave ved Nordisk institutt, Historisk-filosofisk fakultet ved UiB*. Bergen, [Flatseth, M].
- FOSS, S. K. (1996) *Rhetorical Criticism. Exploration & Practice*, Prospect Heights, Ill., Waveland Press.
- FREUD, S. (1922) *Group Psychology and the Analysis of the Ego*, London, The International Psychoanalytical Press.
- GALTUNG, J. (1993) Høringsutkastet til læreplan. Om å lese det uskrevne. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 77, 41-45.

- GJERSTAD, M. & UNIVERSITETET I OSLO . SEKSJON FOR NORDISK SPRÅK OG LITTERATUR (2001) *Kan Thomas Mathiesen forsvares? En vitenskapsretorisk analyse*, Oslo, [M. Gjerstad].
- GOTTWALD, A. (1996) *Daniel og dobbeltministeren. Beretningen om hvordan de abstrakte reformerte all dannelse og helse i Norge på åtte år*, Oslo, Universitetsforlaget.
- GROVE, K. & MICHELSEN, S. (2005) *Lærarforbundet mangfold og fellesskap. Historia om Lærarforbundet og organisasjonane som danna forbundet*, Bergen, Vigmostad & Bjørke.
- HAUG, P. (2003) *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97. Elektronisk ressurs*, Oslo, Norges forskningsråd.
- HERNES, G. (1975) *Makt og avmakt. En begrepsanalyse [et utgangspunkt for kartlegging av de faktiske maktforhold i det norske samfunn]*, Bergen,, Universitetsforlaget.
- HERNES, G. (1976) Ulikhet, effektivitet og rettferdighet. IN ØYEN, E. (Ed.) *Sosiologi og ulikhet. En innføringsbok*. Bergen, Universitetsforlaget.
- HERNES, G. (1977a) Det media-vridde samfunn. *Samtiden*, 86, 1-14.
- HERNES, G. (1977b) Sosiologien, makten og staten - et forord til kritikk av sosiologien. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, bd. 18, 23.
- HERNES, G. (1978a) Makt, blandingsøkonomi og blandingsadministrasjon. IN HERNES, G. (Ed.) *Forhandlingsøkonomi og blandingsadministrasjon*. Bergen, Universitetsforlaget.
- HERNES, G. (1978b) *Makt, normer og sanksjoner. Bytteteoretiske synspunkter på institusjonell endring*, Oslo, Universitetsforlaget.
- HERNES, G. (1979a) Elfenbenstårn eller kommandotårn. Om disiplinforskning og forskning for samfunnsplanlegging. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, bd. 20, 279-299.
- HERNES, G. (1979b) Neoklassisk teori - en gotisk katedral. *Økonomisk debatt*, 6, 423-426.
- HERNES, G. (1979c) Om bruk av økonomiske modeller i sosiologien. *Sosiologi i dag*, 4, 19-39.
- HERNES, G. (1980a) Motivering for administrativ utvikling. *Administrasjonsnytt*, 25, 12-21.
- HERNES, G. (1980b) Tusenbein og paraden. Om Marked, bedrift og byråkrati. IN ERIKSEN, Ø. (Ed.) *Industri og politikk - en rapport fra Industriøkonomisk institutt Bergen*, Universitetsforlaget.
- HERNES, G. (1981) *Forskning, informasjon og handling*, Bergen.
- HERNES, G. (1984a) Media: struktur, vridning, drama. *Nytt norsk tidsskrift*, 1, 38-58.
- HERNES, G. (1984b) Segmentering og samordning. IN BERG, O. & UNDERDAL, A. (Eds.) *Fra valg til vedtak*. Oslo, Aschehoug.
- HERNES, G. (1984c) Selvbilde og slagkraft om arbeidstakerorganisasjonenes stilling i 80-årene. *Norsk tidsskrift for sjøvesen*, 99, 11-17, 19.
- HERNES, G. (1986) Opinionsmåtningar, makt och demokrati. IN MELLBOURN, A. (Ed.) *Makten över opinionen* Stockholm, Forskningsrådsnämnden.
- HERNES, G. (1986.31.11) Kan man ha ambisjoner i Norge? *Dagbladet*.
- HERNES, G. (1987.17.01) Fornyelse av universitetet. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (1988) *Vivat academia*, Oslo Universitetsforlaget.
- HERNES, G. (1989) The Logic of *The Protestant Ethic. Rationality and Society*, s. 122-161.
- HERNES, G. (1990a) Et forbilde - og en av oss. *Aftenposten*. Oslo.
- HERNES, G. (1990b) Maktens estetikk. *Samtiden*, 100, 14-19.
- HERNES, G. (1990c) Mellom husmannsånd og stormannsgalskap. *Samtiden*, 100, 77-86.
- HERNES, G. (1991a) Den nye Bibel og det nye Babel. *Kirke og kultur*, 96, 99-108.
- HERNES, G. (1991b) The dilemmas of social democracies the case of Norway and Sweden. *Acta sociologica*, 34, 239-260.
- HERNES, G. (1991c) *Synspunkter på lærebøker og forlag*, Oslo, Universitetsforlaget.
- HERNES, G. (1992a) Foran høringen *Norsk skoleblad*, 23, 10-11.

- HERNES, G. (1992b) Foran høringen: Fra statsråd Gudmund Hernes' artikkel til Norsk Skoleblad nr. 23/1992. *Grunnskolenytt*, 2, 37.
- HERNES, G. (1992c) Første time. *Grunnskolenytt*, 2, 5-16.
- HERNES, G. (1992d) Læreboka fra godkjenning til forskning. *Fra godkjenning til forskning*. Oslo, NFF Seminarrapport.
- HERNES, G. (1992e) Nordahl Rolfsen og kunnskapssolidariteten. *Grunnskolenytt*, 3, 4-12.
- HERNES, G. (1992f) Politikk, arkitektur, identitet. *Nytt norsk tidsskrift*, 9. årgang, s. 365-372.
- HERNES, G. (1992g) Tale ved NUFOs landsmøte. *Skoleforum*, 18, 17-24.
- HERNES, G. (1992h) We Are Smarter Than We Think. A Rejoinder to Smelser. *Rationality and Society*, Vol. 4, 421-436.
- HERNES, G. (1993a) Hobbes and Coleman. IN SØRENSEN, A. B. & SEYMOR, S. (Eds.) *Social Theory and Social Policy: Essay in Honour of James S. Coleman*. Westport, Praeger Publishers.
- HERNES, G. (1993b) Hvorfor læreplaner? Startkonferanse for læreplanarbeidet i grunnskolen. Oslo Militære Samfunn.
- HERNES, G. (1994) Ti teser om forhandlinger. *Nytt norsk tidsskrift*, 11, 246-255.
- HERNES, G. (1995a) Innledning ved statsråd Gudmund Hernes. IN GUNDERSEN, H. (Ed.) *Den digitale revolusjonen*. Oslo, KUF.
- HERNES, G. (1995b) Tonefølge. IN BADEN, T. (Ed.) *Toner i tusen år. En norsk kirkemusikkhistorie fra gregoriansk sang til gospel*. Oslo, Verbum.
- HERNES, G. (1995.19.12) Evaluering av Reform 94. Utfasingen av prosjektene til Høgskolen i Akershus og NORUT samfunnsforskning. *Saksnr. 94/11350*. KUF.
- HERNES, G. (1996) Var det stormannsgalskap? En oppsummering av OL-94. *Samtiden*, 106, 52-59.
- HERNES, G. (1998a) Antonio Vivaldi. IN BEKKELUND, K. (Ed.) *Flerklang. 40 nordmenn om sine musikalske inspirasjonskilder* Oslo, Orion.
- HERNES, G. (1998b) Kald beregning og katastrofale fall. *Økonomisk rapport*, 17.
- HERNES, G. (1998c) Reformledelse. IN COLBJØRNSSEN, T. (Ed.) *Idè, konsekvens, handling. Suksesskriterier for endring. AFF's årbok 1998*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- HERNES, G. (1999) Hodejegere og kannibaler. *Økonomisk rapport*.
- HERNES, G. (1999.31.01) Stryk og sensur. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (2001) De mest spennende idèer - tilbakeblikk på et reformtiår. . IN JARNING, H. (Ed.) *Skolen 2001. Årbok for norsk utdanningshistorie*. Notodden, Teledølen.
- HERNES, G. (2004) Koloniherrer og kameratkapitalisme. *Nytt norsk tidsskrift*, 21, 123-134.
- HERNES, G. (2004.31.12) Hvem har skylda? *Dagbladet*.
- HERNES, G. (2005.12.05) Akademisk sitatfusk. *Aftenposten*. Oslo.
- HERNES, G. (2005.24.05) Da jeg herjet som verst i landet. *Aftenposten*. Oslo.
- HERNES, G. (2008.11.04) All kunst i dette hus! *Morgenbladet*.
- HERNES, G. & MARTINUSSEN, W. (1980) *Demokrati og politiske ressurser*, Oslo, Universitetsforlaget.
- HOBBS, T. & MACPHERSON, C. B. (1985) *Leviathan*, London, Penguin Group.
- HOEM, G. (1994.12.04) Kan ikke Hernes ta feil? *Dagbladet*.
- HORNTVEDT, N. H. (1996) Må trekke oppsigelsen tilbake. *Skolen*, 2, 10-11.
- HUSTAD, J. (2002a) Skole, makt, politikk. Gudmund Hernes intervjuet av John Hustad. *Prosa*.
- HUSTAD, J. (2002b) *Skolen som forsvann. Eit essay om krisa i den norske skolen*, Oslo, Samlaget.
- JOHANNESSEN, G. (1987) *Rhetorica Norvegica*, Oslo, Cappelen.
- JOHANNESSON, K. (1990) *Retorik eller konsten att övertyga*, Stockholm, Norstedt.

- JOHANSEN, A. (2002) *Talerens troverdighet. Tekniske og kulturelle betingelser for politisk retorikk*, Oslo, Universitetsforlaget.
- JOHNSEN, E. B. (1992) Godt ord for Norge! Omkring Nordahl Rolfsen og KUFs kulturmeldinger. *Grunnskolenytt*, 3, 27-29.
- JORDHEIM, K. (Ed.) (1997-1998) *Årbok for norsk utdanningshistorie. Hovedtema: 1990-tallets utdanningsreform*, Notodden, Teledølen.
- JOWETT, G. & O'DONNELL, V. (1996) *Propaganda and Persuasion*, Newbury Park,, Sage.
- KERFERD, G. B. (1981) *The Sophistic Movement*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KJELDSSEN, J. (2002) *Visuel retorik*, Bergen, Institutt for medievitenskap, Universitetet i Bergen.
- KJELDSSEN, J. (2006) *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*, Oslo, Spartacus.
- KORITZINSKY, T. (1995) Hernes byrjar i feil ende. *Syn og Segn*, 3, 209 - 214.
- KORITZINSKY, T. (2000) *Pedagogikk og politikk i L97. Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*, Oslo, Universitetsforlaget.
- KUF (04.09.06) Brev til Stortingets ombudsmann for forvaltningen. Evalueringen av Reform 94 - Klager fra Tor Bergli og Egil Frøyland ref. 96-0489B 2AH. KUF.
- KUF (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren. St. meld. 37*, Oslo, Departementet.
- KUF (1991) *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*, Oslo, Departementet.
- KUF (1992) *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*, Oslo, Departementet.
- KUF (1993a) *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del*, Oslo, Departementet.
- KUF (1993b) - *vi smaa, en alen lange; om 6-åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet. Sammendrag av St.meld. nr. 40(1992-93)*, Oslo, Departementet.
- KUF (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.*, Oslo, Departementet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2008) *Kvalitet i skolen*, Oslo, Departementet.
- KVIST, P. (1999) *En vandring gjennom norsk skolehistorie. Innføring av reformene i grunnskolen etter 1945*, Bergen, Eide.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (2003) *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press.
- LANHAM, R. A. (1991) *A Handlist of Rhetorical Terms*, Berkeley, University of California Press.
- LE BON, G. (1896) *The Crowd a Study of the Popular Mind*, London, T. Fisher.
- LINDHARDT, J. (1999) *Retorik*, København, Rosinante.
- LIPPE, B. V. D. (1999) *Metaforens potens*, Oslo, Oktober.
- LIPPMANN, W. (1922) *Public Opinion*, New York, Free Press Papereback.
- LIPPMANN, W. (1927) *The Phantom Public; a Sequel to "Public opinion"*, New York, Macmillan.
- LOTHE, J., REFSUM, C. & SOLBERG, U. (1999) *Litteraturvitenskapelig leksikon*, Oslo, Kunnskapsforlaget.
- LØVLIE, L. (2001) Utdanningsreformens paradokser IN HANSEN, J.-E. E. (Ed.) *Norsk tro og tanke 1940-2000* Oslo, Universitetsforlaget.
- MAKTUTREDNINGEN & HERNES, G. (1982) *Maktutredningen sluttrapport. Utredning i en undersøkelse satt i gang ved kongelig resolusjon av 22. september 1972*, Oslo, Universitetsforlaget.
- MANNERÅK, S. (1995.13.12) Brev til statsråd Gudmund Hernes vedr. evaluering av Reform 94 Saks.nr. 95/10589 KUF.

- METZGER, D. (1995) *The Lost Cause of Rhetoric. The Relation of Rhetoric and Geometry in Aristotle and Lacan*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- MICHELSSEN, K. (1999.19.04) Evaluering av lærere. *Dagbladet*.
- MILLER, T. (1993) *The Well-Tempered Self. Citizenship, Culture, and the Postmodern Subject*, Baltimore, Md., Johns Hopkins University Press.
- NILSSEN, F. H. (1995.16.09) Hvor fritt kan de uttale seg? *Norsk skoleblad*, 27, 4-5.
- NYRNES, A. (2004) Det didaktiske rommet. Topisk tenking og praksis i Moralske tanker. *Det historisk-filosofiske fakultet*. Bergen.
- OECD & CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (1998) *Education at a glance. OECD indicators*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OLSEN, J. P. (1980) *Meninger og makt*, Bergen, Universitetsforlaget.
- OSDAL, D. T. (1995.22.12) Hernes den herlige. *Bergens Tidende*.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1969) *The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation*, London.
- PETTERSEN, E. J. & KUF (1995) *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning. Utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i august 1994. Avgitt 3. mai 1995* Oslo, Statens forvaltningstjeneste.
- PLATO & STIGEN, A. (1971) *Gorgias*, Oslo, Samlaget.
- POPPER, K. (1995a) *The Open Society and Its Enemies Vol. 1. Plato*, Routledge.
- POPPER, K. (1995b) *The Open Society and Its Enemies Vol. 2. Marx and Hegel*, Routledge.
- RETORISK FORUM & SENTER FOR EUROPEISKE KULTURSTUDIER *Kulturtekster*, Bergen, Senter for Europeiske Kulturstudier.
- ROLF, B., EKSTEDT, E. & BARNETT, R. (1993) *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*, Nora, Bokförlaget Nya Doxa.
- ROSENGREN, M. (2006) *För en dödlig som ni vet är största faran säkerhet. Doxologiska essäer*, Åstorp, Rhetor.
- SAKPROSA (2001) *Skrifter fra prosjektmiljøet Norsk sakprosa*, Oslo, Norsk sakprosa. Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.
- SEINESS, C. N. (1999.11.02) Kunnskap i fritt fall. *Dag og Tid*.
- SENNETT, R. (1993) *The Fall of Public Man*, London, Faber and Faber.
- SEVERUD, J. (2003) *Ubehaget i skolen*, Oslo, Universitetsforlaget.
- SILVERSTONE, R. (1993) Television and Everyday Life: Towards an Anthropology of the Television Audience. IN FERGUSON, M. (Ed.) *Public Communication: The New Imperatives. Future Directions for Media Research*. London, Sage.
- SJØBERG, S. (1994) Reform 94 - eksperimentet som må bli vellykket. *Skolefokus*, 14, 50-55.
- SKARPENES, O. (2004) Kunnskapens legitimering. En studie av to reformer og tre fag i videregående skole. *Avhandling for dr.polit - graden*. Bergen, Sosiologisk institutt.
- SKJERVHEIM, H. (1968) *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*.
- SLAGSTAD, R. (1995.13.11) Hernes som maktpolitiker. *Bergens Tidende*.
- SLAGSTAD, R. (1998) *De nasjonale strateger*, Oslo, Pax.
- SLAGSTAD, R. (2000) *Kunnskapens hus. Fra Hansteen til Hanseid*, Oslo, Pax.
- SOLLI, A. (1999) Hernes til felts mot Skolefokus. *Skolefokus*, 4, 10-11.
- TELHAUG, A. O. (1992) *Norsk og internasjonal skoleutvikling*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- TELHAUG, A. O. (1995) Idealisme og utviklingsoptimisme. Reformstrategi og ideologi hos Gudmund Hernes. *Syn og segn*, 101, 195-208.
- TELHAUG, A. O. (2006) Hernes som dissident. *Lektorbladet*, 6, 24-26.
- TELHAUG, A. O. & AASEN, P. (1999) *Både - og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, Oslo, Cappelen Akademisk.

- TORNES, K. (1999.02.03) Forskningen om Reform 94. *Dagbladet*.
- TRIPPESTAD, T. A. (1996) En analyse av Hernes som retoriker. *Hovedfagsoppgave i pedagogikk*. Bergen, Norsk Lærerkademi.
- TRIPPESTAD, T. A. (1999) Som man reder ligger man. Gudmund Hernes som maktutreder og maktutøver. IN SIRNES, T., MEYER, S. & MAKT- OG DEMOKRATIUTREDNINGEN 1998-2003 (Eds.) *Normalitet og identitetsmakt i Norge*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- TRIPPESTAD, T. A. (2003) Mistillitens sosiologi. Retorikk og reform i Hernes` utdanningspolitikk. IN LØVLIE, L., SLAGSTAD, R. & KORSGAARD, O. (Eds.) *Dannelsens forvandlinger*. Oslo, Pax.
- TROTTER, W. (1916) *The Instincts of the Herd in Peace and War*, London.
- TØNNESSON, J. L. (2001) *Vitenskapens stemmer*, Oslo, Norsk sakprosa. Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.
- UNIVERSITETS- OG HØYSKOLEUTVALGET & HERNES, G. (1988) *Med viten og vilje*, Oslo, Forvaltningstjenestene.
- UTVALG, P. F. (1999) PFU-sak nr 018/99. Digital versjon: <http://www.pfu.no/case.php?id=806>.
- VEGGELAND, N. & NORDHAUG, O. (1983) *Makt i Norge. Hva gikk galt med maktutredningen?*, Ringsaker, Fagbokforlaget.
- VG (1996.02.04). Oslo.
- VILLADSEN, L. S. (2006) Normativitet i retorisk kritik. 3. *Nordiske konference for retorikforskning*. Oslo.
- VOLCKMAR, N. (2004) Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet. Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes. *Doktoravhandling ved NTNU ; 2005:23*. Trondheim, Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- WOLD, B. (2002. 04.06.) Hernes provoserer lærerne. *Klassekampen*.
- YUNIS, H. (1996) *Taming Democracy. Models of Political Rhetoric in Classical Athens*, Ithaca, Cornell University Press.
- ØSTERUD, P. & JOHNSEN, J. (2003.07.03) Strupetak på enhetsskolen. *Dagbladet*.
- ØVREGÅRD, K. (2008.08.04) Teit eller wonderful? *Bergens Tidende*.
- ØZERK, K. Z. (1999) *Opplæringsteori og læreplanforståelse - en lærebok i pedagogikk*, Vallset, Oplandske Bokforlag

## Øvrig litteratur

(1987-2008) *Dabladet*.

(1990-1996) *Aftenposten*.

(1990-1998) *Norsk Skoleblad*.

(1992-1996) *Stortingstidende*.

ADAIR, J. (1997) *Effective Communication the Most Important Management Tool of All*, London, Pan Books.

ANDERSON, B. (1996) *Forestilte fellesskap. Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*, Oslo, Spartacus.

ARISTOTLE, HETT, W. S. & RACKHAM, H. (1994) *Rhetorica Ad Alexandrum. Problems Books XXII-XXXVIII*, London, Harvard University Press.

ARNULF, J. K. (1996) *Heltens ansikter. Allmakt og heroisme*, Oslo, Universitetsforlaget.

AUGUSTINUS, A. & SLAATTELID, H. (1998) *Om kristen opplæring*, Oslo, Samlaget.

BARENDDT, E. (1985) *Freedom of Speech*, New York, Oxford University Press.

BARTHES, R. & STENE-JOHANSEN, K. (1994) *I tegnets tid. Utvalgte artikler og essays*, Oslo, Pax.

BECK, C. W., STRAUME, M. B., SÆLEN, F. J. & TORP, J.-A. (Eds.) (1996) *Statens barn?*, Birkeland, Forlaget Exodus.

BERGE, K. L., MEYER, S., TRIPPESTAD, T. A. & MAKT- OG DEMOKRATIUTREDNINGEN 1998-2003 (2003) *Maktens tekster*, Oslo, Gyldendal akademisk.

BERGEM, T. (1993) *Tjener - aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger. Sluttrapport fra LYH-prosjektet*, Bergen, NLA-forlaget.

BERGEM, T. (1998) *Læreren i etikkens motlys*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.

BERGEM, T. (2001) *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*, Oslo, Gyldendal Akademisk.

BERGGREEN, B. (1994) *Da kulturen kom til Norge*, Oslo, Aschehoug.

BHABHA, H. K. (1990) *Nation and Narration*, London, Routledge.

BILLIG, M. & SIMONS, H. W. (1994) *After Postmodernism. Reconstructing Ideology Critique*, London, Sage.

BJØRGEN, I. A. (1991) *Ansvar for egen læring. "Den profesjonelle elev og student"*, Trondheim, Tapir.

BREIVEGA, K. R. (2003) *Vitskapelege argumentasjonsstrategiar*, Oslo, Norsk sakprosa i samarbeid med Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.

BREKKE, O. A., HØSTAKER, R. & SIRNES, T. (2003) *Dimensjonar i moderne sosialteori*, Oslo, Det Norske Samlaget.

BØRDAHL, A., MARUSSEN, B., SELNES, G. & WAAG, V. (Eds.) (1991) *AGORA. Journal for metafysisk spekulasjon. Retorikk*, Oslo, Universitetet i Oslo.

BØRHAUG, K. (2007) *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule. Det psykologiske fakultet*. Bergen, Universitetet i Bergen.

CAHN, S. M. (1997) *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, McGraw-Hill.

CICERO, M. T. & SLAATTELID, H. (1995) *Retorikk og filosofi. Eit brev til Brutus. Samtalar om filosofi*, Oslo, Samlaget.

CICERO, M. T., SLAATTELID, H., TACITUS, C. & QUINTILIANUS, M. F. (1993) *Romersk retorikk*, Oslo, Samlaget.

CONTE, G. B. (1986) *The Rhetoric of Imitation. Genre and Poetic Memory in Virgil and other Latin Poets*, Ithaca, N.Y., Cornell University Press.

DALIN, P. (1982) *Skoleutvikling*, Oslo, Universitetsforlaget.

DOHERTY, T. P. (1993) *Projections of War. Hollywood, American Culture, and World War II*, New York, Columbia University Press.

DOMINIK, W. J. (1997) *Roman Eloquence. Rhetoric in Society and Literature*, London, Routledge.

EISNER, E. W. (1985) *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*, New York, Macmillan.

- EKEBERG, T. R. & HOLMBERG, J. B. (2005) *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*, Oslo, Universitetsforlaget.
- FOROS, P. B., KJØL, P. E., TELHAUG, A. O. & AASEN, P. (2004) *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- FOUCAULT, M. (2006) *Tingenes orden. En arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*, Oslo, Avetura Forlag.
- FOUCAULT, M. & NEUMANN, I. B. (2002) *Forelesninger om regjering og styringskunst*, Oslo, J.W. Cappelens Forlag.
- GEDDE-DAHL (1999) Tekststruktur, meningsskaping og nasjon i den generelle delen av Læreplanen. *Nordisk språk og litteratur*. Oslo, Universitetet i Oslo.
- GUNDERSEN, T. R. (2001) *Om å ta ordet*, Oslo, Norsk sakprosa i samarbeid med Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.
- GUTHRIE, W. K. C. (1971) *The Sophists*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HABERMAS, J. (1991) *Borgerlig offentlighet dens fremvekst og forfall. Henimot en teori om det borgerlige samfunn*, Oslo, Gyldendal.
- HAGESÆTHER, G., SANDSMARK, S., BLEKA, D.-A., NORSK LÆRERAKADEMI & NORGES FORSKNINGSRÅD (2000) *Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*, Bergen, NLA-forlaget.
- HERNES, G. (1973a) *Om ulikhetens reproduksjon*, Bergen, Levekårsundersøkelsen.
- HERNES, G. (1973b) Utredning av maktforhold i Norge. *Samtiden*, 82, 331-341.
- HERNES, G. (1975) Per-capita-ideologi og koplingsgevinster. *Samtiden*, 84, 490-497.
- HERNES, G. (1979) *Om bruk av økonomiske modeller i sosiologien*, Bergen, Universitetet i Bergen.
- HERNES, G. (1980a) *Hvorfor alt går galt og andre lover for det moderne menneske*, Bergen, Universitetsforlaget.
- HERNES, G. (1980b) Læring ved gjøring. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 21, 501-533.
- HERNES, G. (1982) Tilbake til samfunnet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 23, 3-30.
- HERNES, G. (1983) Arbeidstakerorganisasjonenes stilling i 80-årene. *Forskerforum*, 15, 7-10, 30-31.
- HERNES, G. (1986) *Informasjonskriser*, Oslo, Universitetsforlaget.
- HERNES, G. (1986.31.12) Kan man ha ambisjoner i Norge? *Dagbladet*.
- HERNES, G. (1987.04.05) Farvel universitetsdebatt. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (1987.05.05) Farvel universitetsdebatt. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (1987.17.01) Fornøyelse av universitetet. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (1987.19.03) Mål og makt ved universitetet. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (1987.20.01) Dyre argumenter. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (1987.26.05) Akademisk takk til Dagbladet. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (1989a) Bilder av universitetene. Kraftsentra, dannelsessentra, urosentra. IN GRAUE, A. & SÆLEN, K. A. (Eds.) *Unversitet og samfunn. Festskrift til Magne Lerheim*. Bergen, Alma Mater Forlag.
- HERNES, G. (1989b) *Klossmajorer og generaltabber*, Oslo, Damm.
- HERNES, G. (1991) *Universitetet - søylene og arkitraven*, Oslo, Universitetsforlaget.
- HERNES, G. (1993a) Dinosaurer kommer! *Schola*, 1, 56-57.
- HERNES, G. (1993b) Matematikk i appelsin的角度. *Schola*, 1, 54-55.
- HERNES, G. (1993c) Meter, mål og vekt er du tyngre enn du tror? *Schola*, 1, 71-72.
- HERNES, G. (1993d) Rå intuisjon eller kald logikk, eller når logikken trenger 356 år. *Schola*, 1, 51-53.
- HERNES, G. (1994a) Fra verdiskapende tjenester til de evige verdier. Tale av statsråd Gudmund Hernes ved Norsk Bibliotekforenings landsmøte 4.juni 1994 i Trondheim. *Norsk Bibliotekforenings medlemsblad*, 19, 13-20.
- HERNES, G. (1994b) *Hvordan ser et forskerhode ut på innsiden?*
- HERNES, G. (1995a) Den norske kirke - en kirke for folket? *Kirke og kultur*, 100, 3-10.
- HERNES, G. (1995b) Kunst og makt. *Nytt norsk tidsskrift*, 12, 293-300.
- HERNES, G. (1995c) Ord om kirken - fra en prekestol. *Kirke og kultur*, 100, 3-10.



- HERNES, G. (1996) Sentralpilaren. IN BLIKSRUD, L. & YSTAD, V. (Eds.) *Norskfaget fra førskole til forskning*. Oslo, H. Aschehoug&co.
- HERNES, G. (1998a) Real Virtuality IN HEDSTRÖM, P. & SWEBERG, R. (Eds.) *Social Mechanisms. An Analytical Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HERNES, G. (1998b) Statsmakt, pengemakt, åndsmakt og avmakt - sosialdemokratiet mellom fire vegger,. IN CULLBERG, C. (Ed.) *Maktens korridorer. Arkitektur som politikk*. Oslo, Norsk form.
- HERNES, G. (1998.31.12) De nasjonale mytemakerne. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (1999.11.10) Kunnskapsløst kunnskapspolitikk. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (1999.14.02) Gjensyn med mytemakerne. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (2001) De mest spennende idèer - tilbakeblikk på et reformtiår. IN JARNING, H. (Ed.) *Skolen 2001. Årbok for norsk utdanningshistorie*. Notodden, Teledølen.
- HERNES, G. (2001.04.09) Mytenes frie spill. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (2002.29.11) Hvorfor går pressefolk fri? *Dagbladet*.
- HERNES, G. (2003.02.04) Lek med tanken - dødsens alvor. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (2003.25.11) Victor i baronens seng. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (2004a) Koloniherrer og kameratkapitalisme. *Nytt norsk tidsskrift*, 21, 123-134.
- HERNES, G. (2004b) Planlegging som oppdagelsesreise. IN FOROS, P. B., KJØL, P. E., TELHAUG, A. O. & AASEN, P. (Eds.) *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- HERNES, G. (2005.08.05) Kunnskapsfall med Clemet. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (2005.17.01) Katastrofer kan bli rutine. *Dagbladet*.
- HERNES, G. (2006.01.09) Tilbake til fremtiden. *Dagbladet*.
- HERNES, G. & FØRDE, E. (1965) *Strategi for sosialisme*, Oslo, Pax
- HERNES, G. & KNUDSEN, K. (1990) *Svart på hvitt. Norske reaksjoner på flyktninger, asylsøkere og innvandrere*, Oslo, FAFO.
- HIIM, H. & HIPPE, E. (1996) *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*, Oslo, Universitetsforlaget.
- HOVDENAK, S. S. (1998) Pedagogisk diskurs i 90-åras utdanningsreformer. *Institutt for pedagogikk. Det samfunnsvitenskapelige fakultet*. Tromsø, Universitetet i Tromsø.
- HOVDENAK, S. S. (Ed.) (2001) *Perspektiver på Reform 97*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- IMSEN, G. (2005) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, Oslo, Universitetsforlaget.
- IMSEN, G. (2006) *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*, Oslo, Universitetsforlaget.
- JOHANNESSEN, G. (1991) Leviathans drømmer. *AGORA. Journal for metafysisk spekulasjon. Retorikk*, 4, 51-100.
- JOHANNESSEN, G. (1992) *Retorikkens tre ansikter*, Oslo, Cappelen.
- JOHANNESSEN, G. (1994) *Moralske tekster. Essays og innlegg 1978-1994*, Oslo, Cappelen.
- JOHANNESSEN, G. (2004a) *Om den norske skrivemåten. Eksempler og moteksempler til belysning av nyere norsk retorikk : 1975-1980*, Oslo, Cappelen.
- JOHANNESSEN, G. (2004b) *Om den norske tenkemåten. Artikler, ytringer og innlegg 1954-1974*, Oslo, Cappelen.
- JOHANNESSEN, G. (2005) *Eksil om Klosterlasse og andre eksempler*, Oslo, Cappelen.
- JOHANNESSEN, G., ÅSLUND, A. & RIMBEREID, Ø. (2006) *Sitater fra femti års muntlig praksis*, Oslo, Spartacus.
- JOHANSEN, A. (1995) *Den store misforståelsen. "Kulturarv" og "nasjonal egenart" i Norgesreklame og politisk kultur. En advarsel*, Oslo, Tiden Norsk Forlag A/S.
- JOHANSEN, A. & KJELDEN, J. (2005) *Virksomme ord. Politiske taler 1814-2005*, Oslo, Universitetsforlaget.
- KARLSEN, G. E. (2002) *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*, Oslo, Universitetsforlaget.
- KELLEY, D. (1994) *The Art of Reasoning*, New York, W.W. Norton.
- KENNEDY, G. A. (1994) *A New History of Classical Rhetoric*, Princeton, N.J., Princeton University Press.
- KUD (1987) *Mønsterplan for grunnskolen (M-87)*. Oslo, Aschehoug.

- KUF (1992) *Læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Generell del. Høringsutkast*, Departementet.
- KUF (1994) Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens oppbygning, organisering innhold. Høringsutkast. Oslo, Departementet.
- KUF (1995) *Læreplan for fag i 10-årig grunnskole L97. Høringsutkast*, Oslo, KUF.
- KVALSVIK, B. N. (1991) Eksempelets makt. Den sofistiske kritikken av tilliten til språket. *AGORA. Journal for metafysisk spekulasjon. Retorikk*, 22-42.
- KVALSVIK, B. N. (1996) Retorikk og demokrati. IN HØISETHER, S., MELAND, I. & MICHELSEN, P. A. (Eds.) *Retorikkens veikryss. Retorisk årbok 1996*. Bergen, Senter for europeiske kulturstudier.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1999) *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, New York, Basic Books.
- LASCH, C. (1996) *Elitenes opprør og sviket mot demokratiet*, Oslo, Pax.
- LATOURE, B. (1997) Socrates' and Callicles' Settlement, The Invention of the Impossible Body Politics. *Configurations*, 5, 189-240.
- LENIN, V. I. (1970) *Hva må gjøres? Brennende spørsmål i vår bevegelse*, Oslo, Ny Dag.
- LINHARDT, J. (1991) *Tale og skrift. To kulturer*, København, Munksgaard.
- LUND, S. (1999) Samisk skole eller norsk standard? *Yrkespedagogisk institutt*. Høgskolen i Akershus.
- LÜBCKE, P. (Ed.) (1991) *Vår tids filosofi. Del 2 Vetenskap ock språk*, Stockholm, Forum.
- LYCHE, L. (1991) *Norges teaterhistorie*, Asker, Tell forlag.
- LØVLIE, L. (2003) Teknokulturell dannelse. IN LØVLIE, L., SLAGSTAD, R. & KORSGAARD, O. (Eds.) *Dannelsens forvandlinger*. Oslo, Pax.
- LØVLIE, L. & STEINSHOLT, K. (2004) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*, Oslo, Universitetsforlaget.
- MADSEN, B. (2001) *Sosialpedagogikk og samfunnsforandring. En grunnbok*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- MCQUAIL, D. (1997) *Audience analysis*, Thousand Oaks, Calif., Sage.
- MEYER, S. (1993) *Jeg? Refleksjoner over tekst, bilde og individ*, Bergen, Senter for europeiske kulturstudier.
- MEYER, S. (Ed.) (1994) *Fra estetikk til vitenskap - fra vitenskap til estetikk*, Oslo, Universitetsforlaget.
- MEYER, S. (1995) *Pippi leser teksten. Essays om språkets makt og maktens språk*, Oslo, Huitfeldt.
- MEYER, S., BOOK, I., HEDÉN, C., JORTVEIT, A. K. & MUSEET FOR SAMTIDSKUNST (2003) *Midlertidige utopier I*, Oslo, Museet for samtidskunst.
- MEYER, S. & ÅGOTNES, K. (1994) *Den Retoriske vending?*, Bergen, Senter for europeiske kulturstudier.
- MEYROWITZ, J. (1986) *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*, New York, Oxford University Press.
- MOLLENHAUER, K., LØVLIE, L. & WIVESTAD, S. (1996) *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- MORLEY, D. (1992) *Television, Audiences, and Cultural Studies*, London, Routledge.
- MULLER, J. Z. (1997) *Conservatism. An Anthology of Social and Political Thought from David Hume to the Present*, Princeton, N.J., Princeton University Press.
- MYHRE, R. (1988) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, Oslo, Gyldendal.
- MYKLEBUST, S., MEYER, S. & MAKT- OG DEMOKRATIUTREDNINGEN 1998-2003 (2002) *Kunnskapsmakt*, Oslo, Gyldendal Akademisk.
- NEUMANN, I. B. & SENDING, O. J. (Eds.) (2003) *Regjering i Norge*, Oslo, Pax Forlag.
- NILSEN, J. A. (1993) *Det store vi - en trussel mot pedagogisk frihet. Essays og satirer om utdanning og makt* Bergen, Eide Forlag.
- NODDINGS, N. (1997) *Pedagogisk filosofi*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- NORDAHL, H., THORLEIF DAHLS FOND & BERGENS RIKSMÅLSFORENING (1994) *Retorikk. De viktigste retoriske figurer belyst ved eksempler fra riksmålets litteratur*, Oslo, Grøndahl Dreyer.
- OECD & KUD (1989) *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Norsk rapport til OECD. Ekspertvurdering fra OECD*, Aschehoug.

- OGDEN, T. (2001) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*, Oslo, Gyldendal Akademisk.
- OGDEN, T. (2004) *Kvalitetsskolen*, Oslo, Gyldendal Akademisk.
- POPPER, K. R. (2002) *The Poverty of Historicism*, London, Routledge.
- QUINTILIANUS, M. F., JOHANNESSEN, G. & SLAATTELID, H. (2004) *Opplæring av talaren I-III*, Oslo, Samlaget.
- RETORISK FORUM & SENTER FOR EUROPEISKE KULTURSTUDIER *Kulturtekster*, Bergen, Senteret.
- RICE, R. E. & ATKIN, C. K. (Eds.) (1989) *Public Communication Campaigns*, Newbury Park, Calif., Sage.
- ROBERTS, J. T. (1994) *Athens on Trial. The Antidemocratic Tradition in Western Thought*, Princeton, N.J., Princeton University Press.
- RORTY, A. O. (Ed.) (1996) *Essays on Aristotle's Rhetoric*, Berkeley, University of California Press.
- SAMUEL, R. (1994) *Theatres of memory*, London, Verso.
- SCHILLER, F. & DAHL, S. (1991) *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*, Oslo, Solum.
- SCHAANNING, E. (1992) *Modernitetens oppløsning*, Oslo, Spartacus.
- SEJERSTED, F. (2003) *Norsk idyll?*, Oslo, Pax.
- SENNETT, R. (1992) *Intimitetstyranniet*, Oslo, Cappelen.
- SENNETT, R. (1994) *Flesh and Stone. The Body and the City in Western Civilization*, London, Faber and Faber.
- SENNETT, R. (2001) *Det fleksible mennesket. Personlige konsekvenser av å arbeide i den nye kapitalismen*, Bergen, Fagbokforlaget.
- SENNETT, R. (2002) *The Fall of Public Man*, London, Penguin.
- SIRNES, T. (1996) Risiko og mening. Mentale brot og meningsdimensjoner i industri og politikk. Bidrag til den sosiale stadieteorien. *Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap*. Bergen, Universitetet i Bergen
- SIRNES, T. (1998) Akademisering, diskurskollisjon, habitus og sosial verdsetting. *Sosiologisk tidsskrift*, 1/2, 107-130.
- SOLERØD, E. (2005) *Pedagogiske grunnproblemer*, Oslo, Universitetsforlaget.
- STACEY, R. D. (2008) *Hvordan kunnskap vokser frem. Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*, Oslo, Gyldendal Akademisk.
- TELHAUG, A. O. (1986) *Norsk skoleutvikling etter 1945*, Oslo, Didakta.
- TELHAUG, A. O. (1990) *Den nye utdanningspolitiske retorikken. Bilder av internasjonal skoleutvikling*, Oslo, Universitetsforlaget.
- TELHAUG, A. O. (1993) Læreplanutkastet - til forsvar for velferdsstaten. *Norsk Skoleblad*, 30-31.
- TELHAUG, A. O. (1994) *Utdanningspolitikken og enhetsskolen. Studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*, Oslo, Didakta.
- TELHAUG, A. O. (1995a) Arbeiderpartistaten som skolestat. *Nytt norsk tidsskrift*, 12, 283.
- TELHAUG, A. O. (1995b) Hernes' læreplanarbeid. Nostalgi eller utviklingsoptimisme? *Norsk Skoleblad*, 26, 28.
- TELHAUG, A. O. (2000) Den nye alliansen mellom Hernes og Slagstad. *Nytt norsk tidsskrift*, 17, 327-332.
- TELHAUG, A. O. (2002.09.09) Skolen og fiendebildet. *Dagbladet*.
- TELHAUG, A. O. (2003) Haarder og Hernes som skolerereformatorer. IN LØVLIE, L., SLAGSTAD, R. & KORSGAARD, O. (Eds.) *Dannelsens forvandlinger*. Oslo, Pax.
- TRIPPESTAD, T. A. (2005) Fra politikk til butikk: mellom propaganda og diskurs. IN NORDHAUG, O. & KRISTIANSEN, H. I. (Eds.) *Retorikk, ledelse samfunn*. Bergen, Logografia.
- TURNER, M. (1996) *The Literary Mind*, New York, Oxford University Press.
- TØNNESSEN, J. L. (2001) *Vitenskapens stemmer*, Oslo, Norsk sakprosa i samarbeid med Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.
- VINJE, E. (1999) *Tekst og tolkning. Innføring i litterær analyse*, Gjøvik, Ad Noram Gyldendal.
- WARDY, R. (1996) *The Birth of Rhetoric. Gorgias, Plato and their Successors*, London, Routledge.
- WELCH, K. (1999) *Electric Rhetoric. Classical Rhetoric, Oralism, and a New Literacy*, Cambridge, Mass., MIT Press.

- WORTHINGTON, I. (Ed.) (1994) *Persuasion. Greek Rhetoric in Action*, London, Routledge.
- ØSTERUD, Ø., ENGELSTAD, F., MEYER, S., SELLE, P. & SKJEIE, H. (Eds.) (1999) *Mot en ny maktutredning. Makt og demokratiutredningen 1998-2003*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- ØYSTESE, O. & TVEITEN, T. (Eds.) (1981) *Frihet og statsmakt. Frie undervisningsinstitusjoner i et demokratisk samfunn*, Oslo, Lunde.
- AASEN, P., FOROS, P. B. & KJØL, P. (Eds.) (2004) *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25.september 2004*, Cappelen Akademisk Forlag.